

**UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”**

**Problemas afectivo-emocionales y su incidencia
en el rezago educativo**

Mayra Ramos Alejandro

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2024.

**UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”**

**Problemas afectivos-emocionales y su incidencia
en el rezago educativo**

Mayra Ramos Alejandro

**Tesis presentada para obtener el grado de
Maestro en Integración Educativa**

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2024.

DICTAMEN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
"MARÍA LAVALLE URBINA"
CAMPECHE

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

San Francisco de Campeche, Cam., 5 de junio 2024.

C. MAYRA RAMOS ALEJANDRO
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado: **"Problemas afectivo-emocionales y su incidencia en el rezago educativo"**, asesorado por la Mtra. María del Socorro Espina Rodríguez, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro en Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Dra. Adda Lízbeth Cámara Huchín
Directora de Formación y Actualización Docente



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todas aquellas personas que me impulsaron y motivaron a seguir preparándome en lo profesional, en especial a mis maestros quienes me brindaron tiempo y esfuerzo en la revisión de cada una de las partes de la investigación y me hicieron observaciones de manera oportuna con paciencia y profesionalismo.

A todos aquellos alumnos que me dieron la oportunidad de trabajar con ellos y ser quienes originaron el tema de investigación para elaborar esta tesis, porque de esta manera provocan en mí la necesidad de seguirme preparando para apoyarlos a enfrentar las exigencias de la sociedad.

A mis hermanas que me han inspirado a ser un ejemplo de superación y me han acompañado y festejado cada uno de mis logros.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a la vida por sus innumerables y abundantes satisfacciones que me ha brindado, dándome la dicha de sonreír ante todos mis logros que han sido el resultado de un trabajo constante, reconozco que todo lo que a mí ha llegado es gracias a las experiencias que han me permitió concluir de una manera satisfactoria este trabajo de investigación, el cual me ha ayudado a crecer profesionalmente y contribuir positivamente en el ámbito laboral.

A mi esposo, que siempre fue un pilar fuerte durante el cumplimiento de esta meta, siempre me brindó su apoyo incondicional, con paciencia y tolerancia comprendió las horas de estudio que pasaba frente al monitor, a él mi eterno amor y gratitud.

No puedo pasar por alto, un agradecimiento especial a la Mtra. María del Socorro Espina Rodríguez, quien con todo profesionalismo me brindó las orientaciones necesarias para llegar al momento culminante del presente trabajo, ¡Muchas Gracias!

RESUMEN

Los alumnos de educación secundaria se encuentran en la etapa de la adolescencia, la cual ha sido catalogada como difícil, aunque en realidad es una condición psicológica en la que prevalecen los aspectos conductuales y se refuerzan condiciones aprendidas en casa, por lo que los pone (a los adolescentes) en una situación en cierto modo llena de factores diversos, en donde desde luego se encuentran los afectivos y los emocionales.

La mayoría de los planes y programas de estudio se han centrado más en los factores cognitivos para abatir el rezago educativo, haciendo énfasis en el diseño de técnicas y estrategias elaboradas *ex profeso* para que el alumno se enfoque cognitivamente en las asignaturas de español y matemática.

Sin embargo, en los últimos años se ha venido considerando el aspecto socioemocional como una condicionante para favorecer el aprendizaje de los educandos, lo que es bueno, ya que diferentes estudios demuestran que factores como la autoestima, la depresión (ansiedad) y el estrés están presentes en las condiciones por medio de las cuales los alumnos pueden verse o no favorecidos para obtener buenos aprendizajes y en consecuencia un mejor logro educativo.

Esta investigación se ha centrado en estudiar si los factores afectivo-emocionales inciden en alumnos con rezago educativo; es decir, se llega a determinar que estos factores sí ocasionan que los alumnos bajen su rendimiento académico trayendo en consecuencia que reprueben e incluso deserten de los centros educativos, alejándose de toda posibilidad de superación personal y profesional.

Es muy importante destacar que este trabajo demuestra que en la familia se originan diversas situaciones que terminan por convertirse en condicionantes afectivos y emocionales en el desempeño escolar de los alumnos y que por ende es importante dedicarle el debido interés y darle la necesaria importancia para diseñar estrategias no sólo desde la escuela, sino de casa y desde las instituciones gubernamentales para que esos factores sean tomados en cuenta y de esta manera abatir el rezago educativo.

Son muchos los que pueden estar viviendo situaciones que conductualmente los esté haciéndose sentir incapaces o inútiles, de no sentirse apreciados o con falta de amor por parte no sólo de su familia sino de todo el mundo, de ahí su gran relevancia.

Palabras Clave: Afectivo, emocional, rezago educativo, autoestima, depresión, ansiedad, estrés.

ABSTRACT

Secondary education students are in the stage of adolescence, which has been classified as difficult, although in reality it is a psychological condition in which behavioral aspects prevail and conditions learned at home are reinforced, so it puts them (adolescents) in a situation full of various factors, where of course affective and emotional are found.

Most of the study plans and programs have focused more on cognitive factors to reduce educational lag, emphasizing the design of techniques and strategies developed specifically for the student to focus cognitively on areas sufficiency Spanish and mathematics are.

However, in recent years the socio-emotional aspect has been considered as a conditioning factor to favor student learning, which is good, since different studies show that factors such as self-esteem, depression (anxiety) and stress are present in the conditions through which students may or may not be favored to obtain good learning and consequently a better educational achievement.

This research has focused on studying how affective-emotional factors affect students with educational lag; that is, it is determined that these factors do cause students to lower their academic performance, consequently causing them to fail and even drop out of educational centers, moving away from any possibility of personal and professional improvement.

It is very important to highlight that this work shows that various situations originate in the family that end up becoming affective and emotional conditioning factors in their school performance and that therefore it is important to devote due interest to it and give it the necessary importance to design strategies not only from

school, but from home and from government institutions so that these factors are taken into account and in this way beat the educational gap.

There are many who may be experiencing situations that are behaviorally making them feel incapable or useless, of not feeling appreciated or lacking love from not only their family but from the whole world, hence their great relevance.

Keywords: Affective, emotional, educational lag, self-esteem, depression, anxiety, stress.

ÍNDICE GENERAL

Dictamen.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Abstract	viii
Índice General.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Descripción de la situación problema.....	6
1.2. Preguntas de investigación.....	9
1.3Objetivos.....	9
1.3.1 Objetivo general.....	9
1.3.2 Objetivos específicos.....	9
1.4 Justificación o importancia del estudio	10
1.5 Hipótesis	11
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Conceptual.....	12
2.2 Referencial.....	30
2.3 Contextual.....	33
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	36
3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación	36

3.2 Ubicación y tiempo de estudio	37
3.3 Población y muestra	37
3.4 Instrumentos.....	38
3.5 Procedimientos.....	39
CAPÍTULO 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y	
RECOMENDACIONES	45
4.1 Análisis e interpretación de resultados	45
4.2 Discusión.....	83
4.3 Conclusiones.....	85
4.4. Recomendaciones.....	87
Bibliografía.....	89
Anexo.....	92

Lista de cuadros

Cuadro 1. Clasificación de Variables.....	39
Cuadro 2. Libro de códigos.....	41
Cuadro 3 Edad del encuestado.....	45
Cuadro 4 Sexo del encuestado.....	46
Cuadro 5. Mis compañeros dicen que soy torpe.....	48
Cuadro 6. Me siento inclinado a pensar que soy un fracasado.....	49
Cuadro 7. Me enfado fácilmente	50
Cuadro 8. Me siento satisfecho/a conmigo mismo/a.....	51
Cuadro 9. Me siento guapo/a.....	52
Cuadro 10. Me agrada toda la gente.....	53
Cuadro 11. Soy un chico/a listo/a	54
Cuadro 12. Creo que tengo buenas cualidades.....	55
Cuadro 13. Me siento popular.....	56
Cuadro 14. Soy muy crítico conmigo mismo.....	57
Cuadro 15. Mis respuestas en el aula son muy asertivas porque me Preparo.....	58
Cuadro 16. Suelo pensar en forma negativa la mayor parte del tiempo...	59
Cuadro 17. Me pongo a la defensiva y contratoco cuando me critican...	60
Cuadro 18. Me comporto igual que mis compañeros por aceptación.....	61
Cuadro 19. Mis padres están contentos con mis notas.....	62
Cuadro 20. Me pongo de mal humor cuando mis padres me corrigen.....	63
Cuadro 21. Mis padres me apoyan cuando no puedo realizar	

alguna tarea.....	64
Cuadro 22. Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.....	65
Cuadro 23. Me siento inferior a mis compañeros/as por mi físico.....	66
Cuadro 24. Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor.....	67
Cuadro 25. Me pongo nervioso/a en un examen.....	68
Cuadro 26. Normalmente olvido lo que aprendo.....	69
Cuadro 27. No he logrado lo que soy capaz por miedo.....	70
Cuadro 28. Evito hablar frente a un público por miedo a las burlas.....	71
Cuadro 29. Hay momentos en los que me siento triste.....	72
Cuadro 30. He pensado abandonar la escuela por problemas familiares..	73
Cuadro 31. Me siento mal cuando estoy solo/a en casa.....	74
Cuadro 32. Me preocupa que algo malo le suceda a alguien de mi familia	75
Cuadro 33. Me da miedo dormir solo/a.....	76
Cuadro 34. No puedo dejar de pensar en cosas malas	77
Cuadro 35. Me preocupa que las cosas me salgan mal.....	78
Cuadro 36. Mis padres me exigen demasiado en los estudios.....	79
Cuadro 37. Se me dificulta comprender los temas.....	80
Cuadro 38. Cuando tengo que hacer varias tareas me preocupo	
Mucho.....	81
Cuadro 39. Me siento agobiado/a por los problemas en casa o en la	
Escuela.....	82

Lista de gráficas

Gráfica 1. Edad del encuestado.....	46
Gráfica 2. Sexo del encuestado.....	47
Gráfica 3 Mis compañeros dicen que soy torpe.....	48
Gráfica 4 Me siento inclinado a pensar que soy un fracasado.....	49
Gráfica 5. Me enfado fácilmente.....	50
Gráfica 6. Me siento satisfecho/a conmigo mismo/a.....	51
Gráfica 7. Me siento guapo/a.....	52
Gráfica 8. Me agrada toda la gente.....	53
Gráfica 9. Soy un chico/a listo/a	54
Gráfica 10. Creo que tengo buenas cualidades.....	55
Gráfica 11. Me siento popular.....	56
Gráfica 12. Soy muy crítico conmigo mismo.....	57
Gráfica 13. Mis respuestas en el aula son muy asertivas porque me Preparo.....	58
Gráfica 14. Suelo pensar en forma negativa la mayor parte del tiempo.....	59
Gráfica 15. Me pongo a la defensiva y contrataco cuando me critican.....	60
Gráfica 16. Me comporto igual que mis compañeros/as por aceptación.....	61
Gráfica 17. Mis padres están contentos con mis notas.....	62
Gráfica 18. Me pongo de mal humor cuando mis padres me corrigen.....	63
Gráfica 19. Mis padres me apoyan cuando no puedo realizar alguna tarea.....	64
Gráfica 20. Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.....	65
Gráfica 21. Me siento inferior a mis compañeros/as por mi físico	66

INTRODUCCIÓN

El rezago educativo ha estado presente en los alumnos de segundo grado de la escuela secundaria general número 14 de Sabancuy, Carmen, Campeche; y lo sigue estando cada vez con mayor acentuación; sabedores que en la educación los problemas son multifactoriales, habrá de agregarse actualmente que existen también problemas que inmersos en la mente y los sentimientos del alumno se hacen presentes para lograr la tan necesaria educación integral que busca el Sistema Educativo Nacional Mexicano.

