



Universidad del Aconcagua

Facultad de Psicología

TESINA DE LICENCIATURA

**VARIABLES PSICOSOCIALES Y
ANSIEDAD EN ADOLESCENTES
QUE INGRESAN AL SISTEMA
EDUCATIVO SECUNDARIO DE
MENDOZA**

ALUMNA: RUBERT DENIS YANINA

DIRECTOR: MGTER. MARCELO BRICCOLA

AÑO: 2015

Hoja de evaluación

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado: Mgter. Marcelo Briccola

Nota:

Agradecimientos:

A mi compañero Mariano, mi amor, quien con su incondicional ayuda y apoyo en estos años de vida, me ayudo a superar diversos obstáculos y no me dejo flaquear frente a las distintas adversidades.

A todas las personas que conocí durante este trayecto quienes me apoyaron, aconsejaron y me brindaron su amistad (mis amigas de la vida).

A mis amigas que hice en la facultad con quienes estudié largas horas y compartí tantos lindos momentos.

A mi familia quienes forman una parte importante de mi vida, quienes me enseñaron como actuar en la vida y me apoyaron cuando lo necesité.

Al Profe, Mgter. Marcelo Briccola quien creyó en mi proyecto, me guió durante el camino de la presente tesina.

Muchas gracias a todos porque de una u otra forma, me ayudaron a concretar hoy mi sueño...

“No hay gesto pequeño cuando se hace con agradecimiento.” Oprah.

RESUMEN

Empezar el secundario es un cambio muy importante en la vida de los adolescentes. En esta etapa existen transiciones, donde surgirán miedos y desafíos.

El presente estudio es de tipo correlacional de corte transversal y enfoque cuantitativo. Evalúa el constructo de ansiedad estado-rasgo y el de Autoestima. El mismo será relacionado con variables psicosociales, en una muestra de 104 adolescentes entre 12 y 14 años que ingresan a la escuela secundaria. Se compararon los niveles de ansiedad y autoestima en función de variables psicosociales y educativas. Para tales fines se utilizó el Cuestionario STAI, la escala de Autoestima de Rosenberg y una encuesta de variables psicosociales y educativas.

Se encontró en la muestra estudiada que los niveles de ansiedad y autoestima están dentro del rango medio tanto para mujeres como para varones. A su vez, se observó que los niveles de ansiedad y autoestima son influidos por las variables psicosociales; propias de la población adolescente tales como la edad, motivación por asistir a la escuela y la propia elección que hacen los jóvenes de la institución.

ABSTRACT

Start the high school is very important in the lives of adolescents change. At this stage there are transitions, where fears and challenges arise.

The present study is correlational and cross-sectional quantitative approach, evaluates the construct state-trait of anxiety Esteem and relating them psychosocial variables in a sample of 104 adolescents aged 12 to 14 who enter to high school. Levels of anxiety, self-esteem based on psychosocial variables are compared. The STAI questionnaire was used for such purposes, the Rosenberg Self-Esteem Scale and a survey of psychosocial variables.

It was found in the sample levels of anxiety and self-esteem are within the average range for both, women and men. At the same time it was observed that these levels are influenced by the characteristics of the adolescent population such as age psychosocial variables, motivation to attend school and their own decision about the institution.

Índice

Título.....	2
Hoja de Evaluación.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Índice.....	6
Introducción.....	12
Primera Parte: Marco Teórico.....	15
Capítulo 1: Ansiedad.....	16
1.1. Introducción.....	17
1.2. Antecedentes históricos.....	18
1.3. Definiciones de angustia y ansiedad.....	20
1.4. Ansiedad normal y ansiedad patológica.....	21
1.5. Manifestaciones de la ansiedad.....	22
1.6. Ansiedad estado – ansiedad rasgo.....	24
1.7. Teorías de la Ansiedad.....	25
1.7.1. Teoría conductista de la ansiedad.....	25

1.7.2. Teorías cognitivistas de la ansiedad.....	26
1.7.3. Teoría de Lázarus sobre la ansiedad.....	28
1.7.4. Sistema de Inhibición Comportamental de Gray y otras teorías neurobiológicas.....	29
Capítulo 2: Autoestima.....	31
2.1. Introducción.....	32
2.2.1. Origen y desarrollo de la Autoestima.....	34
2.2.2. Alta y Baja Autoestima.....	35
2.2.3 “El círculo virtuoso de la autoestima”.....	37
2.3. Contribuciones sociales a la autoestima.....	38
2.4. Adolescencia y autoestima.....	39
Capítulo 3: Adolescencia.....	43
3.1. Introducción.....	44
3.2. Terminología.....	45
3.3. Adolescencia temprana.....	47
3.3.1. Desarrollo Cognoscitivo en el adolescente temprano.....	49
3.4. Adolescencia media.....	50
3.5. Adolescencia tardía.....	51
3.6. Desarrollo cognitivo en todas las etapas de la adolescencia.....	51
3.7. Adolescencia y grupo.....	52

3.8. Adolescencia e identidad.....	53
3.9. Motivación y adolescencia.....	54
3.10. Adolescencia y ansiedad.....	56
Capítulo 4: La Educación secundaria.....	60
4.1. Introducción.....	61
4.2. Historia y surgimiento de la escolarización.....	63
4.2.1. Escuela secundaria en la Argentina.....	65
4.3. Periodo de Ambientación.....	67
4.4. Rendimiento Académico.....	69
4.4.1. Rendimiento académico previo.....	70
4.4.2. Rendimiento académico y autoestima.....	71
4.4.3. Rendimiento académico y ansiedad.....	72
Segunda Parte: Apartado Metodológico.....	73
Capítulo 5: Método y procedimientos.....	74
5.1. Objetivos.....	75
5.1.1. Objetivos generales.....	75
5.1.2. Objetivos específicos.....	75
5.2. Preguntas de investigación.....	76
5.2.1. Hipótesis de investigación.....	76
5.3. Metodología.....	77
5.3.1. Tipo de estudio y diseño.....	77

5.3.2 Descripción de la muestra.....	79
5.3.2.1. Tipo de muestra.....	79
5.3.2.2. Participantes.....	80
5.3.3. Instrumentos de evaluación y recolección de datos...	81
5.3.3.1. Cuestionario “STAI “Stait trait anxiety inventory”	81
5.3.3.2. Escala de Autoestima de Rosenberg.....	83
5.3.3.3. “Encuesta de variables psicosociales y educativas” creada ad-hoc, para el presente estudio.....	86
5.3.4. Procedimiento.....	88
5.3.5. Análisis de datos.....	89
Capítulo 6: Presentación y Análisis de resultados....	90
6.1. Descripción de la muestra.....	91
6.1.1. Género.....	91
6.1.2. Edad.....	91
6.1.3. Datos recabados en la encuesta de Variables Psicosociales.....	92
6.1.3.1. Adolescentes con hermanos en Escuela Secundaria.....	92
6.1.3.2. Cantidad de hermanos mayores.....	92

6.1.3.3. Ambientación en la Escuela.....	93
6.1.3.4. Elección de la Escuela.....	93
6.1.3.5. Motivación y asistencia a la Escuela.....	94
6.1.3.6. Rendimiento académico previo.....	94
6.2. Presentación de los resultados.....	95
6.2.1. Cuestionario “STAI Stait Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire)”. Evaluación del nivel de ansiedad estado- ansiedad rasgo de Spielberg,C. Gorsuch, R. Lushene,R.E.....	96
6.2.1.1. Niveles de ansiedad estado – ansiedad rasgo generales de la muestra.....	96
6.2.1.2. Género y ansiedad estado- rasgo.....	97
6.2.1.3. Edad y ansiedad estado- rasgo.....	98
6.2.1.4. Motivación por ir a la escuela y ansiedad estado- rasgo.....	99
6.2.1.5. Rendimiento académico previo y ansiedad estado- rasgo.....	101
6.2.1.6. Autoestima y ansiedad estado- rasgo.....	102
6.2.2. Escala de “Autoestima” de Morris Rosenberg.....	103
6.2.2.1. Niveles de autoestima generales de las muestra.....	103
6.2.2.2 Género y autoestima.....	103
6.2.2.3. Edad y autoestima.....	103
6.2.2.4. Rendimiento académico previo y autoestima.....	104

6.2.2.5. Motivación para asistir a la Escuela y autoestima	104
6.2.3. Encuesta de Variables Psicosociales (ad-hoc)....	107
6.2.3.1. Género y ansiedad estado.....	107
6.2.3.2. Hermanos en secundaria y ansiedad estado- rasgo.....	107
6.2.3.3. Elección de la Escuela y ansiedad estado- rasgo.....	108
6.2.3.4. Ambientación en la Escuela y ansiedad estado- rasgo.....	109
6.2.3.5. Ambientación en la escuela y autoestima...	110
6.3. Discusión de resultados.....	111
6.4. Conclusiones generales del estudio.....	117
BIBLIOGRAFIA.....	122
ANEXOS.....	127

Introducción:

El ingreso a la secundaria reviste un cambio en los alumnos quienes mientras estaban en la Escuela primaria eran considerados niños, ahora devienen en adolescentes, en esta etapa comienzan los cambios físicos más evidentes, se completa el desarrollo físico, sexual, cognitivo y social.

Además de estos cambios deben comenzar una nueva Escuela con nuevos compañeros, nuevas normas escolares y nuevos profesores. Todo esto les generaría mucha ansiedad, por lo que se decidió estudiar la ansiedad, la Autoestima y ciertas variables psicosociales para conocer su incidencia en los adolescentes en el comienzo de la Escuela Secundaria.

La presente temática reviste de interés por tratarse de un aspecto que concierne a una esfera de actividad y desarrollo en la vida de los adolescentes. La escuela es un ámbito donde se desarrollan cognitiva, social y afectivamente, es por ello que este sea quizás el ámbito más significativo luego de la familia y grupo de amigos. A su alrededor suceden cosas importantes y toda esa experiencia forma parte, no solo de su educación, sino también de su vida cotidiana.

Las experiencias, emociones y aprendizajes en la escuela secundaria varían de joven a joven. Cada uno la percibirá y afrontará a su manera, pero aun en la complejidad de cada uno, mantendrá en común el tránsito por una etapa llena de cambios y variados aprendizajes.

El nivel de ansiedad es un constructo ampliamente estudiado en distintas poblaciones: niños, adolescentes y adultos. En especial se ha estudiado a los adolescentes por presentarse en la etapa de mayor cambio y conflicto. Se ha estudiado en diversos contextos como en la escuela: se ha estudiado el grado de ansiedad frente a los exámenes o hacia diferentes materias, entre otros, pero la ansiedad no ha sido estudiada en relación al ingreso a la escuela secundaria donde transcurren amplios cambios y aprendizajes para cada adolescente, a si mismo se abre un abanico de preguntas acerca de las variables que pueden

generar mayor estado de ansiedad en estos adolescentes y afectar su desarrollo y tránsito por la escuela secundaria.

En efecto, el inicio del secundario es donde se encuentra la mayor tasa de repitencia y deserción escolar, según estudios realizados por el ministerio de educación. Es por ello que resulta importante estudiar el efecto de variables psicosociales, la autoestima y la ansiedad. Para lograr una mejor inclusión de los jóvenes en el sistema educativo donde sea atendido en sus dificultades como así también en sus posibilidades.

Como objetivo en esta investigación se evaluó mediante encuestas el grado de ansiedad estado-rasgo, experimentado por los jóvenes en el inicio de la escuela secundaria y observar posibles diferencias con distintas variables como: el género, la edad de inicio, la información previa, la autoestima, el rendimiento académico previo y el tener hermanos mayores, entre otras, podrían influir sobre los niveles de ansiedad de estos adolescentes. Es más, nos ayudará a comprender mejor a los jóvenes y así poder ayudarlos a mejorar su trayecto por la escuela secundaria.

La siguiente tesina se encuentra dividida en dos grandes apartados: el Marco Teórico y el Marco Metodológico. En el primero hace un repaso sobre parte de la bibliografía disponible en función de los objetivos de la investigación y en el segundo apartado se describe la metodología, se analiza y discute los resultados de los cuales dependerán las conclusiones.

El marco teórico se compone de cuatro capítulos, el primero aborda la ansiedad como un constructo psicológico, se busca definirla como tal conocer los signos y síntomas de la ansiedad y como esta influye en la adolescencia.

El segundo trata de explicar el constructo psicológico tan ampliamente estudiado como lo es la Autoestima, se la define y entre cosas muestra el desarrollo de la misma en la persona, centrándose como influye en la adolescencia.

El tercero de ellos aborda a la adolescencia vista desde la perspectiva del desarrollo como una etapa. Se busca describir el adolescente, y como, partiendo de ciertas características comunes que los identifican, van configurando de manera personal sus estilos, sus hábitos, en definitiva su forma de ser.

El cuarto capítulo trata sobre la educación secundaria, retoma el concepto de educación y lo amplía dentro de todos los ámbitos en que la Escuela participa en el ingreso al sistema educativo secundario. Se buscará definir el contexto educativo en el cual están inmersos los jóvenes, como así también se explicará lo que es el periodo de ambientación en la Escuela secundaria y para qué sirve, entre otras.

El apartado metodológico consta de dos capítulos. En el primero de ellos es de carácter estrictamente metodológico. Se describe todos los pasos que se siguieron en el presente estudio y las implicancias del mismo, como así también el Cuestionario STAI de Ansiedad, la escala de Autoestima Morris Rosenberg y la confección de la encuesta de variables psicosociales desde la cual se estimaron las distintas variables a tener en cuenta con los adolescentes que ingresan al secundario.

El sexto y último capítulo perteneciente al apartado metodológico ofrece en primer lugar una descripción general de la muestra estudiada y en segundo lugar presenta los resultados obtenidos en el cuestionario de ansiedad, la encuesta de y la escala de Autoestima. Posteriormente se analizan estos resultados y en función de pruebas estadísticas para así trabajar sobre las hipótesis de esta tesina, desde donde parten las conclusiones obtenidas en la presente investigación.

PRIMERA PARTE
MARCO TEORICO

CAPÍTULO 1

ANSIEDAD

1.1 Introducción

Ansiedad proviene del latín *anxietas*, que significa angustia o aflicción, es decir, una emoción displacentera sentida por las personas.

La ansiedad según la enciclopedia virtual Wikipedia se trata de una respuesta emocional o conjunto de respuestas que engloba tanto aspectos subjetivos y cognitivos de carácter displacentero como así también aspectos corporales o fisiológicos caracterizados por un alto grado de activación del sistema periférico. Presenta aspectos observables y motores que suelen estar asociados a comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos.

El doctor Cía (2002) se refiere a la misma de la siguiente manera: *“la ansiedad es la más común y universal de las emociones básicas del ser humano y se encuentra presente a lo largo de toda su vida. Constituye una reacción emocional ante la percepción de una amenaza o peligro y su finalidad, a lo largo de la escala biológica, es la protección del individuo”*.

La ansiedad puede definirse como una anticipación de un daño o desgracia futura, acompañada de un sentimiento de disforia (desagradable) y/o de síntomas somáticos de tensión. El objetivo del daño anticipado puede ser interno o externo. Es una señal de alerta que advierte sobre un peligro inminente y permite a la persona que adopte las medidas necesarias para enfrentarse a una amenaza.

Es importante entender la ansiedad como una sensación o un estado emocional normal ante determinadas situaciones y que constituye una respuesta habitual a diferentes situaciones cotidianas estresantes. Así, cierto grado de ansiedad es incluso deseable para el manejo normal de las exigencias del día a día. Tan sólo cuando sobrepasa cierta intensidad o supera la capacidad adaptativa de la persona, es cuando la ansiedad se convierte en patológica, provocando malestar significativo con síntomas que afectan tanto al plano físico,

como al psicológico y conductual (Gracia San Roman y Diaz del Campo Fontecha ,2009).

En resumen podemos decir que consiste en un estado de malestar psicofísico caracterizado por una turbación, inquietud, zozobra y por una inseguridad o temor ante lo que se vivencia como una amenaza inminente. (Cia, 2002).

1.2. Antecedentes históricos

En la historia de la psiquiatría la ansiedad aparece tardíamente en el siglo XX como entidad clínica independiente. Anteriormente se la relacionaba con otras entidades nosológicas.

Al margen de algunas referencias concretas y dispersas de la ansiedad psicótica (o también llamada angustia), el concepto, casi en toda su amplitud psicopatológica, se aplicó a casos de pacientes afectados de psiconeurosis (Vallejo Ruiloba y Castro Ferrer, 2000).

Tal como se puede apreciar los primeros investigadores clínicos centraron su atención en los aspectos somáticos de la ansiedad patológica (Cía, 2002).

La mayor parte de veces los clínicos clásicos utilizaban la ansiedad como un síntoma más, y no precisamente el mas orientativo. Resultaba uno mas de la serie de síntomas de diversas “especies clínicas” tales como la melancolía, la manía, la paranoia, la confusión mental, la epilepsia y la histeria entre otras (Vallejo Ruiloba y Castro Ferrer, 2000).

Una de las primeras definiciones medicas se debe a Landre-Beauvais, que en 1813 utilizo el termino *angoise* para referirse a “*cierto malestar general e inquietud que acompañaban a cualquier enfermedad aguda o crónica*” (Berrios, 1997 citado en Vallejo Ruiloba y Castro Ferrer, 2000).

En, 1870, el psiquiatra alemán Westphal, publico sus observaciones sobre 4 pacientes que padecían lo que él denomino Agorafobia. Este describió en detalle los síntomas clásicos consistentes en temores fóbicos de permanecer en espacios abiertos y amplios o en otros lugares públicos, como ciertas calles o teatros y destaco que el síndrome solía aparecer repentinamente y sin razón aparente. También relato la ansiedad anticipatoria que padecían los pacientes cuando tenían que afrontar alguna de esas situaciones fobigenas o aun cuando estaban pensando sobre dicha posibilidad (Cía, 2002).

Luego en 1880, el norteamericano George Miller Beard popularizo el cuadro de Neurastenia, consistente en múltiples síntomas: astenia física y mental, incapacidad para todo esfuerzo, irritabilidad, depresión, cefaleas en forma de “casco” y en la nuca, también insomnio, mareos, palpitaciones, dispepsia, sudoración, temblores, inapetencia y temblores varios. Con este término intento abarcar a un conjunto de enfermedades que se denominaban hasta entonces: postración nerviosa, astenia o discapacidad nerviosa (Cía, 2002).

Durante la segunda Guerra Mundial, se produjo un reconocimiento más general de naturaleza y de las manifestaciones de la ansiedad. Durante la misma, se comenzaron a efectuar diagnósticos más precisos y los soldados que se quejaban de síntomas que antes se consideraban el resultado de alteraciones cardiacas funcionales, pasaron a ser diagnosticados como “reacción ansiosa” (Cía, 2002).

En 1958, el Dictionnaire de Medicine de Littre y Robin, define la ansiedad como el estado de trastorno y de agitación con sensación de tortura y constricción en la región precordial. Inquietud, ansiedad y angustia son tres grados del mismo estado (Berrios, 1997 citado en Vallejo Ruiloba y Castro Ferrer, 2000).

1.3. Definiciones de angustia y ansiedad

A continuación se distinguirán entre dos conceptos. Ambos términos: angustia y ansiedad se los ha utilizado de forma indistinta. Históricamente se los fue considerando como sinónimos en artículos de publicación científica, como así también en el manual de enfermedades médicas, CIE-10. Para distinguir entre ambos abordaremos la definición de cada uno de los conceptos por separado.

La angustia: proviene de la misma raíz griega y luego latina de “angor” o “angina” que significan estrangulamiento, constricción y sofocación, estrechez o estenosis y se refieren a la sensación de opresión o constricción precordial con desasosiego que domina el cuadro. Es una manifestación afectiva de importancia clínica y se caracteriza por un temor a lo desconocido (Cia.2002).

La ansiedad, como palabra, proviene de anxietas que significa congoja o aflicción y consiste en un estado de malestar psicofísico caracterizado por una turbación, inquietud o zozobra y por una inseguridad o temor ante lo que se vivencia como una amenaza inminente.

Clásicamente se ha intentado diferenciar a la angustia de la ansiedad considerando que desde el punto de vista psicopatológico ofrecen matices diferentes.

La angustia, estenosis o estrechez, posee un carácter más somático o visceral (opresión precordial y epigástrica, sobrecogimiento); en cambio, la ansiedad se manifiesta como más fluida y espiritual presentando síntomas respiratorios predominantes como la falta de aire, ahogos y sobresaltos (Cía, 2002).

Por otra parte la diferencia entre angustia y ansiedad esta relacionada con la ubicación del malestar físico. En la angustia este se concentra en el pecho y la

garganta, en cambio en la ansiedad resulta más generalizado, afectando múltiples órganos como así también el sistema respiratorio.

1.2 Ansiedad Normal y Patológica

La ansiedad es una emoción normal, que cumple una función de alerta, cuando las capacidades de adaptación son superadas por la intensidad cognitiva del estímulo. Nos advierte de un peligro inminente, respondiendo a una amenaza, es decir, su función es la de movilizar y activar al individuo frente a situaciones consideradas amenazantes de forma que pueda neutralizarlas, abordarlas y asumirlas satisfactoriamente. En algunos casos, en función de la estrategia defensiva, puede actuar, no como promotor de la acción, sino como inhibidor (Rosso, 2007 citado en Araoz, 2013).

Se puede definir a la ansiedad normal, siguiendo a (Cia 2002) como una emoción psicobiológica básica, adaptativa ante un desafío o peligro presente o futuro. Su función es la de motivar conductas apropiadas para superar dicha situación y su duración esta en relación a la magnitud y a la resolución del problema que la desencadeno. Muy diferente es el caso de la ansiedad patológica que es una respuesta exagerada no necesariamente ligada a un peligro, situación u objeto externo, que puede llegar a resultar incapacitante al punto de condicionar la conducta de un individuo y cuya aparición o desaparición son aleatorias.

Se puede decir que la ansiedad es una respuesta normal, en tanto este ligado al instinto de conservación propia y/o de la especie, pudiéndose transformarse en una respuesta patológica, cuando ocurre de modo innecesario y desproporcionado, interfiriendo de manera negativa en la vida laboral, social y familiar del sujeto.

Existe una diferencia básica entre estos tipos de ansiedades, y es que la ansiedad patológica se funda en valoraciones irreales de la amenaza.

La ansiedad normal es aquella que se presenta con una intensidad baja o media con una duración poco prolongada y cuando existen motivos reales que nos puedan llevar a sentirnos ansiosos, en cambio una ansiedad patológica, puede darse cuando el individuo no sea capaz de concretar exactamente qué es lo que le genera ansiedad, produciéndole una sensación de malestar intenso.

Otra diferencia respecto a estos tipos de ansiedades es el grado de respuesta. En aquellas personas con una patología ansiosa la frecuencia de los episodios de ansiedad son más habituales, siendo los episodios de mayor intensidad y duración en comparación a lo considerado estándar o normal. Cabe destacar también, como rasgo importante la reacción desproporcionada ante la amenaza que genera la ansiedad llegando a interferir con la vida cotidiana del individuo.

1.5. Manifestaciones de la ansiedad

Las manifestaciones de ansiedad consisten en una respuesta vivencial, fisiológica, conductual y cognitiva, caracterizada por un estado generalizado de alerta y activación (Vallejo Ruiloba y Castro Ferrer, 2000).

Los trastornos de ansiedad pueden manifestarse a través de cambios en las cogniciones, en el estado fisiológico, en el comportamiento y en las emociones. Los síntomas más comunes en la esfera cognitiva son: pensamientos persistentes que se imponen, sensaciones de fallar o de vergüenza, entre otros. Los cambios fisiológicos más comunes incluyen palpitaciones, sudoración, contracturas musculares, náuseas y diarrea. Los cambios comportamentales incluyen: comerse uñas, morderse labios, hacer

sonar los nudillo, presentar inquietud motora y finalmente, los emocionales pueden incluir entre otros, angustia, miedos, aprensión e irritabilidad (Cia, 2002).

Siguiendo lo expuesto por Vallejo Ruiloba y Castro Ferrer (2000), la ansiedad patológica puede manifestarse a través de diferentes síntomas, que podemos agrupar en:

- Dominio Emocional: la ansiedad se manifiesta por una sensación de inquietud psíquica, nerviosismo, desasosiego, vivencias amenazantes, angostura, aprensión, sentirse atrapado o al borde de un peligro, miedo o pánico, temores difusos inseguridad, sensación de vacío, presentimiento de la nada y disolución del yo.
- Dominio cognitivo: Existen preocupaciones excesivas sobre circunstancias reales o imaginadas del presente o del futuro inmediato (expectación aprensiva) anticipación del peligro o de que algo malo va a pasar, interpretaciones amenazantes de circunstancias del entorno, ideas de inseguridad e impotencia y una hipervigilancia ante estímulos que puedan representar amenazas potenciales.
- Dominio conductual: suele estar presente una inquietud psicomotora, tendencia al llanto como consecuencia de sentimientos de impotencia y de sobrecarga tensional. Conductas de evitación de objetos o situaciones que provocan miedo o ansiedad, así como una exageración de la respuesta de alarma.
- Tensión motora: el sujeto con ansiedad se encuentra tembloroso, sobresaltado, con estremecimientos o sacudidas musculares, tenso, con dolores musculares, cefaleas, debilidad, cansancio fácil e incapacidad para relajarse.
- Dominio somático: existe una hiperactivación autonómica que se traduce en presencia de síntomas cardiorrespiratorios, sensoriales (mareos, sensación de inestabilidad, visión borrosa, etc.), digestivos

(nauseas, vómitos, diarrea, estreñimiento, entre otros), vegetativos (febrícula, sofocaciones, escalofríos oleadas de calor, sudoración, sequedad de mucosas, entre otras) e instintivos (insomnio, anorexia, bulimia, etc.)(Vallejo Ruiloba y Castro Ferrer, 2000, 48 -58)

1.6. Ansiedad estado – ansiedad rasgo

Es importante determinar cómo se presenta la ansiedad en las personas, si esta es simplemente un estado emocional o es un rasgo relativamente estable de la personalidad. Esto obliga a distinguir entre la ansiedad estado y ansiedad rasgo.

Siguiendo las ideas de Spielberger (1972), una teoría adecuada de la ansiedad debe distinguir conceptual y operacionalmente a la ansiedad como un estado transitorio, o como un rasgo relativamente estable de la personalidad. Un estado ansioso (anxiety state), se caracteriza por sentimientos subjetivos conscientemente percibidos de tensión y aprensión (síntomas subjetivos) y por una actividad elevada del sistema nervioso autónomo, mientras que la tendencia ansiosa o rasgo ansioso (trait anxiety), ha sido definida como una diferencia individual, relativamente estable en la predisposición nerviosa (Spielberger y Cols 1970 citado en Cía, 2002).

En general, los sujetos con mayor ansiedad rasgo (en adelante A/R+) presentarán una mayor ansiedad estado (en adelante A/E+) que los sujetos con menor ansiedad rasgo (A/R-), porque los sujetos con A/R+ tienden a ver muchas más situaciones amenazadoras. Por lo tanto, los sujetos con A/R+ son más propensos a responder con un aumento de A/E en situaciones de relaciones interpersonales que impliquen una amenaza a la autoestima (por ejemplo, enfrentarse a una tarea difícil o novedosa). Sin embargo, el hecho de que las

personas que difieren en A/R muestren unas correspondientes diferencias en A/E, dependerá del grado en que la situación específica es percibida por un determinado individuo como peligrosa o amenazadora y esto está muy influido por las particulares experiencias pasadas (Spielberger y cols, 1970 citado en Cia, 2002).

Spielberger, et. al. (1984) afirman que las personas con elevada tendencia o rasgos de ansiedad son más vulnerables al estrés y responden a un rango más amplio de situaciones, viviéndolas como peligrosas o amenazantes y que además tienden a ver el mundo de esta manera, experimentando reacciones de ansiedad estado más frecuentemente y con mayor intensidad que las personas que no sufren dicha tendencia. Por lo tanto, la ansiedad estado se considera un curso emocional identificado como un proceso multicompuesto que refleja las diferencias individuales en la predisposición ansiosa (Cia, 2002).

1.7. Teorías de la Ansiedad

A continuación se abordara algunas de las teorías que han abordado y definido a la ansiedad de distintas maneras.

1.7.1. Teoría Conductista de la Ansiedad

El conductismo parte de una concepción ambientalista, donde la ansiedad es entendida como un impulso (drive), que provoca la conducta del organismo. Desde esta perspectiva, Hull (1921, 1943, 1952) conceptualiza la ansiedad como un impulso motivacional, responsable de la capacidad del individuo para responder ante una estimulación determinada. Así, desde las teorías del aprendizaje, la ansiedad se relaciona con un conjunto de estímulos condicionados o incondicionados que elicitán a la misma en forma de respuesta emocional; además, ésta se concibe como un estímulo discriminativo,

considerando que la ansiedad conductual está mantenida a partir de una relación funcional con un refuerzo obtenido en el pasado, o es aprendida mediante el aprendizaje observacional o modelado. (Sierra, et al. 2003 citado en Araoz 2013).

Dentro de este enfoque la ansiedad es tenida en cuenta como una respuesta emocional condicionada. Esta se basa en que los procesos de condicionamiento clásico podrían explicar el apareamiento de estímulos neutrales previos con la provocación de una respuesta de ansiedad incondicionada.

El suponer que la ansiedad es una respuesta emocional condicionada, confirmaría la idea de que esta emoción está vinculada a un estímulo o es situacional. De esta manera, la ansiedad es vista simplemente como relacionada a eventos que la estimulan o la provocan, incluyendo especialmente a los eventos cognitivos. Según este punto de vista, la ansiedad aparece ante la presencia de un estímulo interno o externo y que rápidamente disminuye en ausencia del mismo (Cía., 2002).

En contraposición a lo puramente conductual sobre la ansiedad, se presenta la teoría cognitivista, la que proporciona el componente de las cogniciones y emociones al fenómeno de la ansiedad.

1.7.2. Teoría Cognitiva de la ansiedad

Después de la década de los años sesenta, con los progresos y avances tecnológicos y científicos, las variables cognitivas cobraron mayor relevancia en el ámbito de la Psicología, dando lugar al enfoque cognitivista. Las formulaciones de Lazarus (1966), Beck (1976) y Meichenbaum (1977), centradas en el concepto de estrés y los procesos de afrontamiento, acentúan la importancia de los procesos cognitivos.

El mayor aporte del enfoque cognitivo ha sido desafiar el paradigma estímulo-respuesta, que se había utilizado para explicar la ansiedad. Recurren a los procesos cognitivos para explicar cómo es que aparece el reconocimiento de una señal aversiva y la respuesta de ansiedad que emite el sujeto. Desde este enfoque, el individuo percibe la situación, la evalúa y valora sus implicaciones; si el resultado de dicha evaluación es amenazante, entonces se iniciará una reacción de ansiedad.

Otros como James-Lange ubican el énfasis en las cogniciones, subrayando que es la percepción del estímulo la que causa los cambios corporales que subsecuentemente son vivenciados como emociones (Cia, 2002).

Para Beck (1988) el constructo central en la teoría cognitiva de la ansiedad es el concepto de esquemas, Beck y Clark (1988) afirman que las estructuras cognitivas o esquemas *“guían los procesos de evaluación, codificación, organización, acumulación y recuperación de la información, mediante ellos los estímulos coherentes con los esquemas existentes son elaborados y codificados, mientras que la información inconsistente o irrelevante es ignorada u olvidada”* (Cia, 2002, 58).

Los esquemas desadaptativos del paciente ansioso comprenden a las amenazas percibidas, físicas o psicológicas, al dominio personal como un sentido exagerado de vulnerabilidad. Una de las conclusiones de estos autores es que este tipo de persona ansiosa tiende a interpretar los estímulos ambiguos de manera amenazante, utilizando gran parte de su capacidad cognitiva a la tarea de percibir los estímulos amenazantes (Cia, 2002).

Dentro de la teoría cognitiva no se puede dejar de tener en cuenta que en el modo en que las personas interpretan las situaciones ejercen influencia en las emociones y las conductas de las mismas, es por ello que si se interpreta que una situación dada es una amenaza para nuestra integridad física y/o dignidad sentiremos y actuaremos conforme a esta interpretación. Por esta razón es que pensamiento, emoción y conducta son inseparables, ya que entre estos habría una relación de interacción mutua.

Por su parte Ingram y Kendall (1986) sugieren que mientras la gente ansiosa tiene esquemas generales, consistentes en proposiciones relevantes para su sí mismo o “self” el acento se desplaza de los mismos (cuando la situación es percibida como amenazante o peligrosa) hacia un esquema diseñado específicamente para facilitar el procesamiento ante las claves de peligro, tanto internas como externas (Cía, 2002).

Esto quiere decir que las personas con ansiedad tienen toda su atención focalizada en sus percepciones de aquellos estímulos o situaciones que le resultan amenazantes reclamando gran parte de su capacidad cognitiva en ese momento, lo que les dificulta una adecuada percepción y evaluación de la situación actual.

Por otra parte Willams (1988), al referirse en general a los trastornos de ansiedad afirma que: *“hay una alta evaluación del entorno, una distracción general, una ampliación de la atención destinada a detectar estímulos amenazantes y un estrechamiento de la misma después que el estímulo saliente ha sido detectado”* (Cia, 2002, 51).

1.7.3. Teoría de Lázarus sobre la ansiedad

Lázarus (1978), buscando superar las definiciones de ansiedad que la caracterizaban en términos de estímulo o respuesta, predominantes hasta esa fecha, la define como *“una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”*. En estos términos, los procesos críticos de la relación medio-individuo son los de evaluación cognitiva y el afrontamiento. (Araoz, 2013,37)

Para continuar la exposición de algunas teorías de la ansiedad, recordaremos el camino sobre las teorías que se incorporaron para su

explicación. Se comenzó hablando de la teoría conductual de la ansiedad, luego se continuo incorporando la teoría cognitiva sobre la ansiedad que permite abordarla con mayor amplitud, y a continuación se introdujo la teoría de Lázarus quien conjuga los aspectos conductuales y cognitivos, dándole un cierre a los procesos puramente psicológicos de la ansiedad.

A continuación se expondrán teorías que abordan a la ansiedad desde lo neurobiológico completando el componente neurobiológico de la misma.

1.7.4 Sistema de Inhibición Comportamental de Gray y otras teorías neurobiológicas

J.A. Gray en 1982-1985 propuso una teoría neuropsicología diseñada, entre otras cosas, para explicar las diferencias individuales en la tendencia ansiosa y distinguir algunas de las principales categorías de la ansiedad clínica. En 1982 describió que existen cuatro de estímulos que pueden activar este sistema: señales de castigo, señales de no recompensa, estímulos novedosos y estímulos de temor innato (Cía, 2002).

El autor considera las relaciones del sistema de inhibición comportamental con el funcionamiento cognitivo y afirmo que el hipocampo constituye parte de un sistema que cumple funciones de comparador: recibe la información acerca del estado actual del mundo y también hace una predicción de cómo estará el mismo en un futuro, además decide si hay una concordancia entre los eventos predichos y los actuales y verifica próximo evento por ocurrir. Si ocurre desacuerdo entre lo actual y lo esperado se activa un estado de alerta, advertencia sobre un estímulo que puede resultar o tener un efecto disruptivo sobre el comportamiento planificado y se activan salidas de este sistema. De acuerdo a este autor las diferencias individuales en la tendencia ansiosa dependen del sistema septo-hipocámpico, sus proyecciones neocorticales al lóbulo frontal y los sistemas monoaminérgicos aferentes del tronco cerebral (Cía, 2002).

Como se observa esta teoría de la ansiedad se asienta sobre las bases de la neurobiología humana, un campo de investigación que provee de la información de procesos neurológicos que actúan sobre los procesos psicológicos que ocurren en las personas, otorgan una explicación fisiológica, en este caso, de la ansiedad.

En estas últimas décadas se han logrado diferentes e importantes logros en el terreno de las neurociencias, se aclararon a partir de las neurociencias es acerca de la preminencia cognitivos o emocionales en el procesamiento de la información relevante a la ansiedad



Figura 1 Correlato con la neurobiología Alfredo Cía, 2002, pág. 68

En la vía cognitiva se da la memoria explícita de eventos (evalúa los detalles y los aspectos aversivos contextuales) es la vía mas lenta e indirecta, que asciende a la corteza, donde se elaboran de forma consciente los aspectos cognitivos propiamente dichos, implicados en la respuesta al temor o a situaciones ansiógenas. La otra vía es la de las emociones de la memoria emocional (se registran y cotejan los aspectos o atemorizantes) es la vía rápida, de conexión subcortical más directa, vinculada a estructuras límbicas y por consiguiente a lo emocional, que opera de automático o a nivel subconsciente (Cía, 2002).

CAPÍTULO 2

AUTOESTIMA

2.1 Introducción

La “autoestima” es la valoración que hacemos de nosotros mismos sobre la base de las sensaciones y experiencias que hemos ido incorporando a lo largo de la vida.

La palabra autoestima está compuesta por dos conceptos, el de “auto” que hace referencia a la persona en sí y por sí misma, y “estima” que alude a la valoración que cada uno hace. Podemos por tanto definir la autoestima como la valoración que una persona hace de sí misma (Briccola, 2013).

Existen referencias a la autoestima en los escritos freudianos, aunque desde una perspectiva sujeta a las tópicas de este autor. Es el yo quien conforma este aspecto pero como instancia reguladora entre los impulsos del ello y las demandas del superyó (Briccola, 2013).

Sin embargo, se considera que es William James (1842 – 1910), fundador de la escuela funcionalista, uno de los primeros que intenta definir la autoestima y desarrollar un sistema de evaluación de la misma. En 1890, en su obra “Principles of Psychology” hace referencia a ella como el resultado entre las aspiraciones de una persona y sus éxitos concretos. Es decir, que la estima de uno mismo depende enteramente de lo que pretendemos ser y hacer. (Briccola, 2013)

A propósito al preguntarnos sobre ¿Qué es la autoestima? Se puede responder que son las creencias que tenemos acerca de nosotros mismos, aquellas cualidades, capacidades, modos de sentir o de pensar que nos atribuimos y que conforman nuestra “imagen personal” o “autoimagen”. Nos sentimos listos o tontos, capaces o incapaces, nos gustamos o no. Esta autovaloración es muy importante, dado que de ella dependen en gran parte la realización de nuestro potencial personal y nuestros logros en nuestras vidas.

Parafraseando a Monbourquette (2004), se puede referenciar entre otros, a los siguientes autores que han aportado al conocimiento de la autoestima. Carl Jung (1875 – 1961) es uno de los que comienza a destacar el valor de la estima del sí mismo como un elemento central en el desarrollo del ser humano. Abraham Maslow (1908 – 1970) incluye la autoestima dentro de las necesidades del ser humano para su salud integral. Eric Berne (1910 – 1970) destaca la importancia para una buena autoestima de las muestras de afecto y atención durante la niñez. Virginia Satir (1916 – 1988) consideraba que el grado de libertad de cada uno de los miembros de una familia para expresar sus emociones, era un indicador de buena autoestima y ésta era un elemento diagnóstico positivo o un criterio de salud mental de dichas personas (Contreras Moreno, 2008 Citado en Briccola, 2013).

Otras definiciones sobre la autoestima reflejan importantes aportes de otros autores sobre este constructo.

Para Cardenal (1999) *“la autoestima es un conjunto de valoraciones y evaluaciones que se traducen en sentimientos y comportamientos sobre sí mismo; es la configuración organizada de percepciones, de autoconcepto y autoimagen que tiene el sujeto de forma consciente e inconsciente”* (Briccola 2013, 85)

Según Branden (1997) *“la autoestima alude a los sentimientos que albergamos sobre nuestra persona, es el componente afectivo del sí mismo y la evaluación del mismo siendo una ponderación de su valor, en un continuo que va de lo positivo a lo negativo”* (Briccola 2013, 85)

2.2.1. Origen y desarrollo de la autoestima

El recorrido de la autoestima comienza en la niñez. La evaluación que los infantes hacen de sí mismos y sus competencias, es un aspecto sumamente

importante del yo que puede influir en todos los aspectos de su conducta y su bienestar psicológico (Shaffer, 2000).

La teoría del apego de Bowlby (1988) predice que los niños con apegos seguros, que se supone construyen un modelo positivo de trabajo del yo, deberían comenzar precozmente a evaluarse a sí mismos en forma más favorable que los niños con apego inseguro, cuyos modelos de trabajo del yo no son tan positivos.

A partir de distintas investigaciones, como una realizada en Bélgica, donde se evaluaron a niños del preescolar de 4 a 5 años preguntándoles sobre sus méritos a partir de juego con títeres. Los niños con lazos seguros con sus madres no solo se describieron a sí mismos de forma más favorable (por medio del títere) que los niños que tenían apegos inseguros, sino que también fueron estimados como socialmente más competentes y hábiles por sus maestros del preescolar (Verchueren, Marcoen y Schoefs, 1996). Estas investigaciones parecen indicar que hacia los 4 -5 años (incluso antes) los niños han establecido un sentido inicial y significativo de autoestima que es influido por su historia de apego y es reflejo razonablemente preciso de la forma en que los maestros evalúan sus competencias (Shaffer, 2000).

A partir de la teoría del Apego, se puede comprender mejor la formación de la autoestima en las personas. Si bien no es la única teoría que intenta explicar la conformación del autoconcepto, ayuda a comprenderla desde una perspectiva más integral y es la que más se adecua a los efectos de esta tesina.

2.2.2. Alta y Baja Autoestima

Cuando una persona realiza una valoración propia positiva que permite su pleno desempeño en su vida decimos que esta persona tiene una alta autoestima. Por el contrario si una persona realiza una valoración negativa de sí

mismo y esto le dificulta su desarrollo en la vida cotidiana, decimos que esta persona posee una baja autoestima.

En este sentido Lerner (2003) propone que *“la persona que tiene bien organizada su autoestima camina de una manera especial, habla con cierto tono, se dirige a las personas de un modo particular, no tiene pudor en pedir perdón cuando siente que se ha equivocado, rectifica sus errores, reconoce sus apresuramientos, sabe pedir disculpas sin sentirse humillado”*(Briccola 2013, 87).

Dependiendo de cómo uno se siente con sí mismo va a influir de forma directa en la vida cotidiana y demás áreas de experiencia tales como el trabajo, estudio, relaciones personales, familia, etc. Esta influencia es recíproca y tanto la persona como los demás se verán afectados por esta.

En el concepto de sí mismo existe una notable relación entre la aceptación del propio yo y la aceptación por los demás, así como existe una notable relación entre el rechazo por parte de uno mismo y el rechazo por parte de los demás (McIntyre, 1952 Citado en Hurlock, 1961).

También los pensamientos tienen un papel importante sobre la valoración que la persona realiza sobre sí. Por ejemplo si piensa que es valiosa, esto elevará su estima y se sentirá más capaz e importante para los demás.

“La autoestima es la clave para comprendernos y comprender a los demás”. La autoestima es una necesidad psicológica básica. La autoestima es estar dispuestos a ser conscientes de que somos capaces de ser competentes para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y de que somos merecedores de la felicidad (Briccola, 2013).

El tipo de autoestima que tiene la persona está relacionada con el juicio que realiza sobre su propia habilidad para enfrentar los desafíos de su vida (para comprender y superar sus problemas) y el juicio que realiza para defender su derecho a ser feliz.

Por lo cual se puede decir que se la persona puede tener una autoestima:

* **Alta:** es cuando la persona tiene la creencia y siente que es valiosa, posee las cualidades para poder desarrollarse plenamente en la vida, es asertivo y querido por los demás.