El rezago en educación ha impedido a todas luces que los objetivos educativos se vean coronados en sus esfuerzos, que los presupuestos que se destinan a la educación sean insuficientes porque no se ha encontrado la adecuada forma, ni se ha planeado con suficiencia el enfoque más cercano a la realidad del país.

En este trabajo se abordan los tres principales factores afectivos-emocionales que inciden en el buen logro educativo, desde sus principales conceptos y retomando diversas teorías socioeducativas se muestra la cara afectiva y emocional que provoca que una buena parte de los alumnos no logren alcanzar los aprendizajes esperados de los planes y programas de estudio.

En el primer capítulo “Planteamiento del problema”, se da cuenta de los sujetos con quienes se trabaja en la investigación, adolescentes que como es sabido

se encuentran en una etapa compleja y en la que pueden verse afectados por diversas situaciones sobre todo en su conducta o forma de sentir las cosas.

Situaciones diversas como la autoestima, la depresión, la motivación hacia algo, sus intereses y necesidades son realidades presentes en su diario acontecer que pueden hacerlos cambiar en su manera de ser, de comportarse, de cómo hacer y conseguir sus objetivos y que en consecuencia puede afectarlos seriamente, principalmente en sus trabajos escolares, por eso más adelante se hace la descripción del problema de investigación.

Además de lo anterior se desprenden las preguntas de investigación y los objetivos que se pretenden lograr al investigar si los alumnos de segundo que tienen rezago educativo se deba a algún problema afectivo-emocional y con los resultados, obtenidos a manera de diagnóstico, se hace la justificación del mismo. Dentro del capítulo uno se plantea la hipótesis que por medio de la aplicación de un instrumento destacado en el capítulo tres, se comprueba que: “Los problemas afectivo emocionales (autoestima, depresión y estrés) son factores que influyen y propician en los alumnos de segundo grado de educación secundaria rezago educativo”.

En el segundo capítulo, el “Marco teórico”, se destaca las concepciones de los factores afectivo-emocionales: autoestima, depresión (ansiedad) y estrés, que desde el punto de vista de diferentes autores tiene relación con el aspecto educativo.

Seguidamente, en este mismo apartado, se aborda el marco referencial y se percibe cómo la consideración de este tipo de factores es novedosa en el área educativa, pues solo se había centrado la pedagogía en indagar por qué no se están logrando los aprendizajes esperados en los alumnos y por lo tanto cómo los índices de rezago educativo siguen en aumento.

Solo se trabajaba en la mejora de las estrategias para la intervención didáctica en el aula de acuerdo al contexto escolar e interés de los alumnos, apoyado lo anterior con estudios a nivel internacional principalmente.

Finalmente, en este capítulo en el apartado contextual se sitúa a la escuela en donde se llevó a cabo la aplicación del trabajo: la Escuela Secundaria General Número 14 de Sabancuy, Carmen, Campeche.

En el tercer capítulo, “Metodología”, se define el tipo de estudio dentro del paradigma cuantitativo con un diseño transeccional descriptivo y explicativo. Se hace la ubicación y tiempo del estudio, así como la población y muestra que recayó en alumnos del segundo grado de secundaria de la escuela mencionada anteriormente. También se hace explícita la descripción del instrumento utilizado: un cuestionario que consta de 35 ítems en escala de Likert, seguido del procedimiento realizado, donde también se hace mención de la elaboración del libro de códigos utilizados para su análisis.

En el cuarto capítulo titulado “Resultados, discusión, conclusión y recomendaciones”, primeramente, se presenta el análisis e interpretación de resultados lo que se hace mediante tablas y gráficas que muestran con claridad de qué manera se encuentran presentes los factores afectivo-emocionales en el efecto del rezago educativo en los alumnos de secundaria.

En este mismo capítulo se realiza la discusión de los resultados obtenidos que indican como hay situaciones familiares ajenas al alcance de la escuela para resolverlas, lo que termina siendo parte de las conclusiones a que se llega.

Finalmente se dan a conocer las recomendaciones que como resultado del presente trabajo se obtienen y son deseables de llevar a la práctica para obtener mejores estudiantes y bajar los índices de rezago educativo.

Para finalizar el trabajo se presenta la Bibliografía y el Anexo que han servido para dar suficiencia explicativa al trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un problema es una circunstancia indeseable, para uno o varios individuos, que a su vez requiere una solución; los problemas que presentan muy a menudo los adolescentes son afectivo-emocionales, en su mayoría ocasionados por la autoestima.

La baja autoestima se define como la dificultad que tiene la persona para sentirse valiosa en lo profundo de sí misma, y por tanto, digna de ser amada por los demás; las personas con autoestima baja buscan a veces, sin ser conscientes de ello, la aprobación y el reconocimiento de los demás y suelen tener dificultad para ser ellas mismas y poder expresar con libertad aquello que piensan, sienten y necesitan en sus relaciones interpersonales, así como para poder decir no al otro sin sentirse mal por ello.

Por otra parte, la depresión en la adolescencia ha sido objeto de creciente interés en las últimas décadas, más aún, dicho trastorno ha sido asociado con una serie de factores mediante los cuales se pretende explicar. Por ejemplo, se ha encontrado que los desajustes emocionales del adolescente son, en gran medida, el resultado de contradicciones familiares o en otros casos son factores generados en el ambiente social y escolar.

La palabra estrés significa oprimir, apretar, atar, que en francés dio origen a estrechar, rodear con el cuerpo, con los miembros, acompañado de sentimientos opuestos; ya que es posible estrechar a alguien sofocándolo al mismo tiempo;

sofocar conduce a oprimir apretar: ansiedad, sentimiento de miseria que oprime al corazón, el alma y lleva a la angustia.

El estrés es un agente externo percibido por un individuo en un espacio-tiempo determinado; el sujeto pone en juego sus defensas mentales para enfrentarlo con los mecanismos biológicos acompañados simultáneamente del juego de la defensa mental. El estrés es otro problema que presenta el adolescente por exceso de tareas escolares, problemas familiares y cuando trabajan, aparte de estudiar, para apoyar económicamente en el hogar.

Estos tipos de problemas afectivo- emocionales están latentes en todos lados y atacan sin importar el contexto o la clase social a la que pertenezcan los alumnos, debido a ellos, los adolescentes son muy vulnerables y corren el riesgo de ser víctimas de fracaso escolar, o en el peor de los casos de suicidio.

1.1. Descripción y delimitación de la situación problema

En la escuela secundaria general número 14 de la Villa de Sabancuy, Carmen, Campeche se observa que la comunidad estudiantil corre el riesgo de fracaso escolar, en su mayoría originado por problemas afectivo-emocionales, es muy constante observar durante el ciclo escolar a alumnos que al inicio del mismo sacan buenas notas o tienen iniciativa para trabajar, pero conforme los días van transcurriendo se va apreciando un cambio desfavorable en su rendimiento académico.

De pronto dejan de participar, no se integran en equipos para trabajar las actividades, pierden responsabilidad en la entrega de tareas, pero en las oportunidades que tiene el docente de lograr una empatía con el alumno se percata

que hay factores que están propiciando el cambio negativo en el adolescente; entre dichos factores destacan:

- La separación o divorcio de sus padres. Esta situación antes ajena porque había vivido en hogar estable y mientras se divorcian el adolescente empieza a sufrir una inestabilidad, porque hay días que convive con el padre y otros con la madre y mientras se decide a quien se le queda la custodia, suele pasar que el papá del adolescente le da a conocer las ideas negativas que tiene acerca de su madre y de igual forma la madre hace lo propio.
- Padres alcohólicos. Éste, es un factor también por el cual el alumno se encuentra en riesgo de fracaso escolar, ya que es frecuente que en su hogar se presenten actos de violencia cuando el padre está bajo los efectos del alcohol, además el adolescente muchas veces no cuenta con el apoyo económico para asistir a la escuela porque el padre alcohólico tiene como prioridad su vicio; en estos casos el adolescente se ve en la necesidad de abandonar la escuela para trabajar y apoyar en los gastos del hogar, pero también hay situaciones en las que el alumno trabaja y estudia al mismo tiempo y es ahí donde se comienza a percibir que el adolescente empieza a descuidar la escuela.
- Las familias disfuncionales. Esta condición predomina en la comunidad estudiantil en la que el adolescente por causas de la separación vive con alguna tía o peor aún con los abuelos que a la edad que tienen carecen del carácter y la paciencia para corregir y educar al adolescente.

También el no establecer normas en el hogar trae consigo problemas en la etapa de la adolescencia, puesto que a esa edad ya se creen que todo lo saben y que lo único que hacen los padres es querer manejar su vida e imponer lo que piensan, cuando en estos casos se descuida al adolescente porque los padres trabajan, estos pasan mucho tiempo en la televisión, en las redes sociales o en la calle con sus amigos y no le dedican tiempo a las tareas extracurriculares factor que en la medida que va pasando el tiempo propicia rezago.

Dejar que el adolescente pase mucho tiempo solo en la casa trae problemas no sólo en el hogar sino también en la escuela, en estos casos los padres por ser trabajadores descuidan el hogar y también descuidan la formación de sus hijos porque el tiempo no les da para ir a informarse a las escuelas sobre cómo va el rendimiento y el cumplimiento del adolescente en cada una de las asignaturas.

La pérdida física de algún familiar cercano y muy querido por el alumno muchas veces propicia depresión y desinterés dentro y fuera del salón de clase; el adolescente deja de relacionarse con sus compañeros, no asiste a clases y las pocas veces que lo hace se nota muy pensativo, distraído y no logra integrarse a las actividades.

Es por eso que los índices de reprobación se ven reflejados todos los bimestres, este problema se juzga mediante la idea de que el adolescente reprueba porque no le gusta estudiar, porque son flojos o porque los padres son irresponsables, pero nadie cuestiona la parte afectiva y emocional del alumno.

Habría que preguntarse: cómo se siente, está satisfecho con su estado académico de reprobación, cómo se siente después de haber abandonado el hogar desde las cuatro de la mañana para llegar a la escuela, si habrá comido antes de

salir, trae recursos para comer algo dentro de la escuela, el no realizar tarea fue solo por pura flojera, muchas cosas hay o se puede encontrar detrás de cada alumno reprobado que si se ponen a indagar y a buscar posibles soluciones los índices de reprobaciones disminuyan, pues en este caso se trabajaría la parte afectiva.

1.2 Preguntas de investigación

General

¿Cómo afectan los problemas afectivo-emocionales (autoestima, depresión y estrés) el rendimiento escolar de los alumnos de segundo grado de educación secundaria?

Específicas

¿Qué tipo de problema afectivo emocional (autoestima, depresión y estrés) prevalece en los alumnos con rezago educativo?

¿Cuáles son los factores afectivo-emocionales que originan el rezago educativo en los alumnos de segundo grado de secundaria?

¿Cuáles son las calificaciones de los alumnos de segundo grado de secundaria?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Demostrar cómo los problemas afectivo- emocionales (autoestima, depresión y estrés) influyen en el rendimiento escolar y propician rezago educativo en los alumnos de segundo grado de educación secundaria.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar los problemas afectivos emocionales (autoestima, depresión y estrés) en alumnos de segundo grado de secundaria.

- Describir los problemas afectivos emocionales que prevalecen en los alumnos de segundo grado de secundaria que se encuentran en rezago educativo.
- Obtener información de las calificaciones de los alumnos de segundo grado de secundaria.

1.4. Justificación o importancia del estudio

Esta investigación se realizó con la finalidad de ayudar a los alumnos que durante su estancia en la escuela secundaria tienen un bajo rendimiento escolar o empiezan a reprobar algunas materias y conforme el ciclo escolar avanza estos alumnos se van rezagando porque los problemas afectivo-emocionales los afectan.

El nivel de secundaria es donde el alumno se ve más afectado o vulnerable por los problemas familiares que a medida que pasa el tiempo se van complicando más por lo cual empieza a reflejar conductas inapropiadas o desinterés por aprender; en la etapa de la adolescencia es donde comienza a influir más el ambiente familiar y escolar.

La información que se logró compilar beneficia a los alumnos que se encuentren afectados por los problemas afectivo-emocionales pues lo que se busca es aplicar estrategias de motivación a los alumnos durante las clases de tutoría mismas que servirán para reforzar la autoestima de aquellos alumnos que también sean víctimas de los problemas emocionales pero que aún no afecta su rendimiento escolar.

También ayudará a sensibilizar a los maestros, a no cerrarse a pensar que el alumno no responde a sus actividades porque es flojo, irresponsable y porque sus

papás lo han descuidado mucho. La finalidad es que el maestro indague qué está ocasionando ese desinterés en el alumno, y de qué manera intervenir para apoyarlo.

Se busca ayudar al alumno, así como disminuir los índices de reprobación con datos reales sobre el rendimiento de los alumnos.

Los problemas afectivo-emocionales en los adolescentes de segundo grado también son una necesidad que se debe atender para evitar el rezago educativo debido a que de manera frecuente los alumnos presentan problemas de conducta en el contexto escolar, desinterés repentino en las actividades que se desarrollan en el aula y la negación al trabajo colaborativo.

1.5. Hipótesis

Los problemas afectivo-emocionales (autoestima, depresión y estrés) influyen y propician en los alumnos de segundo grado de educación secundaria bajo rendimiento escolar y rezago educativo.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptual. Referencias Teóricas

Teoría de Albert Ellis

El modelo psicoterapéutico cognitivo, se inició hace casi 50 años con la propuesta del Dr. Albert Ellis, en el mismo año que se destaca como iniciador del cognitivismo. Ellis en 1956 inicia una nueva corriente con el nombre de "Rational Therapy" que luego reemplaza por el de "Rational-Emotive Therapy" (RET) o Terapia Racional-Emotiva (TRE) y es a partir de 1994, que se denomina "Rational Emotive Behavior Therapy" (REBT) que se traduce como Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC).

La REBT (Terapia Conductual Racional Emotiva) se define por el ABC en inglés. La A se designa por la activación de las experiencias, tales como problemas familiares, insatisfacción laboral, traumas infantiles tempranos y todo aquello que se pueda enmarcar como productor de infelicidad. La B se refiere a creencias (beliefs) o ideas, básicamente irracionales y autoacusatorias que provocan sentimientos de infelicidad actuales. Y la C corresponde a las consecuencias o aquellos síntomas neuróticos y emociones negativas tales como el pánico depresivo y la rabia, que surgen a partir de las creencias.

Aun cuando la activación de las experiencias puede ser bastante real y causar un gran motivo de dolor, son las creencias las que le dan el calificativo de larga estancia y de mantener problemas a largo plazo. Ellis añade una letra D y una E al

ABC: El terapeuta debe disputar (D) las creencias irracionales, de manera que el cliente pueda, a la postre, disfrutar de los efectos psicológicos positivos (E) de ideas racionales.

Por ejemplo, "una persona deprimida se siente triste y sola dado que erróneamente piensa que es inadecuado y abandonado". En la actualidad una persona depresiva puede funcionar tan bien como una no depresiva, por lo que el terapeuta debe demostrar al paciente sus éxitos y atacar la creencia de inadecuación, más que abalanzarse sobre el síntoma en sí mismo.

A pesar de que no es importante para la terapia ubicar la fuente de estas creencias irracionales, se entiende que son el resultado de un "condicionamiento filosófico", o hábitos no muy distintos a aquel que hace moverse para agarrar el teléfono cuando suena. Más tarde, Ellis diría que estos hábitos están programados biológicamente para ser susceptibles a este tipo de condicionamiento.

Estas creencias toman la forma de afirmaciones absolutas. En vez de aceptarlas como deseos o preferencias, se hace demandas excesivas sobre los demás, o se autoconviene de que se tienen necesidades abrumadoras. Existe una gran variedad de "errores de pensamiento" típicos en los que la gente se pierde, incluyendo...

- Ignorar lo positivo
- Exagerar lo negativo, y
- Generalizar

Es como negarse al hecho que comúnmente se escucha entre los alumnos: "tengo algunos amigos o he tenido pocos éxitos". Se puede o exagerar la proporción

del daño que ha sufrido. Me he “convencido que nadie más me quiere, o que siempre meto la pata”.

En consecuencia, surge la idea que existe una tremenda necesidad en los adolescentes de ser amados por otras personas en prácticamente cualquier actividad, en vez de concentrarse en su propio respeto personal o en lugar de buscar aprobación y en amar en vez de ser amado.

Algunos de las acciones antes mencionadas son feas, por lo que se tiende a rechazar a las personas que los cometen; en vez de la idea de que ciertos actos son autodefensivos o antisociales, y que aquellos que cometan estos actos se comportan de manera estúpida, ignorante o neurótica, sería mejor que recibieran ayuda. Los comportamientos como estos no hacen que los sujetos que los actúan estén mal emocionalmente.

Por lo cual, muchas veces se siente horrible cuando las cosas no son como se espera que fueran, en vez de considerar la idea de que las cosas están muy mal y por tanto se deberían cambiar o controlar las condiciones adversas de manera que puedan llegar a ser más satisfactorias; y si esto no es posible se tiene que ir aceptando que algunas cosas son así y que no se puede tener control sobre las cosas.

Suponer que la miseria humana está causada invariablemente por muchos factores externos a veces impuesta por la gente y en ocasiones por eventos extraños a uno mismo.

También de que, si algo es o podría ser peligroso o aterrador, debería propiciar el estar tremendamente obsesionados y desaforados con ello, en vez de la

idea de que se debe enfrentar de forma franca y directa lo peligroso; y si esto no es posible, aceptar lo inevitable.

Es más fácil eludir que enfrentar las dificultades de la vida y las responsabilidades personales; en vez de la idea de que eso que se denomina "dejarlo estar" o "dejarlo pasar" es usualmente mucho más duro a largo plazo.

Se necesita de forma absoluta otra cosa más grande o más fuerte que a uno mismo en la que apoyarse; en vez de la idea de que es mejor asumir los riesgos que contempla el pensar y actuar de forma menos dependiente.

Siempre se debe ser absolutamente competentes, inteligentes y ambiciosos en todos los aspectos; en vez de la idea de que se podría haberlo hecho mejor más que necesitar hacerlo siempre bien y aceptarse como criaturas bastante imperfectas, que tienen limitaciones y falibilidades humanas.

Si algo afecta personal y considerablemente, permanecerá haciéndolo durante toda la vida; en vez de la idea de que se puede aprender de las experiencias pasadas sin estar extremadamente atados o preocupados por ellas.

Se debe tener un control preciso y perfecto sobre las cosas; en vez de la idea de que el mundo está lleno de probabilidades y cambios, y que aun así, se debe disfrutar de la vida a pesar de estos "inconvenientes".

El pensamiento primordial que debe prevalecer es que la felicidad humana puede lograrse a través de la inercia y la inactividad; en vez de la idea de que se tiene que ser felices cuando se está vitalmente inmerso en actividades dirigidas a la creatividad, o cuando en lo personal se embarca en proyectos más allá de los propios.