* **Baja:** cuando la persona tiene la creencia y siente que no posee las cualidades necesarias para realizarse en la vida, no se siente valioso e importante para los demás.

* **Media:** donde la persona siente y piensa que posee cualidades necesarias para desempeñarse en su vida, pero reconoce que tiene limitantes a estas capacidades personales.

Según Mckay y Fanning (1991), en su libro *Autoestima, evaluación y mejora*, plantea que básicamente hay dos tipos de problema en la autoestima: situacionales y caracterológicos. La baja autoestima situacional tiende a mostrarse solo en áreas concretas. Por ejemplo una persona puede tenerse confianza como padre, trabajador y como pareja sexual, pero espera fracasar en situaciones de trabajo. Otra puede sentirse socialmente inepto, pero considerarse fuerte y capaz en el ámbito profesional. Una baja autoestima caracterológica tuvo habitualmente su raíz en las experiencias tempranas de abuso o abandono. La sensación de “maldad” es, en este caso, más global y tiende a afectar a muchas áreas de la vida (Mckay y Fanning 1991).

No obstante como la baja autoestima caracterológica deriva de una formulación básica de identidad, una sensación de estar mal, el cambio en los pensamientos del cliente no bastan, seguirá sintiendo que la “maldad”, “inutilidad”, etc. es parte de él.

La autoestima baja esta muy relacionado con los pensamientos inadecuados sobre sí mismos (una distorsión del pensamiento). Las personas con baja autoestima tienen una visión distorsionada de lo que son realmente; al mismo tiempo, estas personas mantienen unas exigencias extraordinariamente perfeccionistas sobre lo que deberían ser o lograr.

Estos serían algunos de los tipos de diálogos que tenderían a mantener consigo mismo basados en los tipos de *distorsiones cognitivas* propuesta por el psicólogo norteamericano Aaron T. Beck:

Las Sobre generalizaciones: A partir de un hecho aislado se crea una regla universal, general, para cualquier situación y momento: He fracasado una vez (en algo concreto) ¡Siempre fracasaré! (se interioriza como que fracasará en todo).

El Pensamiento polarizado: Pensamiento de todo o nada. Se llevan las cosas a sus extremos. Se tienen categorías absolutas. Es blanco o negro. Estás conmigo o contra mí. Lo hago bien o mal. No se aceptan ni se pueden dar valoraciones relativas. O es perfecto o no vale.

La Autoacusación: Uno se encuentra culpable de todo y se atribuye todo lo malo que pasa en su entorno ¡Tengo yo la culpa! ¡Tendría que haberme dado cuenta!

2.2.3 “El círculo virtuoso de la autoestima”

Para Kubli (1997) quien desarrolla un esquema para explicar la autoestima positiva “*el círculo virtuoso de la autoestima*” esta compuesto por 3 componentes que interactúan continuamente a modo de relación circular:

(Acción) – (Pensamiento y emociones) – (Ambiente)

Este autor propone que para tener un mejor aprecio por uno mismo, no solo bastaría con crear pensamientos positivos y realistas acerca de la propia persona. Sino también sería necesario actuar de manera que el ambiente pueda brindar información sobre los propios logros. De esta manera la persona se podrá evaluar y formar ideas adecuadas sobre si misma (Garzon, 1999).

2.3. Contribuciones sociales a la autoestima

Estilos de crianza: los padres pueden desempeñar una función crucial en el moldeamiento de la autoestima de un niño, la paternidad sensible al inicio de la niñez influye en forma clara en que los bebés y niños pequeños construyan modelos positivos o negativos del yo.

Existe un vínculo directo entre la autoestima alta de niños y adolescentes y el estilo parental democrático y cálido. Además, los niños de escuela primaria y los adolescentes que tienen alta autoestima tienden a tener padres que son afectuosos y apoyadores, establecen normas claras para que ellos las cumplan y les permiten tener voz para tomar decisiones que les afecten en lo personal. (Coopersmith, 1967; Isberg y cols., 1989; Lamborn y cols., 1991 citado en Shaffer, 2000).

El sistema del yo se conforma a partir de los mensajes que la persona recibe permanentemente de su entorno social siendo particularmente importantes los de sus figuras significativas (padres, familia, amigos, maestros, etc.) (Briccola, 2013).

Influencia de los pares: a los 5 o 6 años, los niños comienzan a reconocer diferencias entre ellos y sus compañeros de clases a medida que utilizan la información de la comparación social para deducir si ellos se desempeñan mejor o peor que sus pares en diversas áreas. Estas clases de comparaciones, que se incrementan y adquieren mayor sutileza a medida que los años pasan, desempeñan una función importante en el moldeamiento de la autoestima de los niños y adolescentes (Pomerantz y cols., 1995 citado en Shaffer, 2000).

La influencia de los pares en la autoestima son más evidentes en la etapa de la adolescencia. Algunos de los aspectos más importantes de las autoevaluaciones de los adolescentes son la calidad de sus relaciones, particularmente con amigos íntimos. De hecho, cuando los adultos jóvenes reflexionan sobre sus experiencias destacables, las cuales pueden haber influido

en su autoestima, mencionan experiencias con amigos y parejas románticas con mucha mayor frecuencia que experiencias con padres y/ o algún otro miembro de la familia (Thorne y Michaelieu, 1996 citado en Shaffer, 2000).

2.4. Adolescencia y autoestima

La adolescencia es una de las fases más críticas en el desarrollo de la autoestima, el joven necesita forjarse una identidad firme y conocer a fondo sus posibilidades como individuo; también precisa apoyo social por parte de otros cuyos valores coincidan con los propios, así como hacerse valioso para avanzar con confianza hacia el futuro. Es la época en la que el muchacho pasa de la dependencia de las personas a las que ama (la familia) a la independencia, a confiar en sus propios recursos. Si durante la infancia ha desarrollado una fuerte autoestima, le será relativamente fácil superar la crisis y alcanzar la madurez. Si se siente poco valioso corre el peligro de buscar la seguridad que le falta por caminos aparentemente fáciles y gratificantes, pero a la larga destructivos.

Durante esta etapa, dimensiones nuevas como la competencia laboral, atractivo físico, romántico y la amistad íntima se convierten en elementos que contribuyen de manera importante a construir la autoestima global (Masden y cols., 1995 citado en Shaffer, 2000), aunque afectan las autoevaluaciones de las chicas y los chicos de manera distinta.

Las mujeres adolescentes que disfrutan de una autoestima alta han tenido relaciones de apoyo con amigos, mientras las que sufren de una baja autoestima se asocia con el fracaso en el ganar la aprobación de las amigas. Los chicos que por su parte disfrutan de una autoestima alta derivarían de la capacidad para influir con éxito en sus amigos, en tanto la baja autoestima tendría relación con la falta de competencia romántica (Shaffer, 2000).

Respecto a los cambios en la autoestima en la adolescencia, Erik Erikson (1963), afirmaba que los jóvenes adolescentes que experimentan los grandes cambios físicos, cognoscitivos y sociales relacionados con la pubertad a menudo se confunden y muestran al menos algún deterioro de su autoestima a medida que dejan atrás la niñez y comienzan a buscar una identidad adulta estable (Shaffer, 2000).

“En efecto algunos de los jóvenes adolescentes experimentan un deterioro de su autoestima cuando egresan de la escuela primaria como los estudiantes más antiguos y más respetados y entran en la secundaria donde son los más pequeños y menos competentes” (Seidman y cols, 1994; Simmons y cols, 1987, 145). Es probable que esta caída de la autoestima sea mayor cuando se acumulan múltiples factores que producen estrés, como por ejemplo, cuando los adolescentes no solo están ingresando a la secundaria sino que comienzan a afrontar los cambios propios de la pubertad, como el salir con chicas y quizás transiciones familiares, como un divorcio, todo al mismo tiempo (Shaffer, 2000).

Por lo antes dicho, se puede apreciar la relevancia del ingreso al secundario para la vida de los adolescentes. Según distintos autores la importancia del paso de la escuela primaria a la secundaria, generaría cambios en la autoestima de los adolescentes. Del mismo modo el nivel de ansiedad experimentado en este momento generaría mayor estrés por las características y circunstancias del ingreso, donde los adolescentes se observan y sienten los más pequeños de la escuela.

En este sentido, diversas investigaciones han confirmado la relación inversa existente entre la autoestima y síntomas depresivos, obsesivos compulsivos, de ansiedad, entre otros, por lo que es viable el estudio en relación al inicio del sistema educativo secundario, entendiendo este como un evento que podría ser estresante para muchos adolescentes.

Por lo anteriormente expuesto cobra relevancia el estudio de estas variables psicológicas y su relación con variables psicosociales como se brinda en la presente investigación, donde se tendrán en cuenta distintas variables

como el género, el tener hermanos mayores que le sirvan de modelo, la cercanía de la escuela respecto al hogar, entre otras. Por lo que relacionándolas se puede comprender aun más como atraviesan esta etapa los adolescentes en la actualidad, en su complejidad contextual.

Estos adolescentes al estar atravesando un periodo histórico complejo con mayores demandas de parte de la sociedad quien les obliga a escolarizarse y a tener una mayor formación académica para el mundo del trabajo, podría generarles variación en su autoestima, recae sobre ellos la presión de deber ser buenos estudiantes, obtener las mejores calificaciones, además adaptarse a un contexto escolar distinto donde hay más de una o dos maestras y a un mayor numero de profesores, hay nuevos compañeros y distintas reglas en esta nueva escuela, razones importantes a la hora de imaginar el mundo del adolescente en este momento dado.

La mayoría de los adolescentes de 11 a 14 años no muestran una declinación apreciable de su autoestima (Nottelmann, 1987 citado en Shaffer, 2000). De hecho, por lo general los adolescentes presentan incrementos graduales, aunque modestos, de la autoestima en el transcurso de la adolescencia (Marsh, 1989; Mullis, Mullis y Normandin, 1992; Savin- Willians y Demo, 1984). Los adolescentes varones, al tener mayor autonomía respecto a las chicas, generarían mejor autoestima. A ellos se les permite tener mayor cantidad de salidas sociales por lo cual tienden a relacionarse con más personas (Shaffer, 2000).

En resumen la adolescencia es una etapa de cambios, pero respecto a la autoestima esta tiende a tener mayor estabilidad que otros constructos psicológicos, como la ansiedad, ya que como se ha expuesto se van conformando desde la temprana niñez, se puede mantener a partir del apoyo social con los familiares, amigos, novios, etc. Tiende a ser más estable, aunque ciertas circunstancias vitales pueden llegar a variarla en el tiempo.

En los últimos años, luego de diversas investigaciones, se han elaborado distintas técnicas que ayudan a la medición de la autoestima, para la presente

investigación se utilizara la escala de autoestima de Rosenberg (EAR). Esta escala ha sido validada en varios países y traducida al español, lo que permite su utilización.

En el presente trabajo, al tomarse dicha escala para la evaluación de la autoestima, es indispensable considerar la definición que el propio Morris Rosenberg propone.

Rosenberg (1965) entiende la autoestima como *una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo. Dicha valoración de uno mismo se construye con la evaluación que hace cada uno de sus propias características*. Por tanto la autoestima presentaría un continuo entre dos connotaciones diferentes. Una connotación de alta autoestima por la cual la persona piensa que es muy buena y en el otro extremo una baja autoestima por la cual el individuo se considera muy malo. Existiendo grados intermedios entre uno y otro (Briccola, 2013).

CAPÍTULO 3:

ADOLESCENCIA

3.1 INTRODUCCION

Para comenzar a hablar sobre la adolescencia debemos conocer la etiología de esta palabra. Adolescente proviene del verbo latín *adoleceré* que significa “crecer o llegar a la madurez”.

Según autores, el concepto de adolescencia, como periodo de desarrollo es bastante reciente, una construcción social: idea acerca de la naturaleza de la realidad que tiene amplia aceptación entre los miembros de una sociedad en un momento particular que se ha aceptado ampliamente en sociedades industrializadas modernas de Occidente (Papalia, 2005).

Al establecerse en nuestra sociedad a partir de procesos tecnológicos, una distancia cada vez mayor entre la temprana vida escolar y el acceso final del joven al trabajo, el estadio de la adolescencia se convierte en un periodo más definido y consciente, transformándose en algunas culturas en un estilo de vida entre la infancia y la adultez (Erikson, 1968).

En nuestra sociedad el paso de la niñez a la edad adulta está marcado por un largo periodo de transición conocido como adolescencia, que dura aproximadamente de los 11 -12 años a los 19-20 años y conlleva grandes cambios interrelacionados en todas las áreas de desarrollo (Papalia, 2005).

Según otros autores, la adolescencia es la etapa de desarrollo que se encuentra entre la infancia y la madurez. Por lo general se considera que empieza poco después de cumplir los 10 años y termina poco antes de los 20. Es una etapa de transición. Los adolescentes ya no se consideran niños, pero todavía no son adultos. Es una época de considerables cambios físicos y cognoscitivos (Feldman, 2007 citado en Briccola, 2013).

Tomando como referencia a la OMS, (Organización Mundial de la Salud) la cual nos acerca un marco conceptual y cronológico claro sobre esta etapa del desarrollo, define al grupo adolescente como la población comprendida entre los 10 y los 19 años de edad, y como jóvenes, el grupo comprendido entre los 15 y

24 años. Sumando ambos grupos (10 a 24 años), estos constituyen en nuestra América Latina, aproximadamente el 30% de la población (Donas Burak, 2001).

Mas allá de las edades cronológicas que se encuentran citadas por los distintos autores, se debe tomar en cuenta que cada joven tiene su propio ritmo de desarrollo y que estas edades son una referencia, al momento de hablar sobre esta etapa de la vida.

Por otra parte es substancial tener en cuenta que esta etapa se ha convertido en modelo de vida, siguiendo lo planteado por Obiols y Obiols en su libro *Adultos en Crisis, Jóvenes a la deriva* plantean que los modelos de adultos han cambiado y estos están más cercano, en sus comportamientos, a la adolescencia que a la adultez propiamente dicha, ya que se la ha idolatrado como la etapa de la juventud eterna.

3.2. Terminología

Para poder introducirnos en la temática adolescente es importante introducir y establecer las diferencias entre los siguientes términos pubertad, pubescencia y adolescencia que si bien se los considera lo mismo no lo son, por lo tanto:

La pubescencia se refiere al periodo de alrededor de dos años que precede a la pubertad (12-13 años niñas y 13-15 años varones aproximadamente), y a los cambios físicos que toman lugar durante este periodo. Su comienzo está marcado por un brote en el crecimiento físico, y continúa con un cambio en las proporciones del cuerpo, la madurez de las características primarias y secundarias del sexo, y un acopio de otros cambios físicos (Stone & Church, 1959).

Para algunos autores el periodo de pubescencia refiere al preadolescente. Sin embargo pre adolescencia es un término confuso debido a que a veces es

utilizado para designar los años intermedios como una totalidad (Stone & Church, 1959). No delimita fehacientemente un periodo en particular, es más su uso resulta un tanto ambiguo por lo que el autor sugiere el uso del término pubescencia.

La pubertad es el punto de desarrollo en el que los cambios fisiológicos de la pubescencia llegan a un máximo, marcado por señales de madurez sexual: en las niñas por la menarca, las primeras menstruaciones, y en los varones por un número de signos, siendo el más seguro la presencia de espermatozoides vivos (Stone & Church, 1959), en la orina y también marcado por la presencia de poluciones nocturnas.

La adolescencia, finalmente, es el entero período que comienza con el brote de crecimiento de la pubescencia y concluye con la llegada de la madurez social (Stone & Church, 1959). Aunque según el autor el final de ésta es también un tanto difuso, por consiguiente correspondería definir más detalladamente que es la madurez social y eso dependerá en la mayoría de los casos de factores sociales y culturales respecto a la adolescencia.

A efectos de la presente investigación es importante tener en cuenta la división en etapas dentro de la misma adolescencia (temprana, media y tardía). Si bien se ha mencionado que esta etapa fue creada socialmente a partir de la industrialización y sostenida en el tiempo por los avances científico –tecnológico y los consecuentes planes de estudio que son cada vez más largos, ya que hoy en día es primordial mayor capacitación para ingresar al mundo del trabajo.

3.3. Adolescencia temprana

Adolescencia temprana se manifiesta aproximadamente de los 11 a los 14 años, es la transición de la niñez donde surge la Pubertad que consiste en un rápido aumento de estatura y peso, cambios en las proporciones y formas corporales y la adquisición de la madurez sexual (Papalia, 2005).

En esta etapa van a producirse intensos cambios físicos y psicosociales, surge con los primeros signos de transformación puberal. Desde el principio de este periodo ocurren cambios hormonales que generan el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios con la acentuación del dimorfismo sexual, el crecimiento en longitud, cambios en la composición corporal y una transformación gradual en el desarrollo psicosocial (Iglesias Diz, 2013).

La pubertad se inicia primeramente en mujeres y el tiempo promedio para completarla es de 3 años, tanto en varones como mujeres.

Los cambios que se observan en el desarrollo dependen de tres ejes hormonales: el hipotálamo- hipófisis- gonadal, el hipotálamo- hipófisis- adrenal y el eje ligado a la hormona de crecimiento (Iglesias Diz, 2013).

Los cambios físicos en niños y niñas durante la pubertad incluyen: el estirón del adolescente, el desarrollo del vello púbico, una voz más profunda y el crecimiento muscular. La maduración de los órganos reproductivos trae el inicio de la menstruación y ovulación en las chicas y la producción de espermatozoides en los chicos (Papalia, 2005).

El crecimiento implica una correlación entre la actividad endocrinológica y el sistema óseo. La GH, tiroxina, insulina y corticoides influyen en el aumento de la talla y en la velocidad del crecimiento. Otras hormonas como la parathormona, 1,25 dehidrocolecalciferol y calcitonina influyen en la mielinización ósea. La GH es la hormona responsable del crecimiento longitudinal. Cuando comienza la pubertad, durante el estirón puberal se produce un aumento de la talla que representa el 25% de la talla adulta. El estirón puberal dura aproximadamente 2 años y varía de un individuo a otro. El

mismo en las chicas precede 2 años a los varones dándose el pico máximo a los 12 en chicas y a los 14 en varones. A los 14 años las mujeres son más altas en promedio que los varones, pero como se detiene antes su crecimiento, los varones alcanzan mayor altura. Durante este tiempo las chicas crecen entre 20 y 23 cm y los chicos crecen entre 24 a 27 cm. (Iglesias Diz, 2013).

Siguiendo lo expresado por Dobbs (2011) en la revista *National Geographic*, la primer serie completa de imágenes del cerebro adolescente en desarrollo- proyecto realizado por los Institutos Nacionales de Salud (NIH, por sus siglas en ingles) que estudio a mas de 100 jóvenes cuando estaban creciendo, en los años 90, mostro que entre los 12 y 25 años nuestros cerebros sufren una reorganización gigantesca. No es que el cerebro crezca mucho durante ese periodo, pero durante nuestro paso por la adolescencia experimenta amplias remodelaciones.

Los axones se recubren de se cubren de una sustancia grasosa y aislante (mielina, materia blanca del cerebro) con lo que la velocidad de transmisión aumenta hasta 100 veces. Las sinapsis más utilizadas se vuelven ricas y fuertes. Al mismo tiempo, las sinapsis que se usan poco se marchitan, generándose una “poda” neuronal, como se le llama comúnmente, ocasiona que la corteza cerebral (capa exterior de materia gris donde se realiza gran parte de nuestro pensamiento consciente y complejo) se vuelva más delgada pero eficiente. En conjunto, estos cambios hacen del cerebro un órgano mucho mas rápido y sofisticado (Dobbs, 2011).

Es a partir del desarrollo físico y neuronal que el crecimiento implica en esta etapa de la vida cambios en el pensamiento (volviéndolo más eficiente y complejo), en el estado anímico, en el temperamento y el humor de los adolescentes que los hace tan particulares.

El aumento en la producción de hormonas produce abruptos cambios en el estado de ánimo. El acelerado ritmo de crecimiento genera en los adolescentes reacciones de temor o de satisfacción por lo que suelen pasar largas horas frente al espejo. Estos cambios, evidentes para las personas con las que

comparten, le generan muchas veces vergüenza, particularmente si su cuerpo no responde a los ideales de belleza impuestos por la sociedad. El grado de satisfacción que tengan respecto a su “nuevo cuerpo” y la información que tengan de su medio social respecto a la aceptación y valoración positiva del mismo, serán elementos fundamentales para la conformación de una autoestima saludable (Briccola, 2013).

3.3.1. Desarrollo Cognoscitivo en el adolescente temprano

El desarrollo cognoscitivo en el adolescente también muestra cambios, según lo planteado por Piaget e Inhelder, (1958). Alrededor de los 11 años los adolescentes adquieren un tipo de pensamiento formal, en el que se realizan operaciones formales, que se caracteriza por la capacidad para pensar de manera abstracta, lo que les permite manipular de forma más flexible la información de su medio. También son capaces de imaginar posibilidades, formar y comprobar hipótesis.

“Las personas en la etapa de las operaciones formales pueden integrar lo que han aprendido en el pasado con los desafíos del presente y hacer planes para el futuro. En esta etapa, el pensamiento tiene una flexibilidad que no era posible en la etapa de las operaciones concretas. La habilidad para pensar de manera abstracta también tiene implicaciones emocionales (...)” (Ginsburg y Opper, 1979 citado en Papalia, 2005, 201).

Es por esta razón al poseer este tipo de pensamiento los adolescentes, comienzan a “cuestionar”: cuestionan a sus padres, maestros, a ideas, normas culturales y sociales, en suma cuestionan todo tanto les rodea como forma de encontrar sentido a las cosas y a su vida. También el pensamiento abstracto, al que llegan, permite que los adolescentes se encierren en sí mismos, en un mundo interior propio, en el que comienzan a observarse a sí mismos y se

pregunten sobre: cuáles son sus gustos, preferencias, ideas, que siente, etc. De un modo intenso emocionalmente hablando.