La idea de que no se tiene control sobre las emociones y que no se puede evitar sentirse alterados con respecto a las cosas de la vida; en vez de la idea de que se posee un control real sobre las emociones destructivas.

El Dr Boeree (1997) en su artículo sobre la Teoría de la Personalidad y en clara alusión al trabajo de Albert Ellis titulado “Extracto de **The Essence of Rational Emotive Behavior Therapy**”. Revisado por él en mayo de 1994.

Señala que Ellis (citado por Boeree, 1997, p. 89) recalca mucho las tres creencias irracionales principales son:

- "Debo ser increíblemente competente, o de lo contrario no valgo nada".
- "Los demás deben considerarme; o son absolutamente estúpidos".
- "El mundo siempre debe proveerme de felicidad, o me moriré".

El terapeuta utiliza su pericia para argumentar en contra de estas ideas irracionales en la terapia o, incluso mejor, conduce a su paciente a que se haga él mismo estos argumentos. Por ejemplo, el terapeuta podría preguntar:

- ¿Hay alguna evidencia que sustenten estas creencias?
- ¿Cuál es la evidencia para enfrentarnos a esta creencia?
- ¿Qué es lo peor que puede ocurrirle si abandona esta creencia?
- ¿Y qué es lo mejor que puede sucederle?

Además de la argumentación, el terapeuta REBT se asiste de cualquier otra técnica que ayude al paciente a cambiar sus creencias. Se podría usar terapia de grupo, refuerzo positivo incondicional, proveer de actividades de riesgo-recompensa, entrenamiento en asertividad, entrenamiento en empatía, quizás utilizando técnicas de rol-playing para lograrlo, impulsar el auto-control a través de técnicas de modificación de conducta, desensibilización sistemática y así sucesivamente.

Auto-aceptación Incondicional

Ellis (1994) se ha ido encaminando a reforzar cada vez más la importancia de lo que llama "auto-aceptación incondicional". Él dice que: "... en la REBT, nadie es rechazado, aún sin importar cuán desastrosas sean sus acciones, y debemos

aceptarnos por lo que somos más que por lo que hemos hecho". (Boeree, 1997, p. 90).

Una de las formas que menciona para lograr esto es convencer al paciente de su valor intrínseco como ser humano. El solo hecho de estar vivo ya provee de un valor en sí mismo.

Ellis observa que la mayoría de las teorías hace hincapié en la autoestima y fuerza del yo y conceptos similares. Se acostumbra evaluar de forma natural a las criaturas, y esto no tiene nada de malo, pero de la evaluación que se hace de los rasgos y acciones, se llega a evaluar esa entidad holística vaga llamada "self". ¿Cómo se puede hacer esto?; ¿Y qué bien hace? El mismo autor considera que solo provoca daño.

Ahí están, precisamente, las razones legítimas para promover el propio self o ego: cada persona quiere mantenerse viva y estar sana, quiere disfrutar de la vida y demás. Pero existen muchas otras formas de promover el ego o self que resulta dañino, tal y como explica a través de los siguientes ejemplos:

- "Soy especial o soy detestable.
- Debo ser amado o cuidado.
- Debo ser inmortal.
- Soy o bueno o malo.
- Debo probarme a mí mismo.
- Debo tener todo lo que deseo." (Boeree, 1997, p. 90).

Ellis cree firmemente que la autoevaluación conduce a la depresión y a la represión, así como a la evitación del cambio. ¡Lo mejor para la salud humana es que todos deberían detenerse a evaluarse!

Pero quizás esta idea sobre el ego o el *self* está sobrevalorada. Ellis es especialmente escéptico sobre la existencia de un "verdadero" *self*, como Horney o Rogers. Particularmente le disgusta la idea de que exista un conflicto entre un *self* promovido por la actualización versus otro promovido por la sociedad. De hecho, dice, la propia naturaleza y la propia sociedad más bien se apoyan entre sí, en vez de ser conceptos antagónicos.

Realmente él no percibe ninguna evidencia de la existencia de un *self* transpersonal o alma. El budismo, por ejemplo, se las arregla bien sin tomar en cuenta esto. En este sentido, Ellis es bastante escéptico con respecto a los estados alterados de consciencia de las tradiciones místicas y las recomendaciones de la psicología transpersonal. De hecho, considera a estos estados más irreales que trascendentes.

Por otra parte, considera que su abordaje surge de la antigua tradición estoica, apoyada por filósofos tales como Spinoza. También considera que existen similitudes con el existencialismo y la psicología existencialista. Cualquier acercamiento que coloque la responsabilidad sobre los hombros del individuo con sus creencias, tendrá aspectos comunes con la REBT de Ellis.

La teoría de Lev Semionovich Vygotsky

Vygotsky es considerado el precursor del constructivismo social; a partir de él se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje, éstas amplían o modifican sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al

individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial.

Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre sujeto y el medio pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico como lo considera Piaget. Dice que la finalidad de la educación es promover la educación del ser humano, asimismo plantea que la educación siempre va delante del desarrollo, para así estimularlo, éste se puede mejorar buscando que el desarrollo del nivel potencial llegue a ser nivel de desarrollo real. También considera que la interacción social con otras personas, es fuente de aprendizaje y promueve el desarrollo.

Toda la teoría de Vygotsky gira en torno a los conocimientos que el niño adquiere de la sociedad y la finalidad de esta adquisición es simplemente conseguir una integración del niño en la sociedad; es decir, la teoría de Vygotsky como teoría socio-histórica que utiliza un método porque se basa en la influencia que ejerce el entorno social sobre el niño.

Para Vygotsky entre las causas multifactoriales, se encuentran los factores hereditarios, los psicológicos y los sociales, dentro de ellos pueden ser uno de los dos primeros factores (hereditarios y psicológicos) los que crean condiciones internas desfavorables para que el individuo reaccione de una u otra forma ante determinadas situaciones externas; pero finalmente son los estímulos exteriores los que desencadenan la perturbación y creación de trastornos emocionales.

Teoría de Erikson

En esta teoría se aplican las etapas psicosociales del desarrollo de la personalidad, Erikson consideraba la integración de la personalidad como la etapa última del

desarrollo y concebía el proceso de formar una identidad personal como una etapa intermedia, propia de la adolescencia. Para él, la personalidad del individuo nace de la relación entre las expectativas personales y las limitaciones del ambiente cultural, así cada etapa es un avance, un estancamiento o una regresión con respecto a las otras etapas.

Dentro de la etapa de sexto al décimo segundo año (pubertad): laboriosidad versus inferioridad. El ámbito de las relaciones interpersonales del niño se amplía en la escuela y en la vecindad. Surgen en él las ideas de competición y cooperación con los demás, así como los sentimientos de superioridad o inferioridad.

Adolescencia: “identidad” versus función de roles. Las pandillas y los líderes influyen notablemente en la consolidación de la propia identidad personal en este periodo. Se buscan ídolos a los cuales imitar y como consecuencia de esa imitación, se producen en el adolescente sentimiento de integración o de imaginación. Estas etapas o estadios ofrecen una caracterización que demuestra que la identidad es un proceso continuo y que va en aumento progresivamente y que al llegar a la adolescencia se presenta una crisis que el sujeto trata de solucionar valiéndose de sus experiencias.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá “afortunada” por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998). Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow (1976, en Sternberg, 1992), no se debe tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), quien en su libro *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destaca el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. (Navarro, 2003)

El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:

Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.

Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.

Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.

Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.

Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.

La autoestima

Según Branden Nathaniel, hablar de autoestima, es hablar de la necesidad de calmar la violencia que se suscita en el entorno, ya sea en el hogar, en los recintos escolares, universitarios, etc., es en ese momento en que se cobra cuenta que se hace primordial empezar por un aprendizaje de una autoestima adecuada, para que sirva de pilar o base de la personalidad y apoye el desarrollo de asertividad, habilidad necesaria para la resolución de problemas.

Considerada como actitud (García, Cermeño y Fernández, 1991), la autoestima es la forma habitual de percibirse, de pensar, de sentir, y de comportarse consigo mismos. Es la disposición habitual con la que se enfrenta a uno mismo, y se evalúa la propia identidad.

Para C. Rogers (1994 - 1996), la autoestima constituye el núcleo básico de la personalidad. Dice Bernard Shaw. "El interés del hombre por el mundo es solamente reflejo de los intereses en sí mismo", entonces, esto hace pensar que la persona que no tiene amor por sí misma se vuelve egoísta, no respeta ni se respeta a sí misma." (Hannibal, 2018: 15,) Al respecto, Abraham Maslow, señala "Sólo se podrá respetar a

los demás cuando se respeta uno a sí mismo; sólo podremos dar cuando nos hemos dado a nosotros mismos; sólo podremos amar cuando nos amemos a nosotros mismos.” (Hannibal, 2018, p.15)

Conceptos de los componentes de la autoestima

Auto concepto. El auto concepto se define como la imagen que se tiene de uno mismo en las dimensiones cognitivas, perceptual y afectiva. De lo anterior se desprende que el auto concepto, tal como su nombre lo indica, viene a ser un concepto, que tienen las personas de diversos aspectos de sí mismos. La autoestima en cambio, se entiende como la valoración positiva o negativa que la persona hace de su auto concepto, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo.

El auto concepto es la clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y conductas de las personas.

Para desarrollar la auto estima, se debe empezar por el desarrollo del auto concepto, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo. Es decir, el auto concepto vendría a ser el referente de la autoestima de una persona. La autoestima y el auto concepto juegan un rol fundamental en el buen desarrollo afectivo y en el buen rendimiento de los estudiantes.

Auto concepto - percepción del sí mismo

Conforme va surgiendo el auto concepto, los niños empiezan a sentir la necesidad de aceptación, amor y aprobación por parte de otros, sobre todo de la madre durante la infancia.

Así lo confirman Schultz y Schultz (2010, p. 330) al señalar que:

El niño siente satisfacción cuando recibe consideración positiva y frustración cuando no la recibe. Dado que la consideración es un aspecto tan importante en el desarrollo de la personalidad, el afecto y el amor que prodigan al niño dirigen su conducta. Si la madre no se los brinda, mermará la tendencia innata a la realización y al desarrollo del auto concepto.

Definición de conceptos relacionados

Autoconciencia emocional: es la conciencia de los propios estados internos recursos e intuiciones. Es conocer las propias emociones y efectos que tienen sobre el estado físico, comportamientos y pensamientos.

Regulación emocional: es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.

Empatía: es la capacidad de percibir el mundo interior emocional y vivencial de otras personas, es la raíz de la comunicación emocional y de las relaciones positivas con los otros.

La motivación escolar

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. De acuerdo con Alcalay y Antonijevic (1987) "Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las

metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.” (p. 29).

Las variables mencionadas actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

En su obra `Psicología Educativa´ Woolfolk (1995), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación. Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como “recompensa” e “incentivo”.

Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa.

Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase. La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorealización”, en el decir de Maslow; (citado por Woolfolk, et al), la “tendencia de actualización” innata, como dirían Rogers y Freiberg; (citado por Woolfolk, et al), o la necesidad de “autodeterminación”, de acuerdo con Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; (citado por Woolfolk, et al).

Lo que las teorías mencionadas tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica

fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Se tienen también los cambios físicos los cuales son muy evidentes, pero los emocionales tal vez pasen desapercibidos. Puede que les invada la tristeza, que sientan ganas de llorar o que estén más rebeldes de lo normal, situaciones que el padre de familia y los maestros no tomen en cuenta como foco rojo, porque se le atribuye a la edad en la que se encuentran.

Problemas de autoestima. En ocasiones si los adolescentes reciben muchas críticas, ya sea de sus padres o de otros compañeros puede instalarse en ellos la idea de que no sirven para nada, de que todo lo hacen mal.

El estrés es uno de los grandes problemas de los adolescentes. Son muchas las causas que les pueden provocar el estrés, lo que los padres les exigen, el tomar las decisiones adecuadas en lo referente a los estudios.

Una de las definiciones sobre el estrés ha sido planteada por Bruce McEwen (2000): “El estrés puede ser definido como una amenaza real o supuesta a la integridad fisiológica o psicológica de un individuo que resulta en una respuesta fisiológica y/o conductual”. “En medicina, el estrés es referido como una situación en la cual los niveles de glucocorticoides y catecolaminas en circulación se elevan” (citado por Daneri, 2012, p. 15)

Los problemas emocionales. Suelen darse tanto en adolescentes con carencias afectivas como en adolescentes sobre protegidos, así como en adolescentes hiperactivos, inseguros o con exceso de fantasía o algún sentimiento de inferioridad, adolescentes con padres muy severos, con mal ambiente familiar,

etc. Todos estos factores externos suelen influir en procesos de formación educativa del adolescente de manera desfavorable propiciando el rezago escolar.

Las circunstancias antes mencionadas suelen degenerar en trastornos de carácter acompañados de inestabilidad, cólera y reacciones negativas frente al profesor y los compañeros, lo que acarrea importantes de integración en la escuela y se manifiesta con su oposición tajante a la vida y a las tareas escolares. (Maryenny, Educación integral, 10 diciembre de 2009, p. 4)

Los problemas emocionales se definen como una condición que exhibe una o más de las características mencionadas a través de un largo periodo de tiempo y hasta cierto grado, lo cual afecta desfavorablemente el rendimiento educacional: una incapacidad de aprender, que no puede explicarse mediante factores intelectuales, sensoriales, o de la salud; una incapacidad de formar o mantener relaciones interpersonales con los compañeros y profesores; comportamientos y sentimientos inapropiados, bajo circunstancias normales y un estado general de descontento o depresión.

Hoy en día se reconoce que tanto las familias como los niños necesitan apoyo, cuidado para dar respiro a los padres, servicios intensivos para el manejo del caso y un plan de tratamiento que incluya la participación de varias agencias y organizaciones que trabajan para establecer servicios de apoyo.

Tipos de alumnos de acuerdo a su rendimiento académico

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no

presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1984):

Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc. (Bañuelos Márquez, 1993, pp. 58)

En este orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se torna riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil.

Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante, y en tal caso, el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Lo anterior significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación.

Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad; es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

Como se menciona, algunas de las estrategias pueden ser:

- Tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale),
- Demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, éste se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad),
- No hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad),
- El sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con `honor´ por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Covington, 1984), lo que en forma análoga recuerda el “efecto

Pigmali3n” en el proceso educativo, es decir, una profecia de fracaso escolar que es autocumplida.

Resulta evidente, que el abordaje del rendimiento acad3mico no podr3a agotarse a trav3s del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, as3 como tampoco podr3a ser reducida a la simple comprensi3n entre actitud y aptitud del estudiante.

La demanda de an3lisis y evaluaci3n de otros factores permiten infiltrarse m3s en el rendimiento acad3mico como fen3meno de estudio, es por ello que en los siguientes apartados se abordarn variables, que van desde su conceptualizaci3n, predicci3n y evaluaci3n hasta la investigaci3n desarrollada en diferentes niveles educativos, refiri3ndose tambi3n, aunque s3lo en forma descriptiva, a algunos programas compensatorios implementados en Iberoam3rica y que el autor presenta con la intenci3n de brindar un punto de partida para aquellos alumnos, docentes e investigadores que su inter3s sea incursionar en el estudio del desarrollo acad3mico.

2.2. Referencial

En este apartado se argumenta que el tema de “problemas afectivo emocionales” es novedoso en el 3rea educativa, ya que solo se hab3a centrado la pedagog3a en indagar por qu3 no se est3 logrando los aprendizajes esperados en los alumnos y los 3ndices de rezago educativo siguen en aumento y solo se trabajaba en la mejora de las estrategias para la intervenci3n en el aula de acuerdo al contexto escolar e inter3s de los alumnos.

Hasta el momento se han llevado a cabo diversas investigaciones en las que se han realizado debates en foros internacionales; su impacto ha llegado al pa3s,

donde diversas universidades han llevado a cabo prácticas o experimentos en este concepto como a continuación se menciona.

La fundación Botín en 2013 acerca la práctica de la educación emocional y social en países como Argentina, Austria, Israel, Noruega y Sudáfrica. Ha realizado el estudio en dieciséis países.

Lo anterior lo han hecho con el fin de conocer experiencias alrededor del mundo que se preocupan por el bienestar y el desarrollo emocional cognitivo y social de la población infantil-juvenil y que utilizan estrategias creativas y eficaces para conseguirlo, da pista y ayuda a continuar desarrollando instrumentos y metodologías válidos para el propio programa educativo de la fundación Botín Encantabria: educación responsable. E incluso para ir más allá puesto que este programa se está desarrollando desde hace un año en la comunidad de Madrid y ahora se pondrá en marcha en la Rioja y Navarra.

Christopher Clouder. Como los educadores saben desde siempre, para el alumnado no es suficiente con dominar conocimientos y habilidades de razonamiento lógico en el sentido académico tradicional; deben además ser capaces de elegir y utilizar esas habilidades y conocimientos de forma útil fuera del contexto estructurado de la escuela y del laboratorio. Porque estas selecciones están basadas en la emoción y en el pensamiento emocional... cuando los educadores no valoran la importancia de las emociones de los estudiantes, se olvidan de una fuerza fundamental del aprendizaje. Se podría decir de hecho que se olvida del factor más importante del aprendizaje.

Para la evaluación de los trastornos emocionales está la prueba del STAIC (cuestionario de autoevaluación ansiedad de estado/rasgo en niños Spielberger,

1990). CDS (cuestionarios de depresión para niños Lang y Tisher 1986) especialmente útiles son las subescalas de autoestima y de respuesta afectiva que se aplica a niños entre los ocho y dieciséis años.

Omar y Colbs (2002), realizaron un estudio reciente, titulado "Crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brasil and México" en el que se abordó la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar, la verificación se realizó sobre muestra de estudiantes brasileños (n=492), argentinos (n=541) y mexicanos (n=561); estos alumnos pertenecieron al último año del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas.

En lo referente al significado dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos tanto como argentinos, brasileños y mexicanos coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar, pero los argentinos consideran el estado de ánimo como una causa interna y estable.

Con el propósito de no experimentar un agobio epistemológico ante la naturaleza multifactorial del fenómeno de estudio y de manera intencional, fueron seleccionados tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, las cuales de acuerdo con la perspectiva del autor, encuentra una vinculación significativa con el rendimiento académico y que en forma paralela podrían ser analizados en los diferentes niveles educativos con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar.

Paul Tough (2013). Los niños que son capaces de manejar sus sentimientos tienen mayor tendencia a aprender, mientras que una pobre función ejecutiva está

relacionada con altas tasas de abandono, usos de droga y actividad delictiva; sin embargo, la presión de la escolarización temprana está causando que el juego de los niños se vea disminuido y que con ello también disminuyan importantes habilidades personales y sociales.

El colegio de Washington School ha desarrollado e implementado un programa de educación emocional integrando pensamientos de teóricos relevantes, resultados de programas educativos e investigaciones en este campo de diferentes partes del mundo.

El programa añade desde el 2011 a la jornada escolar normal un plan para gestionar la vida, mejorar la autoconciencia, la confianza en uno mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores, aumentar la empatía y la colaboración. El objetivo es el desarrollo de competencias emocionales y sociales a través de una metodología participativa activa que suscita la reflexión, el diálogo y la comunicación.

2.3. Contextual

En este trabajo, se aborda la temática de los problemas afectivos-emocionales en adolescentes que se encuentran en rezago educativo.

Se realiza el estudio en el segundo grado de la escuela secundaria general No.14 con clave 04DES0004I en el turno matutino (único). Ésta se encuentra ubicada en la Villa de Sabancuy, en el municipio de Carmen, en el estado de Campeche. Esta escuela es única en esta villa y tiene carencias en su infraestructura.

Es una escuela de concentración y de carácter rural que alberga a estudiantes de la comunidad de Chekubul. Cuenta con red eléctrica y servicios de agua entubada (tratada). No existen espacios de trabajo que ocupen a los pobladores por lo que la

mayoría se dedica a la pesca y sus hijos a ayudarles a descargar y pesar el marisco que traen después de ausentarse unos días del hogar.

Las familias son de bajos recursos, algunos padres de familia terminaron algún grado de primaria, otros de secundaria. La inasistencia escolar es influenciada por las diferentes actividades primarias.

El clima es cálido y húmedo, en las temporadas de lluvia a los alumnos les cuesta trabajo llegar a la escuela, de igual forma en temporada de frío, ya que el camino se llena de neblina.