Es en esta etapa al responderse estas preguntas sobre sí mismo, es que comienza con la búsqueda de su propia identidad personal, sexual y social. Logrando distinguirse de los demás con un sello propio.

3.4 Adolescencia media

El adolescente medio se caracteriza por estabilizar el proceso de crecimiento físico, aunque sigue su desarrollo psicosocial. La estabilidad generada por la estabilización del crecimiento físico, le permite poder salir en busca de los demás, comienza a sentirse identificado con sus nuevos cambios y ya puede salir en busca de sus iguales.

Según autores esta etapa de la adolescencia se encuentra entre los 14 y 17 años, aunque también otros tantos plantean otras edades cronológicas, lo cierto esta etapa se da dependiendo del desarrollo y crecimiento de cada joven.

Todos los cambios que se estaban produciendo en la adolescencia temprana y que lo mantenían en un estado de conflicto con sus transformaciones, y se manifestaba entre otras cosas como "una mala conducta" ahora en esta fase se pueden observar otras manifestaciones como la toma de contacto con el sexo opuesto, experiencias que se manifiestan en los primeros noviazgos y la formación de grupos en torno de una tarea, con la conducción de un líder que puede haberse constituido en ideal. (Araoz, 2013)

Es también en esta etapa donde los adolescentes atraviesan la escuela secundaria realizando distintas actividades que favorecen el estar con el grupo de pares, quienes son muy importantes para ellos.

3.5. Adolescencia tardía

Esta etapa de la adolescencia abarca desde los 18 a 28-30 años, en la actualidad, periodo donde los mismos terminan sus estudios o se establecen laboralmente y abandonan el hogar familiar. Este alargamiento en la adolescencia se da por razones económico-sociales, que dificultan el desarrollo de los jóvenes por cuestiones como que cada vez se requiere mayor especialización profesional para acceder al trabajo que permitan la emancipación económica de los padres.

Como cuestiones que los jóvenes deben de desarrollar en esta etapa son: la elección vocacional, la adquisición de un empleo y la elección de una pareja estable o la madurez psicosexual de esta persona.

Es difícil ponerse de acuerdo sobre la finalización de la adolescencia. En la actualidad nos encontramos con el fenómeno de su extensión a la tercera década de vida. El culto que la sociedad hace de la adolescencia, puede provocar que el proyecto personal del sujeto, sea el de continuar siendo un adolescente (Zac, 2001 citado en Araoz, 2013).

3.6. Desarrollo cognitivo en todas las etapas de la adolescencia

A modo de resumen es necesario resaltar que el adolescente a nivel cognitivo, en su desarrollo, transite por las siguientes etapas evolutivas:

- Pubertad: caracterizada por un tipo de pensamiento mágico, con comportamientos omnipotentes y una confusión entre los hechos e ideas.
- Mediana adolescencia: presenta un pensamiento grupal llamado mesiánico, es decir que comparten con otros ideas semejantes con características salvadoras y redentoras.

- Adolescencia tardía: presencia del pensamiento lógico formal que permite al adolescente olvidar el pensamiento omnipotente, mágico y mesiánico, y poder acceder a las estructuras de pensamiento lógicas y abstractas (Briccola, 2013).

3.7. Adolescencia y grupo

Es importante saber que la influencia de los pares es fuerte, es decir, tiene su pico de importancia entre los 12 a 14 años y comienza a declinar esta importancia absoluta a mediados de la adolescencia media. Para esto conoceremos lo que plantean diversos autores sobre lo que implica el grupo en la adolescencia.

En el grupo, el adolescente encuentra el medio en el que puede compararse con los demás. El grupo marca el punto de referencia para el desarrollo general. Permite que los valores y normas tomen forma. Hasta ahora, el adolescente cuenta con lo aprendido en el seno familiar, donde le enseñaron los valores e ideales de los padres, ahora él puede probarlos, contrastarlos y asimilarlos (Briccola, 2013).

La creciente participación del joven con sus pares es una fuente importante de apoyo emocional durante la compleja transición de la adolescencia. Ellos al experimentar los cambios físicos rápidamente se sienten cómodos al estar con otros que pasan por cambios similares. Además al cuestionar las normas de los adultos y la autoridad paterna se tranquilizan al buscar consejos en amigos que se encuentran en la misma posición.

El grupo de pares es una fuente de afecto, simpatía, comprensión y orientación moral; también es un lugar para experimentar, así como un escenario para alcanzar autonomía e independencia de los padres. Es un lugar para formar relaciones íntimas que sirven como ensayos de la intimidad adulta (Buhrmester, 1996; Gecas y Seff, 1990; Laursen, 1996 citado en Papalia, 2005).

3.8 Adolescencia e identidad

La identidad no solo refiere al hecho de ser una entidad diferente de los demás, más bien esta tiene que ver con el sentimiento de mismidad y continuidad personal, como así también el conocimiento de cómo aparecemos frente los demás.

Dentro de los aspectos psicológicos del desarrollo del adolescente, según sugiere Erikson (1968) la crisis de la identidad es parte del desarrollo psicosocial en esta etapa, refiere que estos buscan un nuevo sentido de continuidad y mismidad, que en éste periodo debe incluir la madurez sexual.

Por su parte, Fernández Mojan (2002) atribuye una crisis de identidad, al periodo que el adolescente atraviesa en la pubertad, periodo de confusión que rompe con la identidad infantil y enfrenta al yo con nuevos objetos, impulsos y ansiedades. El adolescente percibe su cuerpo como extraño, con nuevos impulsos y sensaciones, se percibe a sí mismo como diferente, nota cambiada sus ideas, metas y pensamientos, percibe que los demás no lo perciben como antes y necesita realizar esfuerzos diferentes que lo orienten. Describe a la identidad como la integración de tres sentimientos básicos, unidad, mismidad, y continuidad, conformado por tres yo, uno corporal, social, y psicológico. Esta integración se va dando en el curso de toda la adolescencia (Fernández Moujan, 2002).

Tomando a otros autores, Wenger (2001) señala que construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales (Wenger, 2001 citado en Martínez y Quiroz, 2007). Este propone 5 categorizaciones de la identidad:

- Como experiencia negociada: definimos quienes somos por las maneras en q experimentamos nuestro yo por medio de la participación.

- Como afiliación a comunidades: definimos quienes somos a partir de en función de lo familiar y lo desconocido.
- Como trayectoria de aprendizaje: definimos quienes somos en función de dónde venimos y hacia dónde vamos.
- Como nexo multifiliación: definimos quienes somos por las maneras en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad.
- Como relación entre lo local y lo global: definimos quienes somos negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias y de manifestar estilos y discursos más amplios.

A partir de esto se puede decir que la negociación de los significados de la propia identidad ocurre entre lo social y lo individual, que en la adolescencia se da a manera de crisis que deben superar.

3.9. Motivación y Adolescencia

Con respecto a la motivación se pueden mencionar que existen dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca.

Por motivación intrínseca se entiende la conducta que se lleva a cabo de manera frecuente y sin ningún tipo de contingencia externa. El propio **incentivo** es la **realización de la conducta en sí misma**, los motivos que conducen a la activación de este patrón conductual son **inherentes** a la persona.

Las características principales para que una conducta se considere **intrínseca** tienen que ver con dos conceptos: la **autodeterminación** y la **competencia**.

Estos sentimientos de competencia y autodeterminación no requieren de motivaciones externas ni biológicas para su aparición, si no que son el agente causal de la propia conducta. Como seres humanos necesitamos **transcender**,

buscamos explorar nuestras propias **competencias** y necesitamos **conocer lo que nos rodea**.

La motivación extrínseca se refiere aquellas actividades en las cuales los motivos que impulsan la acción son **ajenos a la misma persona**, es decir, están determinados por las **contingencias externas**. Esto se refiere a incentivos o reforzadores negativos o positivos externos al propio sujeto y actividad.

Siguiendo las ideas de Alonso Tapia (1992) respecto a los determinantes del aprendizaje en la adolescencia, donde plantea metas que pueden motivar a los adolescentes en la escuela.

“Las metas cuya consecución puede interesar a los alumnos a la hora de afrontar la actividad escolar. Como veremos, estas metas pueden ser de muy distintos tipos y su importancia como factor determinante del interés y el esfuerzo que el alumno pone en el aprendizaje escolar varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del alumno” (Alonso Tapia, 1992, 7).

Este autor en anteriores investigaciones ha descrito las metas que los alumnos persiguen y que determinan su modo de afrontar las actividades escolares. De acuerdo con las aportaciones de diferentes autores que se han ocupado de identificar, clasificar y describir estas metas (Atkinson y Feather, 1966; Smith, 1969; Heckhausen, 1972; Deci, 1975; deCharms, 1976; Dweck y Elliot, 1983; Maher, 1984; Nicholls, 1984; Kozeki, 1985), pueden agruparse en cinco categorías (Alonso Tapia, 1992, 8)

METAS RELACIONADAS CON LA TAREA

- Incrementar la propia competencia (aprender).
- Disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella.

METAS RELACIONADAS CON LA POSIBILIDAD DE ELEGIR

- Hacer la tarea porque uno mismo -y nadie más- la ha elegido.

METAS RELACIONADAS CON LA AUTOESTIMA

- Conseguir una evaluación positiva de la propia competencia.

- Evitar una evaluación negativa de la propia competencia.

METAS SOCIALES

- Conseguir ser aceptado socialmente.
- Evitar ser rechazado socialmente.

METAS EXTERNAS

- Conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensante.
- Evitar cualquier cosa que pueda ser aversiva.

Al tener en cuenta las categorías de las metas en adolescentes descritas por el autor Alonso Tapia se puede comprender la importancia que estas tienen para que los adolescentes se motiven en actividades, en la escuela, entre otras. La posibilidad de elegir, el ser aceptado por los demás, el conseguir una evaluación positiva de la propia competencia, por sí mismas son importantes no solo para la motivación en el adolescente sino para diversos aspectos de su vida cotidiana.

Se aborda la motivación en la adolescencia entendiéndose que esta es una variable a tener en cuenta a la hora del ingreso a la Escuela secundaria, porque estar motivado para iniciar una nueva actividad implica mayor compromiso y permanencia en la actividad que inicia el adolescente.

3.10. Adolescencia y Ansiedad

La adolescencia implica una etapa de cambios, duelos, los cuales conllevan a un periodo de tensión y ansiedad. La ansiedad puede ser experimentada intensamente por los adolescentes, manifestándose como inseguridad, temor, preocupación, pensamientos negativos, y temor anticipado; a veces acompañado de síntomas somáticos (Czernik; Mirian; Dabski; Canteros y Almirón, 2006 citado en Araoz, 2013).

Se constituye como un período en el que los miedos y la ansiedad poseen especial relevancia educativa, social y clínica (Sandín; Valiente; Chorot, Santed y Sánchez-Arribas, 1999 citado en Ferrer Ventura et. al., 2008).

“Al producirse los cambios físicos, se genera la ansiedad hacia lo desconocido, por lo que requiere la capacidad de tolerar, procesar, elaborar y aceptar la ansiedad generada por estos cambios, es por ello que muchos de los trastornos de ansiedad se inician, justamente, en esta etapa, cuando el joven “valora la situación que está viviendo como una amenaza y no percibe que su capacidad para enfrentarse a dicha situación sea suficiente para neutralizarla.” (Valdés y Arroyo, 2002, citado en Ferrer Ventura et. al., 2008, 56).

Por su parte, siguiendo lo planteado por Anna Freud, describe que se genera una angustia instintiva durante la pubertad, a partir del incremento libidinal. También refiere que se produce cierta ambivalencia en estos jóvenes entre los impulsos instintivos y la represión de los mismos y tomando la palabra de la autora:

“sabemos que la mayoría de las transformaciones de este periodo ocurren en la esfera de la vida instintiva y afectiva y que cada vez que el yo debe intervenir en forma directa a fin de dominar los afectos e instintos sufre siempre una modificación secundaria” (Freud, A., 1977, 55).

Hay estudios que comprueban que la sintomatología emocional se incrementa, después de la pubertad, particularmente en el género femenino (Solar, Melipillan, y Rincón, 2007 citado en Araoz, 2013).

Es importante a su vez el poder distinguir cuales son los síntomas propios de la ansiedad o de trastornos ansiosos en los adolescentes, ya que se ha hablado que estos están presentes por los cambios que se presentan en esta etapa de la vida.

En efecto considerando lo expuesto por el manual de clasificación de enfermedades (CIE-10) habla de los síntomas que ayudan a detectar los síntomas de los trastornos de ansiedad en los adolescentes, estos serian: la inseguridad, el temor, la preocupación, los pensamientos negativos y el temor anticipado ante hechos que se viven como de "difícil tránsito" (Cia, 2000 en Serfaty, et.al. 2001). A veces se acompañan de síntomas somáticos:

- cardiovasculares, taquicardia, hipertensión arterial;
- sensaciones de falta de aire y dificultades respiratorias
- gastrointestinales: tales como dolores abdominales, cólicos, sequedad de boca.
- transpiración profusa, cefaleas y contracturas musculares

A partir de lo indagado se encuentra que los trastornos de ansiedad prevalentes en la niñez y adolescencia son la “fobia escolar” y la “ansiedad por separación”.

La fobia escolar se da en niños u adolescentes en que se observa la resistencia angustiada de ir a la escuela y el mismo evita activamente ir hacia la escuela. En tanto que la ansiedad por separación, más frecuente en niños, evita separarse del medio familiar.

Históricamente estos dos tipos de trastornos han sido utilizados de similar manera, ya sea por la perspectiva de estudio o por la delgada línea entre los síntomas de cada uno de los trastornos, que dificultan el diagnóstico diferencial.

Científicos en la historia de los estudios sobre psicopatología infantojuvenil, han estudiado mayoritariamente los trastornos de depresión en niños y adolescentes y a mediados de la década de 1980 se la ha relacionado con la ansiedad, tal es el caso de estudios realizados por Kovacs y colaboradores (1984).

Kovacs et.al., (1984) en su muestra de 54 niños afectados de trastorno distímico, hallaron un 35% de trastornos obsesivo-compulsivos. Este género de doble diagnóstico ya había sido documentado previamente por (Rapaport et. al., 1981). Los diagnósticos de ansiedad establecidos por el autor en más de un tercio de su muestra de niños depresivos fueron de ansiedad por separación, ansiedad excesiva, trastorno por evitación y fobia simple (Vallejo Ruiloba y Gasto Ferrer, 2000).

Johnson et. al. (1941) fueron los primeros en utilizar la expresión fobia escolar para designar el cuadro que nos ocupa, pero que poco después se vieron obligados a cambiar por la expresión de ansiedad por separación, puesto que su orientación psicoanalítica, les indujo la necesidad de la vinculación o sobre vinculación del niño con su madre (Vallejo Ruiloba y Gasto Ferrer, 2000).

CAPITULO 4

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1 Introducción

Al comenzar a desandar el presente capítulo sería conveniente realizar una revisión semántica a cerca de aquello que intentaremos conceptualizar. Cuando nos referimos a la “educación” tenemos en cuenta que dicha palabra proviene del latín: educere "guiar, conducir" o educare "formar, instruir”.

La educación se trata de un proceso multidireccional a través del cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación se produce a través de la palabra, como así también en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes (Briccola, 2013).

El hecho de que este sea multidireccional significa que hay dos componentes en esta acción de educar: hay un sujeto que educa o imparte sus conocimientos, valores, etc. y otro quien recibe ese conocimiento, esta relación no es unidireccional, ya que el sujeto que imparte su conocimiento a su vez aprende del sujeto a quien enseña y el aprendiz en su proceso de aprendizaje transmite al educador su experiencia personal de aprendizaje.

En palabras de Paulo Freire, “la educación es un constante vivir experiencias mutuas entre el educador y el educando, quienes en conjunto dan vida a la educación concientizadora”.

Por tratarse de un proceso tan antiguo como la sociedad misma, es que la educación se realizaba desde antes que existiesen las escuelas y universidades. Se transmitía mediante la tradición oral en la edad media y luego con la invención de la escritura comenzaron a educarse mediante escritos.

Al referirnos a la educación también lo hacemos al aprendizaje, proceso sin el cual todo intento de educar, de manera directa e indirecta, sería en vano. Este sucede cuando aquellos saberes transmitidos pudieron ser asimilados en quién fuera destinatario para así poder hacer uso de ellos.

La Ley de Educación Nacional en su artículo 30 expresa: *“La educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios superiores”*.

Teniendo funciones propias, tales como:

- Preparar a los adolescentes para estudios superiores
- Preparar a los jóvenes para la vida en sociedad
- Preparar a los adolescentes para el mundo del trabajo

Estas funciones instrumentales y expresivas están en crisis, en particular en Argentina. La crítica se centra en que la escuela no atiende las necesidades de conocimiento y competencias que requiere actualmente la sociedad en su conjunto, sobre todo en el mercado laboral, el que demanda mayor calificación profesional, preparación para una sociedad móvil, con mayor especialización y requerimientos de aprendizajes prácticos, como también con la exigencia de diversificación de perfiles profesionales en los jóvenes (Marín, Garrido, Troyano y Bueno, 2002 citado en González, 2009).

Para tener un reflejo de la situación en la Educación argentina. La Escuela secundaria es el tramo del sistema en el que se observan los mayores índices de abandono, deserción y repitencia, los peores indicadores de eficiencia interna, dificultades de convivencia.

Los docentes se sienten solos frente a una situación general que los supera (Urresti, 2008 citado en González 2009) y se declaran impotentes, tildando a los adolescentes como indiferentes, dispersos y apáticos, con una cultura y valores que chocan, como universos antagónicos, con lo que pretende transmitir la escuela, institución que se encuentra en crisis de sentido (Quintana, 2008 citado en González 2009).

4.2. Historia y surgimiento de la escolarización

Refiriéndonos a la educación como un hecho institucional, la Escuela toma un rol protagónico. Esta deviene en institución y carga tras de sí la responsabilidad de educar, no siendo la única institución que cumple con dicho objetivo, pero si la en la que más se cumple de manera explícita esta función.

Pero este rol que hoy le asignamos a la institución educativa no fue siempre así. De hecho fue recién a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, que con la conformación de los Estados Nacionales Modernos, surge la escuela universal y obligatoria. Algo más parecido a lo que hoy en vemos como las Escuelas.

Según esta perspectiva histórica el surgimiento de la escuela es más bien una necesidad de los Estados Naciones. Sobre todo cuando estos buscan formar al ciudadano y homogeneizar la población heterogénea; por ejemplo en la Argentina de finales de siglo XIX y principios del s.XX se consideró necesario acortar esa brecha existente producto de las inmigraciones y el desigual desarrollo, entre las metrópolis y las zonas rurales del interior.

También en la misma línea, podríamos atribuir la necesidad de crear escuelas al naciente modelo económico capitalista de entonces en donde era necesaria una mano de obra que tuviera una educación elemental y también la formación de mano de obra capacitada en aspectos técnicos, con el objetivo de construir la Nación y afianzar el naciente modelo capitalista de producción.

En la Argentina en el año 1884 se promulga la Ley 1.420, primera ley educativa bajo la presidencia de D.F. Sarmiento (1811-1888). Esta ley estuvo vigente hasta principios de la década del noventa y regía solamente la enseñanza primaria. La Ley Avellaneda de 1885 fue el cause para la creación de universidades estatales, pero el resto del sistema educativo no tenía leyes y dependía de resoluciones, normas y decretos.

En 1988 tuvo lugar el Congreso Pedagógico Nacional donde se sentaron bases de lo que luego sería la nueva ley federal de educación. Fue recién en 1993 cuando se promulgaron la Ley Federal de Educación (Ley n° 24.195), la Ley de Educación Superior y la Ley de transferencia de los Servicios Educativos a las provincias.

La nueva ley modificó la estructura del sistema educativo: la escuela primaria paso a llamarse Educación General Básica (EGB), y se reorganizó en tres niveles sucesivos, EGB 1 (1°,2°y 3°), EGB 2 (4°, 5° y 6°) y EGB 3 (7°, 8° y 9° año). Así estos nueve años de escolarización se convirtieron en obligatorios, así también como la educación inicial (jardín de infantes). Una vez finalizada la EGB dá paso al Polimodal, de tres años y diferentes modalidades a elección de los alumnos. La Educación Superior quedó dividida en Educación Superior no Universitaria (que incluía los Institutos de Formación Docente y los Institutos de Formación Técnica) y la Educación Universitaria.

En el 2006, durante el gobierno de Néstor Kirchner, se promulgaron una serie de leyes que vinieron a reemplazar a la Ley Federal de Educación. Estas leyes fueron: Ley de Educación Nacional (N° 26.206), Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075) y Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058). En su conjunto las leyes mencionadas no introducen grandes modificaciones, la esencia de la Ley Federal se mantiene. Uno de los cambios significativos que introduce es la eliminación de la EGB y el Polimodal, volviendo a la antigua estructura: Primaria y Secundaria (Cánepa, 2011). Con este cambio se busca también darle un nuevo impulso a la educación, sobre todo a las escuelas técnicas que en su conjunto se habían visto afectadas, se revaloriza el título técnico e una creciente economía necesitada de mano de obra calificada.

Como se observó anteriormente en el breve repaso histórico (no es el objetivo del presente trabajo profundizar en este aspecto) la escuela en la sociedad cumple un rol muy importante. Nació como una necesidad de los estados Nación para luego a mediados de siglo convertirse en el principal factor

de movilidad ascendente en las clases sociales, hasta llegar a ser considerada hoy no solo una necesidad sino más bien “un derecho” humano indispensable.

4.2.1. Escuela secundaria en la Argentina

Seguendo a la La Ley de Educación Nacional N° 26.206 se define a la Educación Secundaria como un nivel con unidad pedagógica y organizativa y asigna a los niveles primario y secundario una estructura académica de doce años de duración. En función de esta localización, la duración de la escolaridad secundaria será de cinco o seis años. Esta duración podrá extenderse un año más en las Modalidades Técnico Profesional y Artística.

La Educación Secundaria, cualquiera sea su modalidad, se estructura en dos ciclos:

- Un Ciclo Básico común a todas las modalidades (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año).
- Un Ciclo Orientado con carácter diversificado, de tres años de duración, o de cuatro en las ofertas de modalidad Técnico Profesional o Artística que así lo requieran.

Educación Secundaria Orientada

- Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional
- Educación Secundaria Modalidad Artística
- Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Las ofertas educativas se definen según las siguientes orientaciones:

- Ciencias Naturales
- Economía y Administración

- Lenguas
- Agro o Agro y Ambiente
- Comunicación
- Informática
- Educación Física
- Turismo
- Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras)
- Letras
- Físico Matemática
- Pedagógica

Según la normativa vigente las jurisdicciones no están obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas, sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto. A su vez, para cada orientación, cada jurisdicción definirá un único plan de formación que tendrá alcance provincial.

La Educación Secundaria Orientada se certifica con el Título “Bachiller” con mención a la orientación correspondiente.

La Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional procura responder a las demandas y necesidades del contexto socio productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que exceda a la preparación para el desempeño de oficios específicos y, en cambio, habilite para ingresar a cualquier tipo de oferta de estudios superiores. El título de egreso de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional es “Técnico” con mención a la especialización correspondiente.

La Educación Secundaria Modalidad Artística garantiza a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción contemporánea. Esta formación posibilita el ingreso a cualquier tipo de oferta de Educación Superior, procurando la articulación con carreras de la misma modalidad, así como también la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico-cultural en particular.

La Educación Secundaria en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos garantiza una formación integral que tienda al desarrollo de capacidades vinculadas a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno sociocultural y político de la sociedad y al fortalecimiento de la ciudadanía. Expide el título “Bachiller” con mención a la orientación cursada.

(Fuente: Ministerio de Educación de la Nación Argentina)

El inicio de la escuela secundaria está marcado por esta legislación. Los alumnos egresan de la escuela primaria luego del 7° grado con la edad promedio de 12 -13 años de edad completando con actualmente 9 años entre pre-escolar, en salita de 4 años, luego jardín de infantes y escuela primaria.

Desde el año 2009, se realiza la articulación entre los niveles primario y secundario para ayudar a los estudiantes a la adaptación de contenidos de materias. Esta se realiza dentro de la escuela primaria, dejándole solo una adaptación teórica de contenidos.

4.3. Periodo de Ambientación

Para comenzar a hablar sobre ambientación escolar se citará parte de la investigación: Programa Escuela Centro de Cambio, nivel secundario, Ministerio de Educación de Córdoba (2009)

“Cuando el sujeto ingresa a la escuela, se le ofrece un mundo de posibilidades identificatorias, poco a poco desvía la mirada de lo familiar para iniciar una búsqueda de

objetos culturales con los cuales construir su proyecto, y es la escuela la que lo espera ofreciéndole nuevos sentidos y significados para descubrir, participando así activamente de la formación de una lógica de pensamiento que se consolida y desarrolla cuando realiza el pasaje de lo familiar a lo desconocido. La manera en que se produce este primer encuentro del niño con la escuela condiciona los modos de habitarla. Por ello, el Proceso de Ambientación se constituye en una valiosa estrategia para generar condiciones que favorezcan la inclusión y permanencia en la escuela.” (Calneggia, Coschica, Di Fancesco, Furlan, 2009).

Básicamente el periodo de ambientación es un espacio donde se intenta adaptar al niño o adolescente a esta nueva etapa educativa y a la nueva escuela, allí se da a conocer cómo funciona la institución, quienes son sus miembros, los horarios que tendrán en cada materia y las normas de convivencia dentro la misma.

En algunas instituciones educativas realizan una nivelación de conocimientos básicos para poder afrontar sin inconvenientes los nuevos contenidos. Y también realizan un trabajo en conjunto con la familia de este nuevo alumno.

El objetivo de este periodo es facilitar a los estudiantes la trayectoria en este nuevo medio escolar, donde se entrecruzaran situaciones, encuentros y desencuentros con otros pares, a partir de regulaciones propias del ser y estar en la escuela secundaria.

Para dar cumplimiento a este propósito serán necesarias acciones que favorezcan la capacidad de escucha, el trabajo colaborativo, el respeto por las opiniones del otro, la confianza en sí mismo.

Siguiendo las ideas de Silvia Schlemenson (1996), el estudiante se debe apropiarse de un lugar desde el cual se espera algo de él, favoreciendo el enriquecimiento de su potencial de pensamiento (Calneggia, et. al., 2009)

Durante el proceso de ambientación: se tratará de un proceso de adquisición de un conjunto de “reglas de juego”, es decir, el aprendizaje de las

estrategias necesarias para hacer frente a los requerimientos de la vida escolar, convertirse en “nativo” y así transitar con éxito y alegría este nuevo tiempo.

4.4. Rendimiento Académico

Se entiende por rendimiento académico a *la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, en cualquiera de sus niveles*. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de su escolarización.

Entonces, desde una perspectiva positivista, el rendimiento académico se refiere a la medida objetiva a partir de calificaciones obtenidas por un alumno en su proceso de formación. Y a partir de la misma medir su aptitud para obtener conocimientos.

Existen diversos factores que pueden influir en el rendimiento académico, entre las que generalmente se encuentran, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000 citado en Navarro2003).

Siguiendo este planteo, Jiménez (2000 refiere que *“se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”*, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial (Navarro 2003, 15).

Por lo antedicho, se desprende que el rendimiento académico, es un fenómeno multifactorial, lo que implicaría la dependencia de muchos factores, que podrán influirlo de manera positiva o negativa. Por lo tanto, no sólo se refleja en las capacidades, aptitudes y habilidades que posea el alumno para el

aprendizaje lo que va a reflejar el rendimiento académico a lo largo de su trayectoria educativa.

En efecto, un alumno con bajo rendimiento no necesariamente significa que sea incapaz o que tenga dificultades cognitivas, sino podría ser que su rendimiento se vea influenciado por distintas variables psicosociales como serían, por ejemplo, dificultades económicas lo que obligaría al estudiante a trabajar, esto podría influenciar el rendimiento del estudiante a la hora un examen.

Jiménez (2000) define que *“el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”*, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa (Navarro2003).

Las variables que conforman al rendimiento académico, según diversos autores son: la inteligencia, el esfuerzo, la habilidad, la actitud del alumno frente a los aprendizajes y la aptitud. Sin embargo no hay que dejar de tener en cuenta la influencia positiva o negativa de factores situacionales.

4.4.1. Rendimiento académico previo

En este apartado se referirá al rendimiento presentado por los alumnos en la escuela primaria, las evaluaciones y su rendimiento escolar (notas, evaluaciones, desempeño) a lo largo de su escolarización.

En la presente investigación se tendrá en cuenta el promedio, sólo como una medida objetiva, aunque se tiene la idea que las calificaciones no serían las que mejor representan al conocimiento y el esfuerzo, que un alumno ha tenido a lo largo de su trayectoria escolar. Todos los días, los alumnos, van experimentando distintas vivencias dentro y fuera del ámbito escolar que puede afectar de manera positiva o negativa en el desempeño diario en la escuela.

4.4.2. Rendimiento académico y autoestima

La autoestima es una variable psicológica que influye en el rendimiento académico de los adolescentes.

Numerosos investigadores afirman que existe relación entre la autoestima positiva y los altos niveles de rendimiento, aunque se debe considerar que el hecho de tener una buena autoestima, no asegura por si solo el éxito académico.

Según lo expuesto por los autores Haussler y Milicic (1984), la autoestima académica es cómo el niño se percibe a sí mismo en la situación escolar. Este tipo de autoestima tiene un peso muy importante dentro de la autoestima global.

Así, durante la etapa escolar, los niños que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima, puesto que dados sus logros escolares y la importancia de estos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos (Garzón, 1999).

La autoeficacia ha sido considerada como una variable psicológica determinante y predictor del logro académico. Este constructo psicológico, ha sido propuesto por Bandura (1986), quien lo definió como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas; involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados (Contreras et al., 2005).

La opinión que un alumno tenga de su propio rendimiento académico, influirá en su autoevaluación; es decir, la tendencia que muestra al atribuir sus éxitos o fracasos. Los alumnos pueden percibir que los resultados que obtienen en la escuela son atribuibles a características internas (estables o variables), como la capacidad, el esfuerzo, o al contrario atribuirlos a causas externas poco predecibles y escasamente controlables, como por ejemplo la naturaleza de la tarea, la opinión del profesor, la suerte, etc. (Garzon,1999).

Entonces se podría pensar que aquellos alumnos que presentan atribuciones internas frente a sus resultados en exámenes, tanto positivos o negativos tienen más posibilidades de influir sobre su autoestima.

Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden (González y Tourón, 1992, citado en Contreras et. al., 2005).

Por lo tanto la autoestima al influir en el comportamiento, en las emociones, como también en el rendimiento académico, esta sería una de las variables psicológica que más influye en el ingreso de los adolescentes en la escuela secundaria.

En investigaciones recientes como en Contreras, et. al (2005), muestra que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma directa con la autoeficacia.

4.4.3. Rendimiento académico y ansiedad

La variable rendimiento académico previo, considerada como variable psicosocial, será estudiada en relación a la ansiedad estado- rasgo.

Siguiendo a distintas investigaciones, como la de Contreras et. al. (2005), en donde se muestra que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma directa con la autoeficacia, y no con la ansiedad. Concluyendo que la asociación del rendimiento académico es de forma indirecta con la ansiedad, siendo las percepciones de ineficacia propia las que generarían mayor ansiedad frente a situaciones de aprendizaje y evaluación.

SEGUNDA PARTE
MARCO METODOLOGICO

CAPÍTULO 5

MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS

5.1. Objetivos

5.1.1. Objetivos generales

Comparar los niveles de ansiedad y autoestima de los adolescentes que ingresan al sistema educativo medio, en relación a variables psicosociales y educativas.

5.1.2. Objetivos específicos

- Describir los niveles de ansiedad y autoestima en adolescentes de ambos sexos entre 12 - 14 años que ingresan al secundario.

- Describir los niveles de ansiedad y autoestima en los adolescentes que ingresan al secundario y tienen un hermano mayor que se encuentre cursando o haya cursado el mismo.

- Describir los niveles de ansiedad y autoestima en los adolescentes que ingresan a la escuela secundaria que no tienen un hermano mayor que se encuentre cursando o haya cursado el mismo.

- Describir los niveles de ansiedad y autoestima de los adolescentes que ingresan al secundario y comparar entre las edades de ingreso.

- Describir los niveles de ansiedad y autoestima presentados en los adolescentes que concurrieron a la ambientación.

- Describir los niveles de ansiedad y autoestima de aquellos adolescentes que no concurrieron a la ambientación.

- Comparar el nivel de ansiedad y autoestima entre el grupo de adolescentes que concurrió a la ambientación de aquellos que no concurrieron.

- Comparar el rendimiento académico previo de los adolescentes con los niveles de ansiedad y autoestima presentados al ingreso del secundario.

- Comparar el nivel de autoestima con el nivel de ansiedad presentado por los adolescentes que ingresan al secundario.

5.2. Preguntas de investigación

¿Existirán diferencias significativas en los niveles de ansiedad y autoestima entre adolescentes varones y adolescentes mujeres que ingresan al sistema educativo medio?

¿Existirán diferencias en los niveles de ansiedad y autoestima entre los adolescentes que tienen un hermano mayor que ya se encuentra inserto en el secundario, de aquellos que no lo tengan?

¿Incidirá en el nivel de ansiedad la edad con la que los adolescentes ingresan al secundario?

¿Incidirá la Autoestima de los adolescentes en el nivel de ansiedad que presentan al ingreso de la escuela secundaria?

5.2.1 Hipótesis de investigación

- Los adolescentes entre 12 y 14 años que ingresan a la escuela secundaria, tenderían a presentar mayor nivel de ansiedad si no tienen un hermano mayor que ya se encuentre cursando la escuela secundaria.

- Los adolescentes de 12 años que ingresan a la escuela secundaria presentarían mayor nivel de ansiedad al ser más pequeños en edad, que sus compañeros.

- Los adolescentes varones entre 12 y 14 años que ingresan a la escuela secundaria presentarían mayor nivel de ansiedad que las adolescentes mujeres que ingresan a la escuela secundaria.

- Los adolescentes entre 12 y 14 años que ingresan a la escuela secundaria presentarían mayor nivel de ansiedad si no han concurrido a la ambientación de la escuela.

- Aquellos adolescentes entre 12 y 14 años que ingresen a la escuela secundaria y presenten un mejor grado de Autoestima tenderían a presentar menores niveles de ansiedad.

5.3. Metodología

5.3.1. Tipo de estudio y Diseño

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo. Es decir que se abordará el tema a investigar desde planteamientos específicos y delimitados desde el inicio del estudio. Se partirá de una idea acotada y delimitada que derivara en objetivos y preguntas de investigación, se revisará la literatura y se construirá un marco o perspectiva teórica (Hernández Sampieri; Fernández Collado y Baptista Luico, 2010).

Desde el marco teórico surgirán preguntas de las que se establecerán hipótesis y determinarán variables. Desde allí se desarrollará un plan para probarlas (diseño), se obtendrán mediciones de las variables en un contexto determinado (muestras) y luego toda esta información será analizada a través de métodos estadísticos y es a partir estos datos analizados que se establecerán conclusiones respecto a las hipótesis planteadas (Hernández Sampieri, et al. 2010).

El diseño de la presente investigación es no experimental - transversal; por lo tanto en esta investigación no se buscará manipular deliberadamente variables (Hernández Sampieri, et al. 2010). Es decir, la variable independiente

(ingreso a la escuela secundaria) no es alterada para ver sus efectos sobre otras variables psicosociales (género, edad, hermanos mayores, etc.).

Hernández Sampieri, et al. (2010) indica que:

(...) en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.(p.149)

Respecto a la temporalidad de la recolección de datos este estudio adopta el diseño transversal por lo que esta acción tuvo lugar en un solo momento, en un tiempo único (Hernández Sampieri, et al. 2010). La toma de las encuestas se realizó el mismo día en la escuela para todos los alumnos de primer año, divididos en cuatro comisiones, considerando las edades entre 12-14 años.

El alcance de la presente investigación es correlacional y como tal tiene la finalidad de conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y después, cuantifican y analizan la vinculación (Hernández Sampieri, et al. 2010). Es decir, en el presente estudio se intentara conocer si existe y cuál es el grado de relación entre las variables: ingreso a la escuela secundaria, variables psicosociales y educativas, el nivel de ansiedad y el grado de autoestima.

5.3.2. Descripción de la muestra

5.3.2.1. Tipo de muestra

Una muestra es un subgrupo de la población del cual se recolectan datos de la cual se espera, sea representativa (Hernández Sampieri, et al. 2010). Una población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selltiz et al. 1980 citado en Hernández Sampieri, et al. 2010).

La población sobre la cual trabaja este estudio son adolescentes entre 12 y 14 años de ambos sexos que ingresan al sistema educativo formal de enseñanza media del estado (Escuela secundaria).

En las muestras no probabilísticas, la elección de los sujetos, en este caso alumnos del colegio secundario, no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quién hace la muestra (Hernández Sampieri, et al. 2010).

Por esta razón este estudio trabaja con una muestra no probabilística y el carácter de la misma es intencional. El número total de adolescentes encuestados entre las edades de 12-14 años es de N=104. Estos alumnos corresponden al primer año.

Para la conformación de la muestra se consideró a los alumnos de las cuatro divisiones del primer año. El total de encuestados fue de 111 adolescentes de los cuales se extrajeron 7 por no cumplir con los requisitos para la presente investigación (adolescentes entre 12 y 14 años no repetidores que ingresan al primer año por primera vez)

Al momento de la recolección de datos se desconocía las edades de los alumnos que ingresaron al primer año y la cantidad de alumnos que habían repetido el primer año, por lo que se encuestó a la totalidad de la población.

5.3.2.2. Participantes

Los participantes de la investigación son adolescentes entre 12 y 14 años escolarizados de ambos sexos que concurren a una escuela estatal de enseñanza media: Escuela 4-047 “El Plumerillo” del departamento de Las Heras en la provincia de Mendoza.

Fue seleccionada intencionalmente esta Escuela, al poseer el contacto con los directivos de la misma, quienes se encontraron interesados en la temática, permitiendo el ingreso a la institución y la toma de las encuestas.

Se contacto a su vez con el gabinete psicopedagógico de la escuela para trabajar en conjunto con las profesionales que lo integran, quienes realizaron en la escuela el periodo de ambientación de los alumnos que ingresaron al primer año de la secundaria.

Al momento de la evaluación los adolescentes ya habían comenzado a cursar hace 6 días, por lo tanto los valores obtenidos podrían verse influidos por el tiempo transcurrido.

5.3.3. Instrumentos de evaluación y recolección de datos

5.3.3.1 “Cuestionario STAI” “State- Trait anxiety inventory (self Evaluation Questionnaire)” Evaluación del nivel de ansiedad Estado-Rasgo de Spielberg, Gorsuch, Lushene.

Este cuestionario proviene de California, Estados Unidos, sus autores son Spielberg, C. Gorsuch, R. Lushene, R. E. fue publicada definitivamente en 1970, teniendo ya una larga historia de construcción y prueba. Esta evaluación cuenta con adaptación española realizada por el departamento de Tea Ediciones S. A, Madrid, España.

El cuestionario STAI comprende escalas separadas de autoevaluación que miden dos conceptos independientes de la ansiedad como Estado y como Rasgo. Aunque originalmente fue ideado como instrumento para investigar los fenómenos de ansiedad en adultos “normales” (sin alteraciones psiquiátricas), el STAI ha demostrado ser útil para medir ambos conceptos tanto en escolares de estudios medios y superiores como en pacientes de diversos grupos clínicos (Manual cuestionario de Ansiedad Estado- Rasgo, 2002).

Desde ese momento la aplicación se extendió a Adolescentes y Adultos, con un nivel cultural mínimo para comprender las instrucciones y enunciados del cuestionario.

La construcción del STAI comenzó en 1964, con la finalidad de desarrollar una única escala que permitiera medidas objetivas de autoevaluación de la ansiedad, tanto de estado como de rasgo. Durante el curso de los estudios, los resultados vinieron a introducir cambios en la concepción teórica de la ansiedad y especialmente en lo que se refiere a la ansiedad rasgo; en consecuencia, se introdujeron modificaciones en el proceso de construcción del STAI.

La escala (A/E) consta de 20 frases con las que el sujeto puede describir cómo se siente “en un momento particular”, mientras que la escala (A/R), también cuenta con 20 frases, puede mostrar cómo se siente el sujeto “generalmente”. Cada sub-escala está impresa en una de las caras del ejemplar del STAI, para facilitar la aplicación e instrucciones del examinador.

Las puntuaciones A/E y A/R pueden variar desde un mínimo de 0 puntos hasta un máximo de 60 puntos. Los sujetos mismos se evalúan en una escala que va de 0 a 3 puntos en cada elemento. En cada parte, las categorías son las siguientes:

STAI A/E	STAI A/R
0 NADA	0 CASI NUNCA
1 ALGO	1 A VECES
2 BASTANTE	2 A MENUDO
3 MUCHO	3 CASI SIEMPRE

Fuente Manual de cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, TEA editores, Madrid, (2002).

EL STAI presenta evidencia de ser altamente consistente (alpha de Cronbach entre 0.83 y 0.92) y válido, pues sus elementos y escalas están estrechamente relacionadas con los constructos previamente definidos en la construcción del instrumento (Contreras et.al, 2005).

En resumen, parece que los elementos de este cuestionario son suficientemente discriminadores y diferenciadores (en variables tan fundamentales como la edad, el sexo, y naturalmente, en la ansiedad) y poseen una buena consistencia interna (entre 0,90 y 0,93 en la ansiedad/ estado y entre 0,84 y 0,87 en ansiedad/rasgo).

Normas interpretativa:

Conversión de valores directos en puntuaciones transformadas.

Aunque en los estudios originales se utilizo la escala T (media= 50, desviación =10) en la tipificación española (la utilizada en el presente estudio) se ha creído mas conveniente obtener las puntuaciones transformadas en las escalas de centiles y decatipos.

La puntuación centil indica el tanto por ciento del grupo normativo al que un sujeto determinado es superior en la variable apreciada por el test; los centiles no forman una escala típica, sino ordinal y no pueden emplearse para calcular promedios con los centiles obtenidos en otras variables.

Las puntuaciones decatipos constituyen una escala típica de 10 puntos (media=5,50, desviación=2) que puede ser fácilmente comprendida por el público general.

Una vez obtenidas las puntuaciones directas mediante la aplicación de las plantilla a las respuestas del sujeto y la utilización de la adecuada formula y determinando las características (sexo y edad) del sujeto cuyos resultados se van a interpretar, es fácil buscar en la tabla de baremos las dos columnas (Estado y Rasgo) correspondientes a ese sexo y edad. En cada una de estas columnas se buscará la puntuación centil en la primera columna de la izquierda y la puntuación decatipo en la columna final de la tabla.

5.3.3.2 “Escala de Autoestima” de Morris Rosenberg.(EAR)

La Escala de Autoestima de Morris Rosenberg se presentó por primera vez en la publicación “Society and the adolescent self image. Society of the adolescent self-image 1965“, siendo posteriormente revisada por su autor en "Society and the adolescent self-image (Revised edition). Middletown, Wesleyan University Press 1989". (Briccola, 2013)

La traducción utilizada en el presente trabajo de investigación se encuentra publicada en Martín-Albo, José; Núñez, Juan L.; Navarro, José G.; Grijalvo, Fernando: The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. The Spanish Journal of Psychology 2007. (Briccola, 2013)

La Escala de Autoestima de Rosenberg ha sido traducida a 28 idiomas, y validada interculturalmente en 53 países (estudio realizado por Schmitt y Allik) en 48 de los cuales presentó una confiabilidad sobre 0,75. (Briccola, 2013)

La escala fue dirigida en un principio a adolescentes, hoy se usa con otros grupos etarios.