Las viviendas que abundan en esta villa son en su mayoría de concreto y algunas son rústicas (techo de láminas de cartón o zinc) pero pequeñas.

La institución cuenta con una oficina de dirección y control escolar, otra área destinada a prefectura, contraloría y trabajo social y 13 aulas habilitadas todas estas distribuidas en diferentes naves de la siguiente manera:

Una nave es utilizada como espacio para la dirección, subdirección, biblioteca, y salón de taller de informática. Otra alberga cuatro aulas para alumnos. Una tercera contiene cuatro aulas más para alumnos. La cuarta contiene un salón de taller de diseño arquitectónico y dos salones para alumnos. La quinta tiene dos salones para alumnos y un par de baños que no se utilizan por no estar acondicionados adecuadamente. Una sexta contiene el aula de HDT (Habilidades Digitales para Todos), un salón para taller de ofimática y un par de baños que es lo que utiliza la comunidad escolar de 429 alumnos. Y la última, contiene dos salones.

De igual forma existe un espacio que se le llama bodega y está acondicionado para el taller de danza, taller de carpintería e industria del vestido, otro que está

determinado para laboratorio, pero no cuenta con los requerimientos y material adecuado.

En general, el mobiliario, se encuentra en condiciones precarias. Los salones de clase son reducidos para la cantidad de alumnos que se atienden, algunos tienen poca ventilación y otros no tienen ventanas.

No se cuenta con servicio de internet para todo el personal docente, ya que está financiado por la dirección de la escuela y es para el personal que lo requiere.

Algunos docentes no cuentan con aulas fijas por lo cual se comparten los salones.

El personal que labora en la escuela actualmente está conformado por un director, diecisiete docentes frente a grupo, cinco que funcionan como personal administrativo, dos prefectos, una trabajadora social, cinco personas de apoyo en intendencia y un trabajador de apoyo financiado por el ayuntamiento.

Hay un subdirector, por el momento no se cuenta con personal de USAER, y 228 alumnos son beneficiados con el programa PROSPERA.

CAPITULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

Este estudio se sustenta bajo el enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y explicativo en una organización social, la cual es una institución educativa, con este criterio la investigación se basa en las mediciones numéricas, con datos recolectados en la escuela secundaria general número 14, tratando de aproximarse lo mejor posible a la realidad, como menciona Hernández, et al (2014)

Pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. En un estudio descriptivo el investigador selecciona una serie de cuestiones (que, recordemos, denominamos variables) y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga (describirlo o caracterizarlo).

El diseño de la investigación es no experimental transeccional, Hernández, et al (2014) lo define como:

Estudios en los que no haces variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que efectúas en la investigación no experimental es observar o medir fenómenos y variables tal como se dan en su contexto natural, para analizarlas.

Este diseño fue determinado de esta manera, porque se aplicó a un grupo determinado que se encuentra en la población, ya que los instrumentos fueron aplicados en un solo momento buscando que todos tengan la participación en el proceso, no existiendo manipulación alguna; es decir, los resultados son lo más reales posibles.

3.2. Ubicación y tiempo del estudio

El espacio donde se desarrolló esta investigación es la escuela secundaria general número catorce ubicada en la calle Vicente Guerrero 20, s/n en la Villa de Sabancuy, Carmen, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023, teniendo como unidad de observación a los alumnos de segundo grado que se encuentran en rezago educativo.

El periodo de trabajo comprende del 23 de agosto al 21 de diciembre de 2022.

3.3. Población y muestra

El estudio se realiza con 29 alumnos cuya edad oscila entre los 12 y 14 años, quienes estudian en la escuela secundaria general No. 14. Representa a la población, la cual, a través de su base de datos, es la que está registrada con el número de alumnos que están en rezago educativo.

Puntualizando, se utilizó como sustento para tomar como muestra el grado en el que se encuentra el mayor índice de alumnos reprobados.

La muestra del proyecto “Problemas afectivo-emocionales y su incidencia en el rezago educativo” es no probabilística, “pues la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Hernández Sampieri et al., 2014: 176).

Dicho de otra manera, es intencionada y dirigida hacia los alumnos del segundo grado, ya que, como se dijo anteriormente, en ellos predominan las características que representa a la población considerada en riesgo y es en la que se

encuentra el mayor número de alumnos con calificación de 5 a 6.9, que el sistema educativo focaliza en riesgo de no acreditar o en condición de rezago escolar.

Para el estudio se les aplicó a los 29 alumnos el instrumento diseñado *ex profeso* y el cual se describe en el siguiente punto.

3.4. Instrumentos

Para obtener información acerca del objeto de estudio se utilizó la técnica de la encuesta con el diseño de un cuestionario para alumnos de segundo grado con 35 ítems, dividido en tres secciones que consideran las variables conceptuales de autoestima, depresión y estrés: todo bajo escala tipo Likert, los ítems consideran afirmaciones relacionadas con su forma de ser y de sentirse con el objetivo de evaluar las variables conceptuales señaladas.

Con el concepto de autoestima están relacionados 19 ítems, con la depresión 11 ítems y 5 para el estrés.

Los ítems que componen este cuestionario presentan unas características de homogeneidad y de discriminación suficientemente consistentes.

Al ser sometidas a la prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach con la muestra de este estudio se obtuvo un *Alpha* de 0.87 lo que resulta bastante aceptable.

En la primera parte a manera de datos generales de cada encuestado se plantearon dos preguntas cerradas nominales.

Cabe mencionar que cada ítem se convirtió en términos cualitativos a una variable, éstas se clasificaron de la manera en que se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Clasificación de Variables.

Clasificación de las Variables Afectivo Emocionales		
Autoestima	Depresión (ansiedad)	Estrés
• Valoración de los compañeros • Sentimiento de fracaso • Sentimiento de enfado • Satisfacción personal • Creencia vanidosa • Sentimiento agradable hacia los demás • Sentimiento de valoración cognitiva • Sentimiento de alto grado de cualidades • Sentimiento de popularidad • Sentimiento crítico personal • Creencia de ser asertivo • Sentimiento de negatividad • Sentimiento de autodefensa • Actuación igual a los demás • Motivación de los padres • Desmotivación por corrección de padres • Desmotivación de padres por impotencia en tareas. • Inconformidad por físico • Sentimiento de inferioridad	• Nerviosismo ante preguntas • Nerviosismo ante exámenes • Olvido de aprendizajes • Miedo al fracaso • Miedo al público • Sentimiento de tristeza • Pensamiento de abandono escolar • Miedo a la soledad • Miedo a sucesos trágicos • Miedo a dormir sola/o • Miedo ante pensamientos funestos	• Preocupación por hacer las cosas mal • Presión por exigencia de padres • Dificultad para comprender temas escolares • Preocupación ante varias tareas escolares por realizar • Agobio por problemas en casa o en la escuela

Elaboración propia, basada en la definición de los conceptos de los autores consultados.

3.5 Procedimientos

Para llevar a cabo el estudio de seguimiento de los alumnos de segundo grado de la escuela secundaria general N° 4 con problemas afectivos emocionales con bajo rendimiento escolar, se realizó el procedimiento que se describe a continuación.

Búsqueda y revisión de la bibliografía relacionada con estudios y seguimientos de los alumnos que se encuentran en rezago educativo, como es el cuadernillo de Consejo Técnico Escolar (CTE) de la quinta y octava sesión donde se concentra el número de alumnos por asignatura en riesgo de no ser promovidos, así como en la base de datos de la institución.

En el planteamiento del problema, se describen los factores que propician la problemática a la comunidad estudiantil del segundo grado de secundaria en la comunidad de Sabancuy, seguidamente se estructuraron cuestionamientos que permitieron obtener más información de fuentes primarias de los objetos de estudio.

También se definieron los objetivos específicos sobre los que se trabajó durante la investigación los cuales fueron: identificar si el rezago educativo que presentan los alumnos de segundo grado se debe a los problemas emocionales que padece el adolescente y con base en los resultados se analizó el por qué en algunos alumnos afecta su rendimiento escolar.

En el marco teórico se investigó sobre la literatura de algunos psicoanalistas que hacen aportaciones referentes a la problemática sobre la cual se investiga, así como también se definieron los conceptos más relevantes que se relacionan con el objeto de estudio.

Se anexaron referencias internacionales sobre estudios que han hecho algunos países al preocuparse por el bienestar y desarrollo emocional cognitivo y social de la población infantil-juvenil al utilizar estrategias creativas y eficaces para conseguirlo.

En otra investigación se habla sobre la importancia de utilizar las habilidades y conocimientos obtenidos al aplicarlos fuera del contexto de la escuela, pero para que

lo antes mencionado ocurra se argumenta que los educadores deben valorar las emociones de los estudiantes, ya que es una fuerza fundamental del aprendizaje.

Como parte de la investigación también se detalló cada una de las características del contexto donde se encuentra inmersa la población con la problemática antes mencionada.

Para la colecta o toma de datos se empleó la estrategia de la entrevista personal (cara a cara), se aplicó el cuestionario para conocer el nivel de motivación de las situaciones afectivo-emocionales que fueron aplicados a los alumnos de segundo grado de la escuela secundaria general N° 14 con problemas afectivo-emocionales con bajo rendimiento escolar.

Después de la recolección de los datos, fue necesario codificarlos; es decir, asignar un valor numérico a cada categoría u opción de respuesta de cada ítem o variable para analizarlos cuantitativamente.

Luego del proceso de codificación de todas las categorías del instrumento se procedió a la elaboración del libro de códigos (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Libro de códigos

Concepto	Variable o ítem	Etiqueta	Valor
NIVEL AUTOESTIMA Actitud sobre la forma habitual de percibirse, de pensar, de sentir, y de comportarse consigo mismos. Es la disposición habitual con la que se enfrenta a uno mismo, y se evalúa la propia identidad.	Valoración de los/las compañeros	Muchos de mis compañeros/as dicen que soy torpe para los estudios.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de fracaso	Me siento inclinado/a a pensar que soy un/a fracasado/a en todo.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de enfado	Me enfado fácilmente	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Satisfacción personal	¿Me siento satisfecho conmigo mismo/a con todo lo que hago	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre

	Creencia vanidosa	Soy un chico/a guapo/a.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento agradable hacia los demás	Me agrada toda la gente que conozco.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de valoración cognitiva	Siento que soy un chico/a listo/a.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de alto grado de cualidades	Creo que tengo un buen número de buenas cualidades.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de popularidad	Soy popular entre los niños y niñas de mi edad...	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento crítico personal	Soy muy crítico/a conmigo y con los demás.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Creencia de ser asertivo	Mis respuestas en el aula son asertivas porque me preparo previamente.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de negatividad	Suelo pensar en forma negativa la mayor parte del tiempo	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de autodefensa	Me pongo a la defensiva y contraataco cuando percibo que me critican	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Actuación igual a los demás	Me comporto igual que mis compañeros/as por miedo a ser rechazado/a.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Motivación de los padres	Mis padres están contentos con mis notas.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Desmotivación por corrección de padres	Me pongo de mal humor cuando mis padres me corrigen.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Desmotivación de padres por impotencia en tareas.	Mis padres me apoyan cuando no puedo realizar alguna tarea.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Inconformidad por físico	Me gustaría cambiar algunas partes de mi	A= Nunca B= A veces

		cuerpo.	C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de inferioridad	Me siento inferior a mis compañeros/as por mi físico	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre

Concepto	Variable o ítem	Etiqueta	Valor
NIVEL DEPRESIÓN (ANSIEDAD) Trastorno emocional en los que se enfrentan sentimientos intensos de ansiedad, temor o pánico.	Nerviosismo ante preguntas	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Nerviosismo ante exámenes	Me pongo nervioso/a cuando tenemos examen.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Olvido de aprendizajes	Normalmente olvido lo que aprendo.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Miedo al fracaso	No he logrado lo que soy capaz por miedo.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Miedo al público	Evito hablar frente a un público por miedo a las burlas.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Sentimiento de tristeza	Hay momentos en los que me siento triste	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Pensamiento de abandono escolar	He pensado en abandonar la escuela por cuestiones familiares	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Miedo a la soledad	Me siento mal cuando estoy solo/a en casa o en otro lugar	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Miedo a sucesos trágicos	Me preocupa que algo malo le suceda a alguien de mi familia	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Miedo a dormir solo/a	Me da miedo dormir solo/a y algo malo pueda pasarme	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Miedo ante pensamientos funestos	No puedo dejar de pensar en cosas malas o tontas...	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre

Concepto	Variable o ítem	Etiqueta	Valor
NIVEL ESTRÉS Amenaza real o supuesta a la integridad fisiológica o psicológica de un individuo que resulta en una respuesta fisiológica y/o conductual.	Preocupación por hacer las cosas mal	Me preocupa que me salgan las cosas mal	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Presión por exigencia de padres	Mis padres me exigen demasiado en los estudios.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Dificultad para comprender temas escolares	Se me dificulta comprender los temas.	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Preocupación ante varias tareas escolares por realizar	Cuando tengo que hacer varias tareas me preocupo mucho	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre
	Agobio por problemas en casa o en la escuela	Me siento agobiado/a por los problemas en casa o en la escuela	A= Nunca B= A veces C=Muchas veces D= Siempre

Finalmente con la ayuda del programa informático Statistical Package for the Social Sciencies (SPSS). Se analizaron estadísticamente los códigos y se obtuvo una matriz de datos, la cual presenta el conjunto de datos simbólicos o numéricos producto de la aplicación de los instrumentos. Los resultados se analizan en el Capítulo 4.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

4.1. Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado al total de alumnos, descritos en el capítulo 3 de esta investigación, de la escuela secundaria general N° 14.

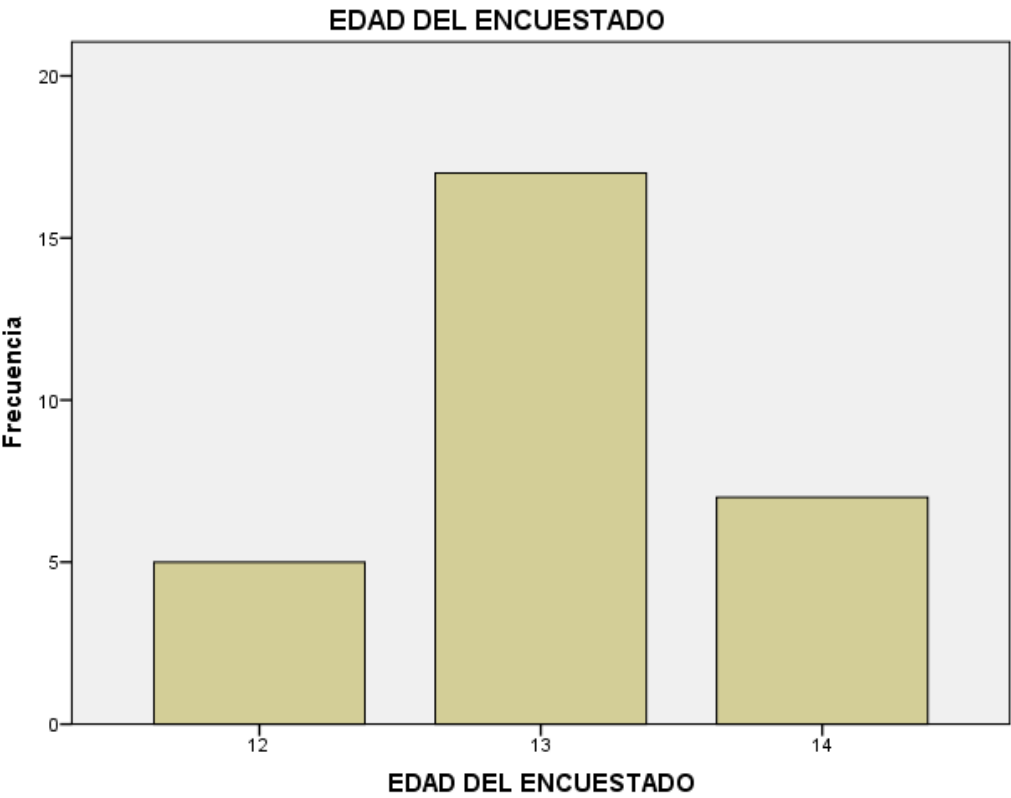
Para empezar se presenta una interpretación de la estadística descriptiva y para hacerla entendible se exponen los cuadros de frecuencia y porcentaje por ítem del instrumento aplicado con una gráfica de barras para su mejor comprensión.

En relación con la edad de los alumnos encuestados se obtuvo que 5 (17.2%) del total tienen una edad cumplida de 12 años, 17 (58.6%) tienen 13 años, lo que representa la edad más representativa y 7 (24.1%) tienen 14 años (ver Cuadro 3 y Grafica 1).

Cuadro 3.

EDAD DEL ENCUESTADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 12	5	17.2	17.2	17.2
13	17	58.6	58.6	75.9
14	7	24.1	24.1	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 1.

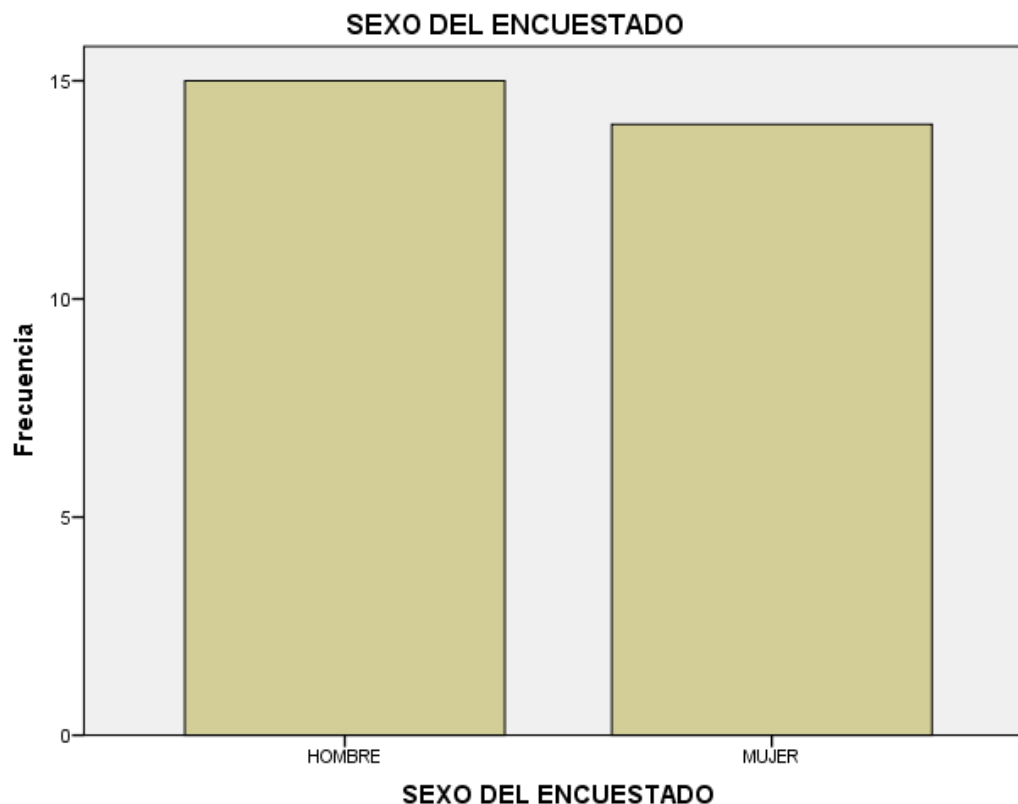


En cuanto al sexo de los alumnos encuestados los resultados muestran que 15 (51.7%) del total de los estudiantes son hombres y 14 (48.3%) son mujeres. (Ver Cuadro 4 y Gráfica 2).

Cuadro 4.

SEXO DEL ENCUESTADO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	15	51.7	51.7	51.7
	MUJER	14	48.3	48.3	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 2.