La EAR es de aplicación simple y rápida. Cuenta con 10 ítems, divididos equitativamente en positivos y negativos. Es un instrumento unidimensional que se contesta en una escala de 4 alternativas, que va desde " muy de acuerdo" a "

muy en desacuerdo". Lo que se puntúa entre 1 y 4 puntos, lo que permite obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 40.

Los autores del cuestionario no han establecido puntos de corte, es decir, puntuaciones que permitan clasificar el tipo de autoestima según la puntuación obtenida, aunque se suele considerar como rango normal de puntuación el situado entre 25 y 35 puntos (Briccola, 2013).

Es esperable que en la población normal se encuentren casos de individuos con diversos niveles de autoestima, siendo muy minoritarios los casos extremos, ya sea por máxima o mínima autoestima (Briccola, 2013).

La forma de interpretar la puntuación obtenida al completar el cuestionario consiste en compararla con la media obtenida en el experimento citado. Si el resultado obtenido es similar o superior a las medias presentadas estaríamos frente a un caso de autoestima elevada, mientras que si, por el contrario, el resultado es similar o inferior, nos encontraríamos frente a un caso de reducida autoestima.

Finalmente, se presenta un resumen del trabajo de validación de la escala para la población específica que conforma la investigación:

Análisis descriptivo de la Escala de Autoestima

Teniendo en cuenta la escala de autoestima, se consideran los valores de media teórica (valor 2), la media empírica obtenida a partir de los datos de la muestra, la desviación típica, y el puntaje Z, que resulta de la diferencia de la media empírica con la media teórica dividido el valor de la desviación típica. Este puntaje Z, nos permite lograr una estandarización de los puntajes de cada ítem.

Recordemos que el puntaje de la escala estaba dado de la siguiente manera:

Para los ítems negativos 2, 5, 6, 8 y 9

- 1: Muy de acuerdo
- 2: De acuerdo
- 3: En desacuerdo
- 4: Muy en desacuerdo

Para los ítems positivos 1, 3, 4, 7 y 10

- 1: Muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: De acuerdo
- 4: Muy de acuerdo

A partir de las consideraciones hechas anteriormente y de los puntajes Z obtenidos, se puede formar un perfil de la muestra de estudio (ya que se trata de puntuaciones obtenidas de todo el grupo) el cual nos informa que:

- Los puntajes Z que superan el valor 0 (son positivos) están indicando que los sujetos se puntúan bien en cada ítem. Es decir, que mientras más se alejen las puntuaciones de 0, más altas resultan.

- Por el contrario, en los ítems cuyos puntajes Z resultan menores a 0 (negativo), los sujetos de la muestra, se evaluarían desfavorablemente.

- Del conjunto de los 10 ítems que conforman el instrumento, los ítems mejores puntuados resultan ser el 3 y el 10, con puntajes Z de 1,93 y 1,90 respectivamente.

- En el caso del ítem peor puntuado “Desearía tener más respeto por mí mismo”, que tiene un valor de media empírica de 1,87 y un puntaje de Z de - 0,

17. Se observa que el valor de media empírica es menor que el valor de media teórica (2), siendo el único que se comporta de esta manera.

Para seguir entendiendo sobre la autoestima, siguiendo lo propuesto por M. Rosenberg, se define autoestima como la consideración positiva o negativa de uno mismo, siendo en castellano utilizado más tradicionalmente la expresión “amor propio”.

Es por esto que es importante tener en cuenta los valores arrojados en esta encuesta, ya que el grado de autoestima influye en todos los aspectos de una persona.

5.3.3.3“Encuesta de variables psicosociales y educativas” creada ad-hoc, para el presente estudio

Con el objetivo de recabar información respecto a ciertas variables psicosociales y educativas como son: *la edad, el sexo, cantidad de hermanos que tienen cursando o hayan cursado la escuela secundaria, la asistencia al periodo de ambientación de la escuela, la escuela primaria a la que asistieron, la elección de la escuela secundaria y su razón y el grado de motivación con el que asisten a la escuela* es que se confecciono una encuesta ad-hoc. (Ver anexo 1)

Las preguntas son de carácter cerradas donde el sujeto tiene como opción responder si-no, una pregunta para marcar la opción que corresponda y dos preguntas para completar (nombre de esc. Primaria y quien eligió el la escuela).

Se recaban datos como el nombre del alumno para tomar luego de los registros el rendimiento académico anterior, una vez obtenido este dato, cada sujeto pasa tomar un número asignado dentro de la muestra y en adelante toda la lista es anónima.

La encuesta que se realizo a efectos de la presente investigación, se tomarán definiciones sobre encuestas citadas en Hernández Sampieri, (2010), para entender mejor la intención de la presente:

Las encuestas recolectan datos de numerosos individuos para entender a la población o universo al que representan (Mc. Murtry, 2005 citado en Hernández Sampieri, 2010)

Creswell (2009) considera la encuesta como un diseño que provee un plan para efectuar una descripción numérica de tendencias, actitudes u opiniones de una población, estudiando a una muestra de ella (Hernández Sampieri 2010).

Por su parte, Fink (2008) define a las encuestas como métodos de recolección de información que se usan para describir, comparar o explicar conocimientos, sentimientos, valores, preferencias y conductas (Hernández Sampieri 2010).

Es decir, en la literatura sobre metodología de la investigación, la encuesta ha sido visualizada como una técnica cuantitativa para recabar, mediante preguntas, datos de un grupo seleccionado de personas. En realidad, las encuestas son diseños no experimentales que la mayoría de las veces resultan transversales, aunque si se repiten sistemáticamente desarrollan un formato longitudinal. Su alcance puede ser descriptivo o correlacional-causal (Hernández Sampieri, 2010).

En el presente estudio se realizó una encuesta correlacional- causal:

Correlacional-causal. Cuando se busca caracterizar relaciones entre variables en una población. También para:

- Encontrar información que estimule nuevas explicaciones.
- Determinar la validez de un principio.
- Vincular diferentes asuntos, tópicos o cuestiones en un ámbito o una proposición.
- Confirmar o construir teoría e hipótesis generadas por medio de otros diseños.
- Extender teoría e hipótesis a nuevas áreas de conocimiento o campos.

Incluso, al realizar una encuesta el investigador podría tener en mente ambos alcances (Hernández Sampieri, 2010).

5.3.4 Procedimiento

Una vez seleccionada la escuela donde trabajar, se procedió a pedir la autorización de los directivos de la misma. Se le explico los objetivos y alcances del estudio, que implicancias tenia para los alumnos y en qué consistía la escala a utilizar y la encuesta.

Se obtuvo la autorización de la escuela. Se acordó la participación voluntaria de los alumnos y la confidencialidad de los datos recabados. Estos serán utilizados solo para la investigación de los cuales no se desprenderá ningún dato individual, siendo el procesamiento posterior anónimo.

La toma del STAI, la encuesta de Autoestima y *encuesta de variables psicosociales* se realizo durante el mismo día para todos los cursos del primer año dividido en cuatro comisiones. Se selecciono a los cursos en función de la posibilidad y cantidad de alumnos durante el día. Para esta tarea se solicito la ayuda del *cuerpo de los profesionales del gabinete psicopedagógico* que acompañaron la toma previa autorización de cada profesor en el aula, ya que este procedimiento tuvo lugar dentro del horario normal de cursado.

Con motivo de hacer más eficiente la recolección de datos se solicito la ayuda de un colaborador que tuvo la función de supervisar en conjunto las encuestas y escalas para así detectar a tiempo posibles fallas u omisiones que pudieran invalidar las tomas de los sujetos.

Antes de comenzar a repartir las encuestas se les explico a los alumnos el motivo de las mismas. Se expuso brevemente el objetivo del estudio ya que esta información no perturba ni influye en los resultados.

Luego se explican palabras que pueden resultarles desconocidas del STAI como son: *desasosegado, contrariado, oprimido, aturdido y sobreexcitado*, se les ofrece definición del diccionario y ejemplo de uso de cada palabra.

Durante la toma se respondieron dudas y consultas que fueron surgiendo. Luego se procedió a retirar las encuestas una vez completadas y se supervisó que estuvieran íntegramente contestadas para no invalidar las escalas. El tiempo promedio que se tardó en contestar la encuesta y escala fue de 20 minutos aproximadamente, entre la explicación y toma no superó los 30 minutos. Este procedimiento se repitió en cada curso.

5.3.5. Análisis de datos

El conteo de los datos se realizó en planillas informáticas en el programa Microsoft Office Excel 2010®.

Para el análisis estadístico correlacional de los datos obtenidos en la Escala de Autoestima, el Cuestionario STAI y la Encuesta de Variables Psicosociales, se utilizó el procesador estadístico SPSS® Versión 20 Español.

Se realizó pruebas de diferencia de medias (prueba t) para establecer si existía diferencias estadísticamente significativas entre grupos, respecto a sus medias para las cuales se utilizó el software SPSS Versión 20 Español®.

Se realizó pruebas de análisis de varianza unidireccional o de un factor (ANOVA) prueba estadística que sirve para analizar si más de 2 grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. Para las cuales se utilizó el software SPSS Versión 20 Español®.

También se realizó correlaciones de Pearson, prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o razón. Para las cuales se utilizó el software SPSS Versión 20 Español®.

CAPÍTULO 6

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. Descripción de la muestra

6.1.1. Género

La muestra está compuesta por un N: 104 sujetos adolescentes entre 12 y 14 años que ingresan al primer año de la secundaria, de los cuales 56 son adolescentes mujeres, que representa 53,8% de la muestra y 48 de los adolescentes son varones, representando el 46,2% de la muestra total (tabla 1).

TABLA 1: GÉNERO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUJER	56	53,8	53,8	53,8
Válidos VARON	48	46,2	46,2	100,0
Total	104	100,0	100,0	

6.1.2. Edad

Los adolescentes de la muestra tienen entre 12 y 14 años, la media poblacional de edad es $X=13,02$ años y una desviación típica 0,591. En tanto a la frecuencia se observa que hay 17 sujetos de la muestra con 12 años, 68 sujetos con 13 años y 19 sujetos con 14 años (tablas 2 y 3).

TABLA 2: EDADES EN PORCENTAJES

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	104	12	14	13,02	,591
N válido (según lista)	104				

TABLA 3: EDADES DE LOS ADOLESCENTES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
12	17	16,3	16,3	16,3
Válidos 13	68	65,4	65,4	81,7
14	19	18,3	18,3	100,0
Total	104	100,0	100,0	

6.1.3. Datos recabados en la encuesta de Variables Psicosociales

6.1.3.1. Adolescente con Hermanos en la secundaria

En la muestra de los adolescentes encuestados, en base a la pregunta “¿tienes hermanos mayores que cursen o hayan cursado la secundaria?”, el 52,9% de ellos tiene algún hermano en la secundaria y el 47,1 % no tiene hermanos que asistan a la escuela secundaria en la actualidad o lo hayan hecho con anterioridad (tabla 4).

TABLA 4: ADOLESCENTES CON HERMANOS MAYORES EN SECUNDARIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	49	47,1	47,1	47,1
Válidos SI	55	52,9	52,9	100,0
Total	104	100,0	100,0	

6.1.3.2. Cantidad de hermanos mayores

Respecto a la cantidad de hermanos mayores que cursan o hayan cursado la escuela secundaria. Preguntado en la encuesta “¿Cuántos hermanos que cursen o hayan cursado la secundaria tenes?” Se puede decir que el 49 adolescentes no tienen hermanos en la secundaria, lo que representa el 47,1% de la muestra total; 28 adolescentes encuestados tienen 1 hermano, lo que representa el 26,9% de la muestra; 17 de los adolescentes tienen 2 hermanos, lo que representa el 16,3% de la muestra; 7 de los adolescentes encuestados tienen 3 hermanos, lo que representa el 6,7% de la muestra y por último hay 3 adolescentes con 4 o más hermanos, lo que representa el 2,9% de la muestra total (tabla 5).

TABLA 5: CANTIDAD DE HERMANOS EN SECUNDARIO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	49	47,1	47,1	47,1
1	28	26,9	26,9	74,0
2	17	16,3	16,3	90,4
3	7	6,7	6,7	97,1
4	3	2,9	2,9	100,0
Total	104	100,0	100,0	

6.1.3.3. Ambientación en la escuela

Por medio de la encuesta se busco determinar la cantidad de adolescentes ingresaron al primer año de la escuela secundaria y asistieron al periodo de ambientación realizado por la Escuela. Además estos datos se compararon con el registro del total de las asistencias a la ambientación resultando los porcentajes muy similares.

A partir de la pregunta realizada “¿Asististe a la ambientación de la Escuela?” se observa que el 75% de los adolescentes asistió y el 25% de los adolescentes encuestados no ha asistido al periodo de ambientación.

TABLA 6: PERIODO DE AMBIENTACION EN LA ESCUELA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	26	25,0	25,0	25,0
SI	78	75,0	75,0	100,0
Total	104	100,0	100,0	

6.1.3.4. Elección de la escuela

A partir de la encuesta realizada se busco determinar que porcentajes de adolescentes manifestaban haber participado activamente en la elección de la escuela y cuantos de ellos manifiestan todo lo contrario, es decir, no haber

formado parte de esa decisión de manera activa. Respecto a la pregunta planteada en la encuesta: “¿Elegiste vos la escuela, por qué? Y En caso de no haberla elegido ¿quien la eligió y porque?” Un 72,1% de los adolescentes manifiestan haber elegido esta Escuela por diversas razones (cercanía, amistades, etc.) y un 27,9 % de los adolescentes manifiestan haber no elegido la Escuela, es decir esta elección recayó enteramente en sus padres o se determino por el sorteo del banco (Tabla 7).

TABLA 7: ELECCIÓN DE LA ESCUELA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	29	27,9	27,9	27,9
Válidos SI	75	72,1	72,1	100,0
Total	104	100,0	100,0	

6.1.3.5. Motivación y asistencia a la escuela

Partiendo de la pregunta: *¿te gusta venir a la Escuela?* Con las 3 opciones de respuesta: *me gusta; me obligan; me da igual.* Se distingue que al 71,2% de los adolescentes les gusta ir a la Escuela; al 21,2% le da igual ir a la Escuela y al 7,7% lo obligan a ir a la Escuela (tabla 8).

TABLA 8: ¿TE GUSTA VENIR A LA ESCUELA?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ME DA IGUAL	22	21,2	21,2	21,2
Válidos ME OBLIGAN	8	7,7	7,7	28,8
ME GUSTA	74	71,2	71,2	100,0
Total	104	100,0	100,0	

6.1.3.6. Rendimiento académico previo.

En base a los registros y planillas de inscripción se incorporo a cada sujeto de la muestra como variable adicional el promedio de nota en la escuela primaria, es decir, el rendimiento académico previo a su ingreso al secundario.

Esta variable pudo ser informada solo en 95 sujetos. Es por ello que al momento de considerar los datos y hacer posibles relaciones con esta variable, el número total de la muestra se verá reducido a N=95. Siempre y cuando se considere y utilice la variable en cuestión.

La media del rendimiento académico de los alumnos es de 8,87 (tabla 9). Observamos que el rendimiento en general de los adolescentes que ingresan a esta escuela es muy bueno. Es importante tener en cuenta este resultado y al mismo tiempo considerarlo como una característica particular de la muestra encuestada para el presente estudio.

TABLA 9: RENDIMIENTO ACADEMICO PREVIO

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
RENDIMIENTO ACADEMICO PRIMARIA	95	7,42	9,90	8,8714	,55483
N válido (según lista)	95				

6.2 Presentación de los resultados

A continuación se exponen los resultados en función de los objetivos propuestos por el presente estudio. Dividido por Cuestionario, Escala y Encuesta.

- Describir los niveles de ansiedad y autoestima en adolescentes de ambos sexos entre 12 - 14 años que ingresan al secundario.
- Describir los niveles de ansiedad y autoestima en los adolescentes que ingresan al secundario y tienen un hermano mayor que se encuentre cursando o haya cursado el mismo.
- Describir los niveles de ansiedad y autoestima en los adolescentes que ingresan a la escuela secundaria que no tienen un hermano mayor que se encuentre cursando o haya cursado el mismo.

- Describir los niveles de ansiedad y autoestima de los adolescentes que ingresan al secundario y comparar entre las edades de ingreso.
- Describir los niveles de ansiedad y autoestima presentados en los adolescentes que concurrieron a la ambientación.
- Describir los niveles de ansiedad y autoestima de aquellos adolescentes que no concurrieron a la ambientación.
- Comparar el nivel de ansiedad y autoestima entre el grupo de adolescentes que concurrió a la ambientación de aquellos que no concurrieron.
- Comparar el rendimiento académico previo de los adolescentes con los niveles de ansiedad y autoestima presentados al ingreso del secundario.
- Comparar el nivel de autoestima con el nivel de ansiedad presentado por los adolescentes que ingresan al secundario.

6.2.1. Cuestionario “STAI Stait Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire)”. Evaluación del nivel de ansiedad estado-ansiedad rasgo de Spielberg,C. Gorsuch, R. Lushene,R.E.

6.2.1.1. Niveles de ansiedad estado – ansiedad rasgo generales de la muestra

A partir de la toma del Cuestionario STAI de ansiedad, se observa que para este grupo de adolescentes *al sexto día de comienzo de la Escuela secundaria*, la media de ansiedad estado (A/E) es de 13,45 y de ansiedad rasgo(A/R) es de 17,41.Mostrando un nivel de ansiedad rasgo más elevado al de ansiedad estado, en los adolescentes de la muestra (tabla 10).

TABLA 10: DESCRIPCION DE NIVELES DE ANSIEDAD

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ansiedad estado	104	13,45	6,915	,678
ansiedad rasgo	104	17,41	7,695	,755

6.2.1.2. Género y ansiedad estado- rasgo

Los resultados de la toma del Cuestionario STAI en los adolescentes varones y mujeres encuestados en escalas de ansiedad estado, muestra que las adolescentes mujeres presentan como media el 14,48 de A/E y los varones el 12,25 A/E, si bien las mujeres parecen estar más ansiosas que los varones la diferencia no es significativa.

En tanto ansiedad rasgo las mujeres presentan una media de 18,36 A/R y los varones un 16,31 A/R, lo que nos indicaría una tendencia ansiosa mayor en mujeres que en varones (tabla 11).

TABLA11: MEDIA A/E Y A/R, SEGÚN SEXO

GENERO		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ansiedad estado	MUJER	56	14,48	7,708	1,030
	VARON	48	12,25	5,704	,823
ansiedad rasgo	MUJER	56	18,36	8,426	1,126
	VARON	48	16,31	6,663	,962

Se realizó la **prueba t** para evaluar si la diferencia encontrada entre los grupos de muestra era significativa, obteniendo valores de $t = 1,381$ y un nivel de *significación bilateral* 0,170 ($p < 0,05$). Por lo tanto *no existe diferencia estadísticamente significativa entre género y ansiedad estado-rasgo*.

Si bien las mujeres tienden a presentarse mas ansiosas en estado como en rasgo, la diferencia respecto de los varones puede ser influida por un error de tipo muestral.

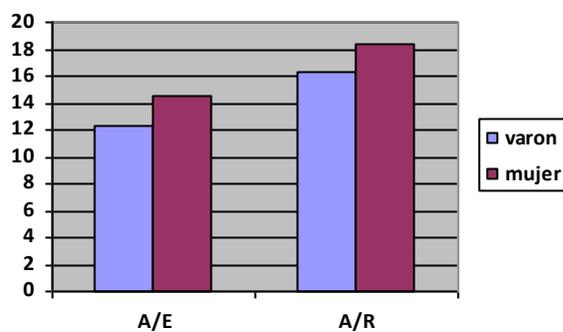


Figura 1 Ansiedad Estado-Rasgo y Genero

6.2.1.3. Edad y ansiedad estado- rasgo

Los resultados para edades en ansiedad estado- rasgo en los adolescentes encuestados, diferenciándolo por edades, arrojan que los adolescentes de 12 años presentan una media de ansiedad estado de 17,47 y una media de ansiedad rasgo de 21,35. Para los adolescentes de 13 años la media de ansiedad estado es de 11,76 y la media de ansiedad rasgo 16,46. Por último en los adolescentes de 14 años la ansiedad estado tiene una media de 15,89 y 17,32. Mostrando que los adolescentes de 12 años presentarían un nivel mayor de ansiedad estado respecto de sus compañeros de más edad, también existe mayor nivel de ansiedad rasgo en este grupo. Se observa que el grupo de los adolescentes de 14 años tenderían a estar más ansiosos que los de 13 años (tabla 12).

TABLA 12: NIVELES DE ANSIEDAD ESTADO – RASGO POR EDADES

EDAD		ansiedad estado	ansiedad rasgo
12	Media	17,47	21,35
	N	17	17
	Desv. típ.	6,492	10,862
13	Media	11,76	16,46
	N	68	68
	Desv. típ.	6,525	7,047
14	Media	15,89	17,32
	N	19	19
	Desv. típ.	6,740	5,568
Total	Media	13,45	17,41
	N	104	104
	Desv. típ.	6,915	7,695

Se realizó una prueba t para evaluar si la diferencia encontrada entre los grupos de muestra era significativa, observándose valores de $t = 3,238$ y un nivel de *significancia bilateral* de 0,003. Como el valor de sig. es menor a 0,05 ($p > 0,05$) optamos por aceptar que existe una diferencia significativa entre la ansiedad estado presentada por los adolescentes de 12 y 13 años. Indicándonos

que los adolescentes de 12 años se presentarían mas ansiosos en al ingreso de la escuela secundaria que sus compañeros de 13 y 14 años que ingresan a la secundaria (ver Anexo 2).

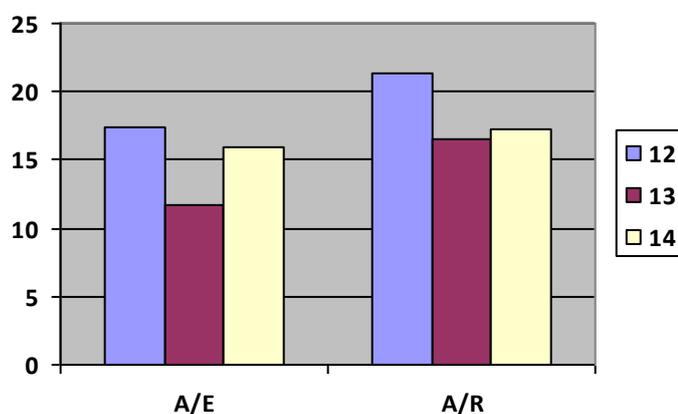


Figura 2 Ansiedad Estado-Rasgo y Edad

6.2.1.4. Motivación por ir a la escuela y ansiedad estado- rasgo.

Los resultados obtenidos por la toma del Cuestionario y la Encuesta en relación a la motivación por ir a la escuela y la ansiedad estado- rasgo, muestran que a los adolescentes quienes manifiestan que *les da igual* ir a la Escuela tienen una media de 15,68 en A/E y una media de 19,59 en A/R. En tanto a los adolescentes que manifiestan sentirse obligados a ir a la escuela, la media es de 18,13 en A/E y una media de 21,50 en A/R. En cambio aquellos adolescentes que manifiestan que les gusta ir a la escuela, es decir se encuentran más motivados intrínsecamente, presentan una media de 12,28 A/E y una media de 16,32 de A/R.

Esto nos indicaría que a aquellos adolescentes quienes se sienten obligados a ir a la escuela, presentan un mayor nivel de A/E respecto de aquellos que les da igual y un nivel de ansiedad mucho más alto de quienes manifiestan que les gusta ir a la escuela. Razón que nos haría pensar que la obligación implicaría un mayor nivel de ansiedad en los adolescentes (tabla13).

TABLA13: RESULTADOS DEL GUSTO DE IR A LA ESCUELA Y LA ANSIEDAD ESTADO-RASGO

¿Te gusta venir a la escuela?		ansiedad estado	ansiedad rasgo
ME DA IGUAL	Media	15,68	19,59
	N	22	22
	Desv. típ.	5,304	5,836
ME OBLIGAN	Media	18,13	21,50
	N	8	8
	Desv. típ.	10,736	7,946
ME GUSTA	Media	12,28	16,32
	N	74	74
	Desv. típ.	6,562	7,952
Total	Media	13,45	17,41
	N	104	104
	Desv. típ.	6,915	7,695

De acuerdo a las medias obtenidas se realizó un análisis de un factor ANOVA mostrando que la diferencia entre los grupos es significativa, con un valor de *significancia de 0,016* y un valor de F de 4,283.

Este estudio indicaría que a estos adolescentes les generaría mayor nivel de ansiedad el ser obligado a asistir a la Escuela, siendo una motivación extrínseca el hecho de tener que concurrir a la misma.

En tanto con la ansiedad rasgo no sucede igual el valor de *significancia* es de 0,063 y el valor F es de 2,849 lo que nos indicaría que no existe diferencia significativa entre que le obliguen ir a la Escuela y la ansiedad rasgo. (Ver anexo 2)

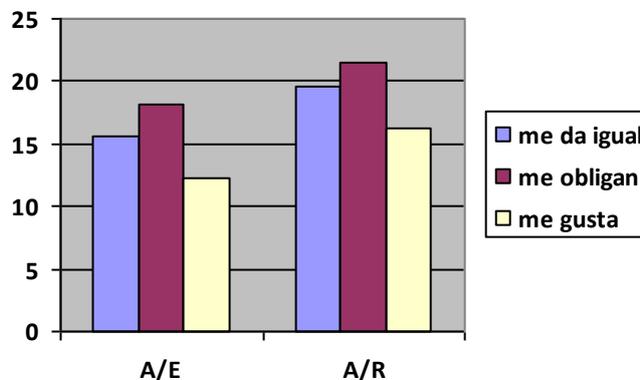


Figura 3 Ansiedad Estado-Rasgo y Motivación para asistir a la escuela

6.2.1.5. Rendimiento académico previo y ansiedad estado- rasgo

Para el análisis del rendimiento Académico anterior y la ansiedad estado- rasgo que presentan los adolescentes al ingresar a la escuela secundaria, se realizó un análisis de correlación entre estas variables lo que nos indica que entre rendimiento académico previo y ansiedad estado existe una correlación negativa muy débil (- 0,168), es decir que “a mayor (mejor) rendimiento académico, menor ansiedad estado”.

Esto se traduce en que aquellos adolescentes con mejor rendimiento académico en la escuela primaria, presentarían menor ansiedad estado al ingresar a la escuela secundaria.

Respecto de la ansiedad rasgo con el rendimiento académico anterior se observa una correlación casi inexistente, al presentar un valor de (-0,086), lo que indicaría que no se vincularían las variables rendimiento académico previo y ansiedad rasgo (tabla 14).

TABLA 14: CORRELACION ENTRE RENDIMIENTO ACADEMICO PREVIO Y ANSIEDAD ESTADO- RASGO

		RENDIMIENTO ACADEMICO PRIMARIA	ansiedad estado	ansiedad rasgo
RENDIMIENTO ACADEMICO PRIMARIA	Correlación de Pearson	1	-,168	-,086
	Sig. (bilateral)		,103	,406
	N	95	95	95
ansiedad estado	Correlación de Pearson	-,168	1	,560**
	Sig. (bilateral)	,103		,000
	N	95	104	104
ansiedad rasgo	Correlación de Pearson	-,086	,560**	1
	Sig. (bilateral)	,406	,000	
	N	95	104	104

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para realizar un análisis exhaustivo del rendimiento académico previo y la ansiedad presentada por los adolescentes en el ingreso a la secundaria se correlacionaron por separado la ansiedad estado con el rendimiento académico previo y la ansiedad rasgo con el rendimiento académico previo (Ver anexo 2).

6.2.1.6. Autoestima y ansiedad estado- rasgo

Estas variables se correlacionaron para entender si existe un vínculo entre las mismas. Este análisis deriva de comparar los resultados obtenidos del Cuestionario STAI y la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Los resultados indican que existe una **correlación negativa media** entre la Autoestima y la ansiedad rasgo (-0,484) “a mayor Autoestima, menor ansiedad rasgo” con un coeficiente significativo al nivel de 0,01. Con una probabilidad de error del 1%.

Respecto a la Autoestima y la ansiedad estado la correlación entre estas variables resulta ser de tipo **negativa débil** (-0,365), con un coeficiente significativo a nivel de 0,01.

Entendiendo esto se podría decir que las variables que más se modifican entre si son la Autoestima y la A/R.

Por lo tanto “los adolescentes que poseerían mayor autoestima presentarían un menor nivel de ansiedad rasgo”. (Ver tabla 15)

TABLA 15: CORRELACION ENTRE AUTOESTIMA Y ANSIEDAD ESTADO- RASGO

		ansiedad rasgo	AUTOESTIMA	ansiedad estado
ansiedad rasgo	Correlación de Pearson	1	-,484**	,560**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	104	104	104
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	-,484**	1	-,365**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	104	104	104
ansiedad estado	Correlación de Pearson	,560**	-,365**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	104	104	104

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

6.2.2. Escala de “Autoestima” de Morris Rosenberg

6.2.2.1. Niveles de autoestima generales de las muestra

Al evaluar la Autoestima en la población de adolescentes, con la escala de Autoestima de Moris Rosenberg. Se observa que la media es de 29,76, siendo esta considerada una autoestima normal o sin mayores problemas (tabla 16).

TABLA 16: NIVELES DE AUTOESTIMA EN LA MUESTRA

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AUTOESTIMA	104	29,76	4,008	,393

6.2.2.2 Género y autoestima

Respecto al género se puede observar a partir de los resultados de la Escala de autoestima evaluada que las adolescentes mujeres presentan una media de Autoestima de 29,50, en tanto los adolescentes varones presentan una media de 30,06 en Autoestima (tabla 17).

Se observa que los varones presentarían levemente un mayor nivel en la media de autoestima, aunque esta diferencia no es significativa, pudiéndose atribuir a un error muestral.

TABLA 17: MEDIAS DE AUTOESTIMA POR GÉNERO.

SEXO	Media	N	Desv. típ.
MUJER	29,50	56	3,790
VARON	30,06	48	4,270
Total	29,76	104	4,008

6.2.2.3. Edad y autoestima.

Respecto a la edad los adolescentes encuestados presentaron distintos niveles de Autoestima, los adolescentes de 12 años presentaron una media de 28,82, los adolescentes de 13 años presentaron una media de 30,01 y los adolescentes de 14 años por su parte presentaron una media de 29,68 en Autoestima (tabla 18).

Según los datos obtenidos los adolescentes de 12 años presentarían menor nivel de autoestima respecto a sus compañeros de 13 y 14 años.

TABLA 18: MEDIA DE AUTOESTIMA POR EDADES

EDAD	Media	N	Desv. típ.
12	28,82	17	3,575
13	30,01	68	4,366
14	29,68	19	2,926
Total	29,76	104	4,008

6.2.2.4. Rendimiento académico previo y autoestima

En relación al rendimiento académico previo de los adolescentes que ingresan al secundario en relación al nivel de Autoestima presentado se da una correlación positiva muy débil al ser de (0,20) lo que implicaría que “a mayor Autoestima mayor rendimiento académico” (tabla19).

Pudiéndose decir que los adolescentes con mayor nivel de autoestima, presentarían un mayor rendimiento académico previo.

TABLA 19: CORRELACION ENTRE RENDIMIENTO ACADEMICO PREVIO Y AUTOESTIMA

		AUTOESTIMA	RENDIMIENTO ACADEMICO PRIMARIA
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	1	,200
	Sig. (bilateral)		,052
	N	104	95
RENDIMIENTO ACADEMICO PRIMARIA	Correlación de Pearson	,200	1
	Sig. (bilateral)	,052	
	N	95	95

6.2.2.5. Motivación para asistir a la Escuela y autoestima

Respecto a esta variable y la escala de Autoestima se puede observar que la media de autoestima en los adolescentes quienes manifestaron que les gusta ir a la Escuela es de 30,58; en tanto de los adolescentes que manifestaron que le da igual asistir a la escuela su autoestima es de 28,05 y el grupo de

adolescentes que manifestaron ser obligados, presenta una media de autoestima de 26,88 (tabla 20).

Pudiéndose observar que aquellos adolescentes que se encuentran motivados intrínsecamente presentan un mayor nivel de autoestima, respecto de quienes presentan una motivación extrínseca. Por lo tanto existiría una relación entre el nivel de autoestima y el tipo de motivación en el adolescente.

TABLA 20: MEDIA DE LA MOTIVACION PARA ASISTIR ESCUELA Y LA AUTOESTIMA

¿Te gusta venir a la escuela?	Media	N	Desv. típ.
ME DA IGUAL	28,05	22	4,088
ME OBLIGAN	26,88	8	2,696
ME GUSTA	30,58	74	3,832
Total	29,76	104	4,008

Se realiza un análisis de factor ANOVA de estas variables resultando una significancia de 0,003 y un valor F de 6,207 mostrando que la diferencia entre los grupos, respecto a la motivación para asistir a la Escuela es *significativa* (tabla 21).

La motivación para asistir a la Escuela influiría en la autoestima de los adolescentes que ingresan al secundario.

TABLA 21: ANALISIS ANOVA DEL GUSTO POR IR A LA ESCUELA Y LA AUTOESTIMA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	181,147	2	90,574	6,207	,003
Intra-grupos	1473,843	101	14,593		
Total	1654,990	103			

Se realizaron pruebas donde se combinaron las posibles significancia de las medias entre las distintas motivaciones para ir a la escuela y la autoestima en los adolescentes que ingresan al secundario, las combinaciones fueron:

- me gusta- me obligan
- me da igual – me gusta
- me da igual – me obligan

Resulta que existen diferencias significativas en la autoestima de los adolescentes en tanto que poseerían más dificultades en su autoestima aquellos adolescentes a quienes los obligan a ir a la escuela en comparación con quienes les gusta ir a la escuela.

En tanto a los que les da igual ir a la escuela también presentarían una diferencia significativa respecto a su autoestima con respecto a sus compañeros a quienes les gusta ir a la escuela (tabla 22).

Por último en la comparación entre los adolescentes a quienes les da igual ir a la escuela con aquellos a quienes lo obligan no existen diferencias significativas en su nivel de autoestima (ver Anexo 2).

Tabla 22 SIGNIFICANCIA ENTRE INTERES/ GUSTO POR IR A LA ESCUELA Y AUTOESTIMA

	ME OBLIGAN	ME DA IGUAL	ME GUSTA
ME OBLIGAN	-	0,376	0,005**
ME DA IGUAL	0,376	-	0,014*
ME GUSTA	0,005**	0,014*	-

** significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* significativa al nivel 0,05 (bilateral).

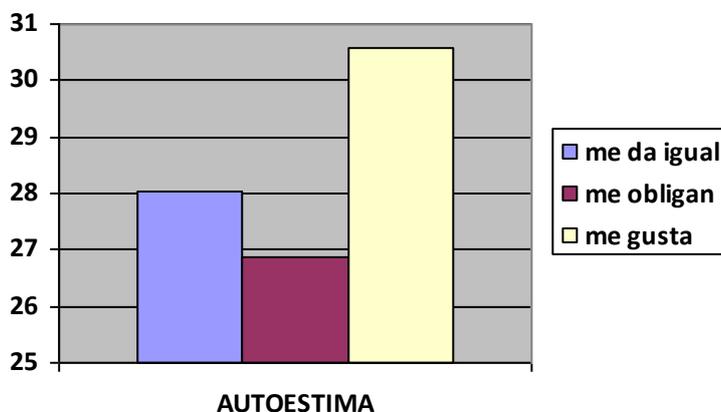


Figura 4 Motivación por ir a la escuela y autoestima

6.2.3. Encuesta de Variables psicosociales y educativas (ad-hoc)

6.2.3.1. Género y ansiedad estado

Respecto a la ansiedad estado presentada por los adolescentes entre 12 y 14 años que ingresan al secundario las mujeres presentan una media de 14,48y los varones una media de 12,25. Si bien ya se habló sobre las medias de ansiedad presentada por estos grupos, la importancia de resaltar la A/E resulta relevante porque es la que indica mejor el estado ansioso de los adolescentes al ingresar a la escuela secundaria. (tabla 23)

TABLA 23: MEDIA DE A/E POR GÉNERO

SEXO	Media	N	Desv. típ.
MUJER	14,48	56	7,708
VARON	12,25	48	5,704
Total	13,45	104	6,915

6.2.3.2. Hermanos en secundaria y ansiedad estado- rasgo

Por medio de los instrumentos utilizados para la evaluación, se puede observar la media de ansiedad en dos grupos de adolescentes: aquellos que tienen o han tenido algún hermano que curse o haya cursado la secundaria, con una media de A/E de 13,33 y una media de A/R de 16,62 y el grupo de adolescentes que no tienen hermanos que cursen o hayan cursado la escuela secundaria, con una media de A/E de 13,59 y una media de A/R de 18,31 (tabla 24).

Se observa una diferencia mínima en la ansiedad estado en aquellos adolescentes que no tienen hermanos mayores. Esta diferencia no resulta significativa (sig. 0,266), por lo tanto consideramos que tal diferencia pudiera deberse a un error muestral (Ver Anexo 2).

TABLA 24: MEDIAS DE ANSIEDAD ESTADO-RASGO ENTRE ADOLESCENTES QUE TIENEN HERMANOS EN SECUNDARIA Y QUIENES NO TIENEN HERMANOS EN SECUNDARIO

	Hermanos en secundario	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ansiedad estado	NO	49	13,59	7,522	1,075
	SI	55	13,33	6,395	,862
ansiedad rasgo	NO	49	18,31	7,935	1,134
	SI	55	16,62	7,457	1,006

6.2.3.3. Elección de la Escuela y ansiedad estado- rasgo

De acuerdo a la pregunta *¿elegiste vos la escuela, por qué?* se pudo discriminar aquellos adolescentes que manifiestan haber elegido el colegio de aquellos que no. Ambos grupos de adolescentes fue comparado respecto a los niveles de ansiedad.

Los adolescentes que eligieron la escuela presentaron una media de ansiedad estado de 12,68 y una media de ansiedad rasgo de 16,51. En tanto los adolescentes que no eligieron la escuela presentaron una media de ansiedad estado de 15,45 y una media de ansiedad rasgo de 19,76 (tabla 25).

Aquellos adolescentes que eligieron la escuela, presentaron un nivel menor de ansiedad de aquellos adolescentes que no participaron activamente en la elección del colegio.

TABLA 25: ELECCION DE ESCUELA DE ADOLESCENTES Y ANSIEDAD ESTADO-RASGO

¿Elegiste la escuela?		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ansiedad estado	NO	29	15,45	7,753	1,440
	SI	75	12,68	6,454	,745
ansiedad rasgo	NO	29	19,76	5,423	1,007
	SI	75	16,51	8,265	,954

La diferencia entre las medias de ansiedad rasgo entre aquellos que eligieron la escuela y aquellos que no resulta significativa (sig.0, 041). En tanto

la diferencia en ansiedad estado respecto a la elección de la Escuela no resulto significativa (sig.0, 120).

6.2.3.4. Ambientación en la Escuela y ansiedad estado – rasgo

Respecto al periodo de ambientación brindado por la Escuela y la ansiedad estado-rasgo presentada por los adolescentes al momento de la toma, se puede observar que aquellos adolescentes que manifestaron no haber ido al periodo de ambientación presentan una media de ansiedad estado de 15,31 y una media de ansiedad rasgo de 16,88. En tanto los chicos que si asistieron al periodo de ambientación presentaron una media de ansiedad de 12,83 y una media de ansiedad rasgo de 17,59. Esto mostraría una diferencia en el nivel de ansiedad estado entre los adolescentes que asistieron a la ambientación de los que no asistieron a la misma.

Podría decirse que los adolescentes que ingresan al secundario y realizan el periodo de ambientación tenderían a estar menos ansiosos que sus compañeros que no asistieron (tabla 26).

TABLA 26: PERIODO DE AMBIENTACION Y MEDIAS DE ANSIEDAD ESTADO-RASGO EN ADOLESCENTES

ambientación		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ansiedad estado	NO	26	15,31	6,163	1,209
	SI	78	12,83	7,077	,801
ansiedad rasgo	NO	26	16,88	6,532	1,281
	SI	78	17,59	8,077	,914

La diferencia encontrada en las medias de ansiedad del grupo de adolescentes que asistió a la ambientación comparación a quienes no asistieron no resulta significativa (sig. 0,365) (Ver Anexo 2).

6.2.3.5. Ambientación en la escuela y autoestima

Se comparo los niveles de autoestima y el periodo de ambientación, en aquellos adolescentes que asistieron a la ambientación.

Se observa que la media de autoestima en aquellos adolescentes que fueron a la ambientación es de 29,99 y de aquellos que no fueron a la ambientación presentan una media de 29,08. Esto indicaría que no incide el hecho de asistir a la ambientación en la autoestima de los adolescentes (tabla 27)

TABLA 27: PERIODO DE AMBIENTACION Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES

Ambientación	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AUTOESTIMA NO	26	29,08	3,877	,760
AUTOESTIMA SI	78	29,99	4,050	,459

6.4. Discusión de resultados

La muestra utilizada es de carácter *intencional no probabilística*. Por ende, las conclusiones que se derivan del presente trabajo de investigación, no pueden generalizarse a toda la población de adolescentes mendocinos. Sino que son válidas para aquellos sujetos que participaron en la muestra. Por lo tanto las mismas quedan sujetas a estudios posteriores, no se procura llegar a conclusiones definitivas y/o verdades absolutas que agoten el total de las explicaciones posibles sobre el tema. Ni mucho menos exponer todas las relaciones posibles entre las variables estudiadas. Por el contrario, el objetivo es promover nuevos interrogantes que permitan abrir una puerta a futuras investigaciones.

De acuerdo a los datos obtenidos por los instrumentos utilizados: Cuestionario STAI, Escala de Autoestima de Rosenberg y la Encuesta de variables Psicosociales y educativas. Se realizó el análisis sobre el total de la muestra N= 104 adolescentes de ambos sexos que ingresan al sistema educativo secundario.

Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos del estudio es conocer el nivel de ansiedad con que los adolescentes ingresan al secundario, se evaluó esta variable a los 6 días de haber comenzado las clases y la media de ansiedad estado (A/E) fue de 13,45 , la media de ansiedad rasgo (A/R) fue de 17,41. Esta variable pudo haber sido influida debido a que los adolescentes ya habían cursado una semana de clases, al momento de la toma. Cabe preguntarnos si los valores aquí expuestos podrían resultar distintos si se los hubiese evaluado al primer o segundo día de clases o en la periodo de ambientación. Ya que al momento de la toma los alumnos, han tenido la oportunidad de conocer a la Escuela y a los compañeros nuevos.

En tanto al nivel de ansiedad presentado según el genero, las adolescentes mujeres presentan como media el 14,48 de A/E y en ansiedad rasgo presentan una media de 18,36 A/R; por su parte los varones una media de 12,25 A/E y 16,31 en A/R, con centiles 20 A/E Y 30 A/R. Tanto en varones como en mujeres

respectivamente. Las adolescentes mujeres son quienes presentaron mayor nivel de ansiedad estado- rasgo respecto de sus pares varones. Lo que nos indicaría que las mujeres resultarían ser más ansiosas, más allá de presentarse con mayor desarrollo físico (Iglesias Diz, 2013).

La edad de inicio en que presentaron mayor nivel de ansiedad es a los 12 años, tanto en ansiedad estado como ansiedad rasgo. Comparados con quienes a esa altura del año tienen 13 años cumplidos. Lo que resulta llamativo es que los compañeros de 14 años presenten un nivel mayor de ansiedad que sus compañeros de 13 años. Esto podría deberse al ingreso con mayor edad a la secundaria.

Respecto de la incidencia de tener hermanos en la secundaria y la ansiedad, se encontró que la media de ansiedad estado en los adolescentes que no tienen hermanos fue de 13,59 y la ansiedad estado de aquellos que si tienen hermanos en la secundaria fue de 13,33. Demostrándose que no existiría una gran diferencia entre tener hermanos que asistan a la escuela secundaria y la ansiedad estado en los adolescentes que ingresan al secundario. La ansiedad rasgo los adolescentes que tiene o han tenido un hermano presenta una media de A/R de 16,62 y el grupo de adolescentes que no tienen hermanos que cursen o hayan cursado la escuela secundaria, una media de A/R de 18,31. Esto podría indicar una leve tendencia al aumento de ansiedad rasgo sobre el hecho de no tener hermanos mayores que hayan cursado la secundaria, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa.

También se estudió si la elección de la Escuela de los adolescentes que ingresaron al secundario incidía en los niveles de ansiedad. Quienes manifestaron haber participado activamente de la elección de la escuela presentaron una media de ansiedad estado de 12,68 y una media de ansiedad rasgo de 16,51. En tanto los adolescentes que manifestaron no haber elegido la escuela presentaron una media de ansiedad estado de 15,45 y una media de ansiedad rasgo de 19,76. Lo que podría indicar que quienes eligen la Escuela donde asisten tenderían a presentar un menor nivel de ansiedad estado-rasgo

respecto a aquellos adolescentes que no eligieron el colegio. Mostrando que aquellos adolescentes que habían seleccionado ellos mismos la escuela presentaron una media de ansiedad menor de quienes no la habían elegido. Esta diferencia entre las medias de quienes eligieron y quienes no, es significativa en ansiedad rasgo. En tanto la diferencia entre medias no resulta significativa en ansiedad estado. El hecho de que los adolescentes elijan el colegio podría estar relacionado a la disminución de la ansiedad durante el ingreso al primer año de la secundaria.

Se estudió la posible incidencia de la motivación para asistir a la escuela, con categorías: *me gusta, me da igual y me obligan asistir a la Escuela* y el nivel de ansiedad presentado por los adolescentes que ingresan al secundario. Se aprecia que aquellos adolescentes a quienes los obligan a ir a la escuela, presentarían un mayor nivel de ansiedad respecto de los que les da igual y a quienes manifestaron que les gusta ir a la escuela. Razón que nos haría pensar que la obligación, a partir de una motivación extrínseca, implicaría mayor nivel de ansiedad estado en los adolescentes que ingresan al secundario. Siendo esto un dato a tener en cuenta para el análisis de variables a modificar para evitar la deserción escolar.

En ello la Escuela tiene un papel importante donde la contención e innovación es fundamental. Siendo importante que tenga en cuenta los intereses de los alumnos.

Entre las variables relacionadas a la institución escolar, el periodo de ambientación que brinda la escuela para los adolescentes que ingresan a la secundaria es un factor a tener en cuenta. Este podría ayudar a los adolescentes a tener un nivel más bajo de ansiedad, como quedo demostrado en el presente estudio. Ya que el 75% de los adolescentes que ingresaron a la Escuela secundaria asistieron al periodo de ambientación. Presentaron niveles de ansiedad menores 12,83 A/E con respecto a los que no asistieron 15,31 A/E. Entendiendo que hay aspectos que pueden determinar condicionantes para la adaptación en este nivel, como por ejemplo: cambios espacio-temporales,

organizativos y dinámicos que configurarían el nuevo entorno educativo y contexto social en el que se desarrolla esta etapa. Esto nos mostraría que el haber asistido a la ambientación para conocer la Escuela, las normas dentro de la misma, sus compañeros y algunos de los profesores les generaría menor ansiedad al inicio del nuevo ciclo lectivo. Es decir les propiciaría una etapa en la cual el adolescente puede familiarizarse con ciertos estímulos propuestos en la escuela. Y a su vez, influir en la disminución de la ansiedad presentada frente al inicio de clases. Siendo este el propósito principal del periodo de ambientación.

Si tenemos en cuenta la variable rendimiento académico previo como predictor de aumento o disminución de la ansiedad en estos adolescentes, los resultados obtenidos en este estudio, nos indicaría que entre rendimiento académico previo y ansiedad estado existe una correlación negativa muy débil.

Es decir que “a mayor (mejor) rendimiento académico, menor ansiedad estado”. Lo mismo no ocurre con la ansiedad rasgo, donde no existe correlación alguna.

Siguiendo con las condiciones propias o más internas de los adolescentes que podrían ser generadoras de ansiedad, se evaluó la relación de la ansiedad estado- rasgo con la autoestima. Encontrándose que las variables que más se modifican entre si son la Autoestima y la A/R, ya que presentan una correlación negativa débil, por lo tanto “los adolescentes que poseen mayor autoestima presentarían un menor nivel de ansiedad rasgo”. Estas variables estarían relacionadas debido a sus características estables y por lo general tenderían a influirse mutuamente.

La otra variable psicológica evaluada fue la Autoestima como influyente en toda persona. Los valores presentados en la muestra fue una media de 29,76, siendo esta considerada una autoestima normal o sin mayores problemas, según el propio autor de la escala, Morris Rosenberg. En tanto a las diferencias presentadas según género, las mujeres exhiben una media de Autoestima de 29,50, en tanto los adolescentes varones presentan una media de 30,06 en la

misma. Estos valores nos indican que existiría mas nivel de aceptación, afecto hacia sí mismo y aceptación de sí mismo en los adolescentes varones, aunque esta diferencia no sea significativa.

Respecto al periodo de ambientación como variable, relacionado con la autoestima, se observa que la media de autoestima en aquellos adolescentes que fueron a la ambientación es de 29,99 y de aquellos que no fueron a la ambientación presentan una media de 29,08. No existiría una diferencia significativa entre quienes fueron y quienes no fueron a la ambientación. Por lo que podría decirse que el periodo de ambientación no influiría en el nivel de autoestima de los adolescentes.

La Autoestima y el rendimiento académico previo de los alumnos parecerían influirse mutuamente como variables en los adolescentes. Para indagar esta relación se realizo una prueba de correlación, lo que arrojó una correlación positiva muy débil (0,20). Esto implicaría que “a mayor Autoestima, mayor rendimiento académico”, teniendo en cuenta que los adolescentes de la muestra en su conjunto presentan muy buen rendimiento académico previo siendo la media del mismo de 8,87 y un buen nivel de autoestima (29,76).

Otra de las variables personales que se evaluaron en relación a la Autoestima fue la motivación y el hecho de asistir a la escuela. Se encontró que los niveles de Autoestima en adolescentes que manifestaron que “*les gusta ir a la Escuela*” es de 30,58. En tanto los adolescentes que manifestaron que “*le da igual asistir a la escuela*” el nivel de autoestima presentado fue de 28,05. Y el grupo de adolescentes que manifestaron “*sentirse obligados a asistir a la escuela*” presentaron una media de autoestima de 26,88.

Luego de realizar las pruebas estadísticas se llegó a la conclusión que la diferencia entre las medias de autoestima en estos grupos de adolescentes que ingresan al secundario es significativa De esto se desprende que aquellos adolescentes que se encuentran más motivados para ir a la escuela (quienes manifiestan que asisten a la escuela porque... “*me gusta*”), presentarían mayor nivel de Autoestima. En los adolescentes que manifiestan que “*les da igual*” hay

un leve pero significativo descenso de la misma, en cambio aquellos adolescentes quienes manifiestan sentirse obligados (asiste a la escuela porque... “*me obligan*”) el nivel de autoestima es significativamente más bajo.

6.5. Conclusiones generales del estudio

El presente estudio planteó como objetivo el describir los niveles de ansiedad estado-rasgo, autoestima y evaluar ciertas variables psicosociales y educativas en adolescentes que ingresan al secundario. Y establecer posibles relaciones entre estas variables. Esto se logró satisfactoriamente, se pudo obtener una muestra considerable de alumnos de una escuela secundaria lo que permitió analizar cada una de las variables en profundidad.

Si bien la muestra de adolescentes es amplia en número, cabe aclarar que el carácter intencional de la muestra no nos permite generalizar estos resultados al universo total de alumnos que ingresan a la escuela secundaria de la provincia de Mendoza. Esto nos indica que las conclusiones obtenidas sólo son válidas para la muestra estudiada.

Al analizar los resultados se observó que el nivel de Ansiedad estado-rasgo en estos adolescentes presentó una media dentro de lo que se considera ansiedad media baja en estado-rasgo para la población de adolescentes varones y adolescentes mujeres, según Manual del Cuestionario STAI, versión española.

Por su parte se observó que la puntuación del nivel general de Autoestima en estos adolescentes estaría sobre lo que se considera autoestima normal o sin mayores problemas, según el propio autor de la escala, Morris Rosenberg. Difiriendo mínimamente respecto al género de los adolescentes, siendo levemente mayor en los varones.

A partir del análisis del Cuestionario STAI con variables psicosociales evaluadas a partir de la encuesta creada, se observa que más del setenta por ciento de los adolescentes encuestados que ingresaron al secundario asistió a la ambientación de la Escuela. Los niveles de ansiedad presentados por los mismos muestran que el hecho de haber concurrido al periodo de ambientación generaría un descenso de la ansiedad en los adolescentes. Este periodo tiene

como propósito que los jóvenes puedan: familiarizarse con la escuela, las normas dentro de la misma, conocer a sus compañeros y profesores, como así también al grupo de profesionales que integran el gabinete psicopedagógico de la Escuela. Podemos decir en base a los resultados del presente estudio que la ambientación a la escuela influye positivamente en el inicio de clases para los adolescentes y que según los resultados estudiados, la ansiedad tendería a disminuir luego de realizado el periodo de ambientación. Por lo cual estaríamos diciendo que cumple con el objetivo para el cual ha sido creado. Por esta razón es una variable a tener en cuenta, a la hora de planificar el plan de estudio y de inserción escolar para los adolescentes.

Una de las variables que presenta relevancia es: la elección de la Escuela. Se encontró que aquellos adolescentes que elegían el colegio secundario donde asisten presentaron niveles de ansiedad - rasgo más bajo que aquellos que no eligieron la escuela secundaria donde concurren. Se puede observar que la noción de haber participado activamente en la elección de la escuela disminuiría la propensión ansiosa, lo que podría entenderse como una posible disminución en la percepción amenazadora del ingreso en estos adolescentes.

Otra variable a tener en cuenta es el grado de motivación para asistir a la escuela. Por este motivo se les pregunto a los adolescentes si asistían a la escuela porque: *“te gusta – te da igual – te obligan a venir”*. De acuerdo a esta pregunta se los dividió en grupos y se los comparó respecto a la ansiedad estado- rasgo. Se encontró que aquellos adolescentes que manifestaron que les gusta asistir a la escuela presentaron niveles más bajos de ansiedad respecto de quienes manifestaron que les daba igual y mucho más sobre aquellos que manifestaron que los obligaban a ir a la escuela. Pudiéndose decir que el hecho de sentirse motivado (*te gusta*) para ir a la Escuela disminuiría la ansiedad sentida por los jóvenes al ingresar a la Escuela secundaria.

Según los resultados obtenidos la Autoestima y la Ansiedad estarían relacionadas en los adolescentes. Tal es así, que entre autoestima y ansiedad rasgo se presenta una correlación negativa. Por lo tanto “los adolescentes que

poseen mayor autoestima presentarían un menor nivel de ansiedad rasgo”. Esto podría deberse a que ambas son variables que permanecen relativamente estables en las personas.

Sobre las preguntas de investigación que planteaban la posible influencia de ciertas variables psicosociales sobre la ansiedad estado rasgo y autoestima de los adolescentes como lo son:

- **el sexo** sobre la ansiedad estado-rasgo, se encontró que las adolescentes mujeres tenderían a ser más ansiosas que los varones de su edad, pero la diferencia en los niveles de ansiedad entre los mismos no es estadísticamente significativa.
- **La edad de inicio del secundario** sobre la ansiedad estado-rasgo, se encontró que los adolescentes de doce años se presentaron más ansiosos que sus compañeros de mayor edad al comienzo de las clases. Pudiéndose decir que la edad influiría en los niveles de ansiedad de los adolescentes al momento de comenzar la Escuela secundaria.
- **El tener hermanos mayores que cursen o hayan cursado la escuela secundaria** no influye sobre los niveles de ansiedad estado- rasgo presentado, se encontró que no habrían diferencias significativas en los niveles de ansiedad entre aquellos jóvenes que tienen hermanos que cursen o cursaron el secundario con los jóvenes que no lo tienen. Pudiéndose decir que el tener o no algún hermano que sirva de acceso a la información sobre la escuela secundaria no influiría en la ansiedad presentada en el ingreso a la secundaria.
- **El rendimiento académico previo de los alumnos y autoestima**, a partir del estudio se observó que entre las variables hay una correlación positiva muy débil, lo que implicaría que “a mayor Autoestima mayor rendimiento académico”. Estos resultados podrían estar indicando que la ansiedad ejerce un efecto indirecto en el rendimiento académico debido a su relación con la autoeficacia.

Como variable el hecho de que al adolescente le guste, le de igual o lo obliguen a ir a la escuela, se observó que influye muy significativamente sobre la autoestima, siendo que aquellos quienes manifestaron que les gustaba ir a la escuela presentaron un nivel de autoestima mayor que aquellos quienes manifestaron que les daba igual y aquellos que los obligaban a ir a la escuela.

Entonces podemos decir que el grado de motivación, sobre todo intrínseca, por asistir a la escuela mejoraría la percepción de sí mismos, mejorando el tránsito de estos adolescentes por el colegio, generando sentido de pertenencia y mejores relaciones con los compañeros y profesores.

Se espera con esta investigación haber contribuido a la Psicología en la educación de los adolescentes, intentando entender que variables les afecta al momento de iniciar la secundaria. El objetivo de la investigación básicamente fue incluir ciertas variables psicosociales y educativas para medirlas y conocer cuales generan ansiedad a estos adolescentes en el ingreso a la Escuela secundaria.

Resulta relevante el presente estudio respecto a estadísticas nacionales sobre abandono escolar y repitencia. Estas muestran al primer año de la secundaria como el más crítico y con mayores índices de estas problemáticas.

Este estudio ha arrojado datos significativos que nos permiten ampliar el conocimiento sobre cuanta ansiedad experimentan los adolescentes en la etapa del ingreso a la escuela secundaria. En adelante se deja abierta la posibilidad de investigar otras cuestiones relativas al presente trabajo para poder profundizar más sobre la temática.

“Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.” Albert Einstein.

“Lo maravilloso es que siempre cada etapa se inicia con lo aprendido en la etapa anterior, por eso entrarás a la secundaria sin perder la esencia y la base que te dio tu primera etapa de enseñanza, en la Escuela Primaria”.

Bibliografía

- Aberastury, A y Knobel, M (1971). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Alonso Tapia, J. (1992) Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Facultad de Psicología, Instituto de Investigación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf
- Araoz, C. (2013) *Habilidades Sociales y ansiedad en adolescentes*. (Tesina de licenciatura) Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Berger, P.L & Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Briccola, M. J. (2013). *Adolescentes con estrategia de supervivencia en calle: un análisis de los perfiles de los jóvenes incorporados al “programa juntos” y su relación con la permanencia en el mismo* (Tesis de Maestría). Facultad De Ciencias Políticas, Universidad Nacional De Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Calneggia, M., Coschica, J., Di Fancesco, A., Furlan, S. (2009) Estudio Seguimiento: Programa Escuela Centro de Cambio, nivel secundario. *Área de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba*, 2, 17-31. Recuperado de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Proyecto_Escuela_Centro_de_Cambio.pdf
- Campilla, N. Zafra, A. Redondo, A. (2008) Relaciones entre la actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 8, (1) 61-77. Recuperado de: <http://www.revistas.um.es>.

- Cánepa, N. M. (2011). El posicionamiento de la escuela y el rol de los psicólogos educacionales en la prevención y abordaje de las adicciones. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza. Ç
- Cia, A. (2002). La ansiedad y sus trastornos ansiedad. Manual Diagnostico y Terapéutico, Ed. Polemos. Buenos Aires, Argentina.
- Craig, G. (2001) Adolescencia: desarrollo físico y cognoscitivo (8º ed.) México: Prentice Hall- Pearson educación
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982005000200007&lng=pt&tlng=es.
- Di Segni Obiols, S. (2002). Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires-México
- Dobbs, D. (octubre, 2011) Cerebros Adolescentes La neurociencia de la rebeldía. *National Geographic*, 4, 3-25.
- Donas Burak, S. (2001) Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes. *Adolescencia y Juventud en América Latina* 1, 469-487.
- Erikson, E. (1968) Identidad, Juventud y Crisis .Ed Paídos .Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Mouján O. (1973). Abordaje teórico y clínico del adolescente. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Freire, P. (1967) La educación como practica de la libertad. [versión Adobe Digital Editions] Recuperado de: <http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>

- Freud, A. (1977) El yo y los mecanismos de defensa. Ed. Biblioteca del Hombre Contemporáneo. Buenos Aires, Argentina.
- Frigerio, G. (1994). Para pensar acerca de las instituciones educativas. *Revista Ensayos y Experiencias*, 1, 5-7.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro. (2000). Las instituciones educativas: *Revista cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- García -Fernández, J. Martínez- Monteagudo, M. Inglés, C. (2013) ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*; 4 (1), 63-76.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>

- Garzón, C. (1999). Autoestima y rendimiento escolar: Influencia de la autoestima en el rendimiento escolar de los adolescentes. (Tesina de licenciatura) Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Gracia San Román, F. Díaz del Campo Fontecha (2009). Guía de práctica para el manejo de pacientes con trastornos de ansiedad en Atención primaria. [versión Adobe Digital Editions] Recuperado de: http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_430_Ansiedad_Lain_Entr_compl.pdf
- González, F. (2009) “*Representaciones sociales de los alumnos de educación secundaria sobre la escuela y su relación con los resultados académicos*” (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional De Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) Metodología de la investigación (5^o ed.). México: MC GRAW HILL.
- Hurlock, E. (1961) Psicología de la adolescencia. ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

- Iglesias Diz, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Revista Pediatría Integral*; 17 (2), 88-93. Recuperado de <http://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/1-desarrollo-adolescente.pdf>
- Miranda Calderon, L., Bonilla Ugalde, N. (octubre, 2011) Una propuesta orientada al alcance de logros académicos y a la permanencia del estudiantado de séptimo año en la educación secundaria . *Revista electrónica Educare*, 15. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>.
- Martínez Álvarez, Silvia Iveth; Quiroz, Rafael. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, 261-281.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- McKay, M. Fanning, P. (1991) Autoestima: evaluación y mejora. Barcelona Editorial: Martínez Roca.
- Montt, M, Ulloa Chávez, F. (1996) Autoestima y salud mental en los adolescentes. *Revista Salud mental* 3 (19), 30-35. Recuperado de: <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm1903/sm190330.pdf?PHPSESSID=e3dbde808a4c2dd81cfa2a40e6cbf23f>
- Navarro, R. (2003) El rendimiento académico: concepto investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 1 (2) Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>.
- Obiols, A. y Obiols, S. (1996). Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

- Papalia, D. Olds, S. Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano*. (Novena edición). México. Editorial MC GRAW HILL
- Páramo, M. A. (2012). Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad de la Aconcagua. Mendoza.
- Ritchey, F. J. (2002). Estadística para las ciencias sociales. El potencial de la imaginación estadística. México: Mc Graw Hill.
- Serfaty, E. Zavala, G. Masautis, A. Foglia, A. (2001). Trastornos de ansiedad en adolescentes. [versión Adobe Digital Editions] Recuperado de: [http://epidemiologia.anm.us33.toservers.com/pdf/publicaciones_cie/2001/Tra stornos_Ansiedad_adolescentes_2001.pdf](http://epidemiologia.anm.us33.toservers.com/pdf/publicaciones_cie/2001/Tra%20stornos_Ansiedad_adolescentes_2001.pdf)
- Shaffer, D. (2000). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. (Quinta edición). México. Eitorial Thomson S.A.
- Stone, L. J. & Church J. (1959). Niñez y Adolescencia. Psicología de la persona que crece. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vallejo Ruiloba, J. Gasto Ferrer, C. (2000). Trastornos afectivos: ansiedad y depresión. (segunda edición) Barcelona, España. Eitoriald Masson.

Anexos 1

- (1) Cuestionario “STAI “Stait trait anxiety inventory
- (2) Escala de “Autoestima” de Morris Rosenberg
- (3) Encuesta de Variables psicosociales

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)

El cuestionario tiene 10 preguntas. Por favor, contéstelas todas marcando con una "X" la respuesta que piense lo representa mejor.

N°	ITEM	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	A veces pienso que no soy bueno en nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	A veces me siento realmente inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ojalá me respetara más a mí mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¡Buenos Días!

Esta encuesta y las otras que vas a responder son parte de la investigación que se realizará para la Tesina de Licenciatura de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Los datos que se te piden aquí son confidenciales, esto quiere decir que no se va a mostrar los datos que te identifiquen en los resultados, pero es importante que lo coloques para que te podamos conocer mejor.

Nombre y Apellido:

Edad:

Fecha de Nacimiento:

Sexo:

MARCA CON UNA CRUZ (X) LO QUE CORRESPONDA

¿Tienes un hermano/a que este cursando la escuela secundaria? SI NO

¿Cuántos hermanos que cursen o que hayan cursado la secundaria tenes? 1 2
3 4 o mas

¿Asististe a la ambientación de la Escuela? SI NO

¿A qué Escuela fuiste en la primaria?

.....

¿Elegiste vos esta Escuela? SI NO

¿En caso de haberla elegido porque la elegiste?

.....

¿En caso de no haberla elegido quien la eligió y porque?

.....

¿La Escuela El Plumerillo era la primer opción que tenían? SI No

¿Vienes a la escuela porque? (Marca la opción que corresponda)

Te gusta

Te obligan a venir

Te da igual