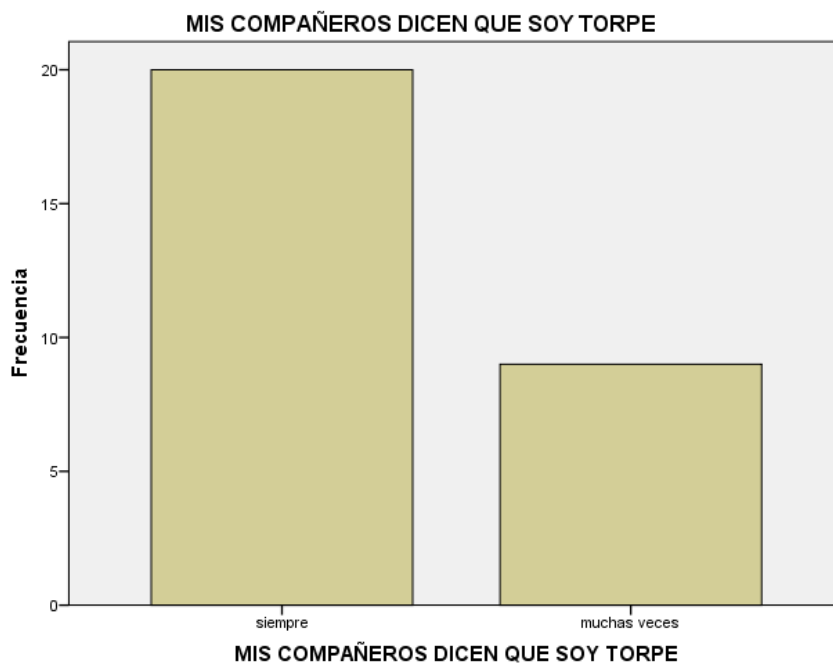
Los dos datos anteriores corresponden a la parte general sobre los encuestados, a continuación, se inicia la presentación de los datos por pregunta del instrumento aplicado.

Con respecto a la afirmación 1 sobre si “Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios”, se obtiene que 20 de los estudiantes (69%) reconocen que sus compañeros los señalan de esa manera y 9 de ellos (31%) que muchas veces, lo que resulta revelador en el tema del estudio (Ver Cuadro 5 y Gráfica 3).

Cuadro 5.

MIS COMPAÑEROS DICEN QUE SOY TORPE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	20	69.0	69.0	69.0
	muchas veces	9	31.0	31.0	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 3.



En la siguiente afirmación “Me siento inclinado a pensar que soy un fracasado/a en todo” 13 (44.8%) reconocen que siempre y 11 (37%) que muchas veces, obteniendo un acumulado del 82.8%, lo que también es revelador para el caso de estudio (ver Cuadro 6 y Gráfica 4).

Cuadro 6.

ME SIENTO INCLINADO A PENSAR QUE SOY UN FRACASADO/A					
QUE SOY		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	13	44.8	44.8	44.8
	muchas veces	11	37.9	37.9	82.8
	a veces	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 4.

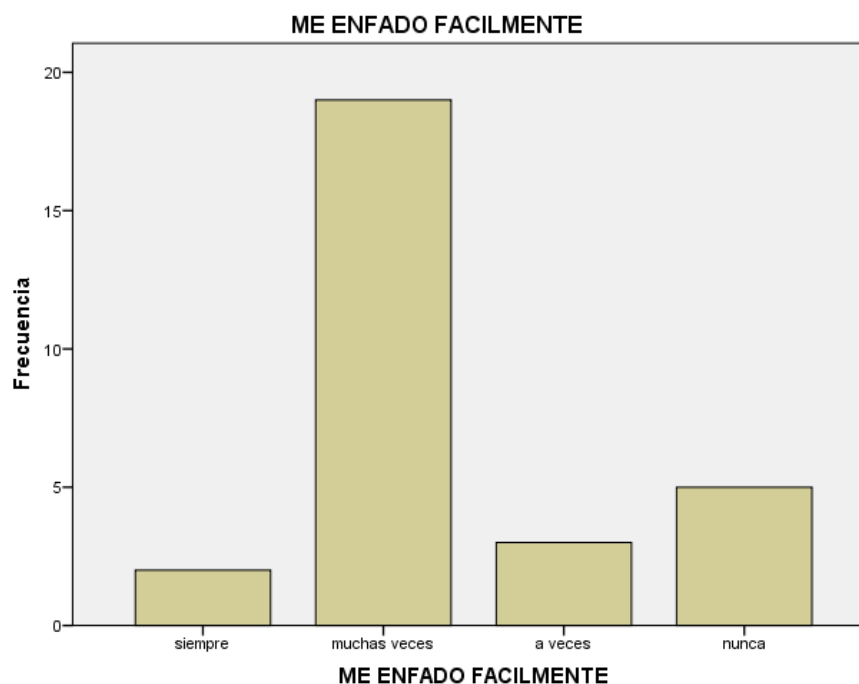


Para la afirmación 3 “Me enfado fácilmente”, 19 respondieron que siempre (65.5%) contra solo 5 (17.2%) que afirmaron nunca, mostrando indicadores de problemas emocionales (ver Cuadro 7 y Gráfica 5).

Cuadro 7.

ME ENFADO FÁCILMENTE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	2	6.9	6.9	6.9
	muchas veces	19	65.5	65.5	72.4
	a veces	3	10.3	10.3	82.8
	nunca	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 5.

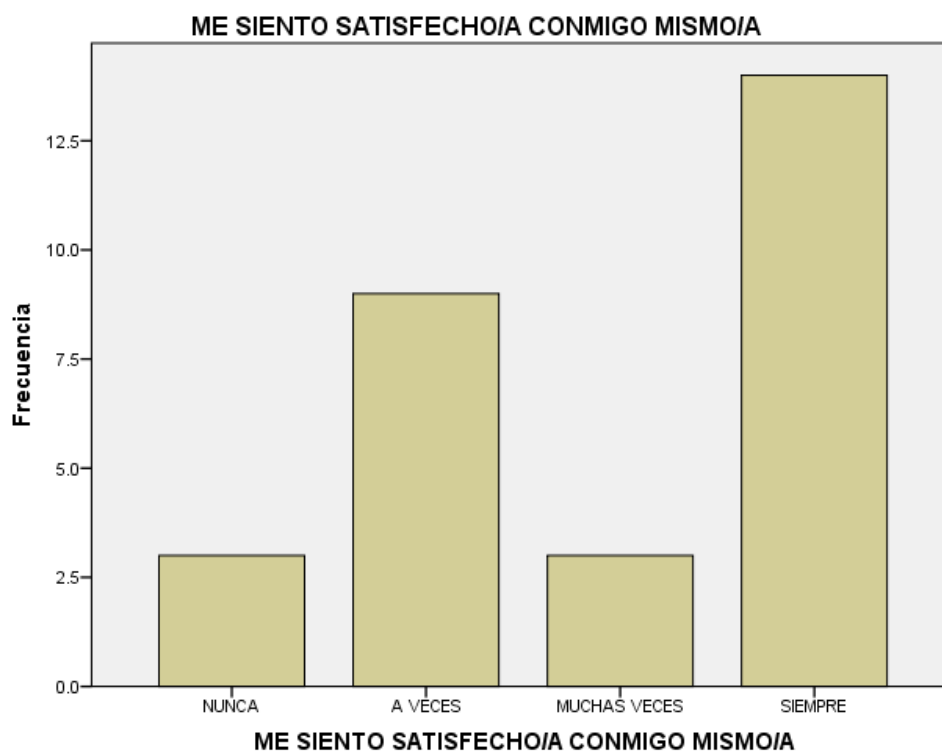


Para la afirmación 4 “Me siento satisfecho conmigo mismo con todo lo que hago”, los resultados muestran que 14 de los estudiantes (48.3%) respondieron que siempre contra tan solo 3 (10.35) nunca, lo que parece demostrar que por esa parte los estudiantes se sienten bien con lo que hacen (ver Cuadro 8 y Gráfica 6).

Cuadro 8.

ME SIENTO SATISFECHA CONMIGO MISMO/A				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	3	10.3	10.3	10.3
A VECES	9	31.0	31.0	41.4
MUCHAS VECES	3	10.3	10.3	51.7
SIEMPRE	14	48.3	48.3	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 6.

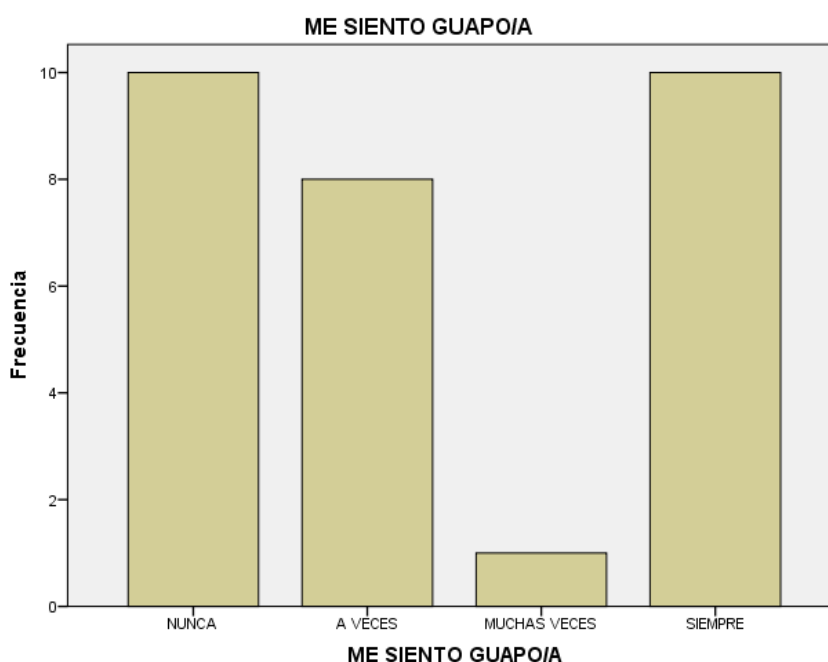


En la afirmación 5, “Me siento un chico/a guapo/a los resultados muestran que 10 (34.5%) indicaron que nunca y 8 (27.6%) que a veces, obteniendo un porcentaje acumulado de 62.1% tendiente a la falta de autoestima contra tan sólo 10 estudiantes (34.5) que muestran esa condición positiva (ver Cuadro 9 y Gráfica 7).

Cuadro 9.

ME SIENTO GUAPO/A					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	10	34.5	34.5	34.5
	A VECES	8	27.6	27.6	62.1
	MUCHAS VECES	1	3.4	3.4	65.5
	SIEMPRE	10	34.5	34.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 7.

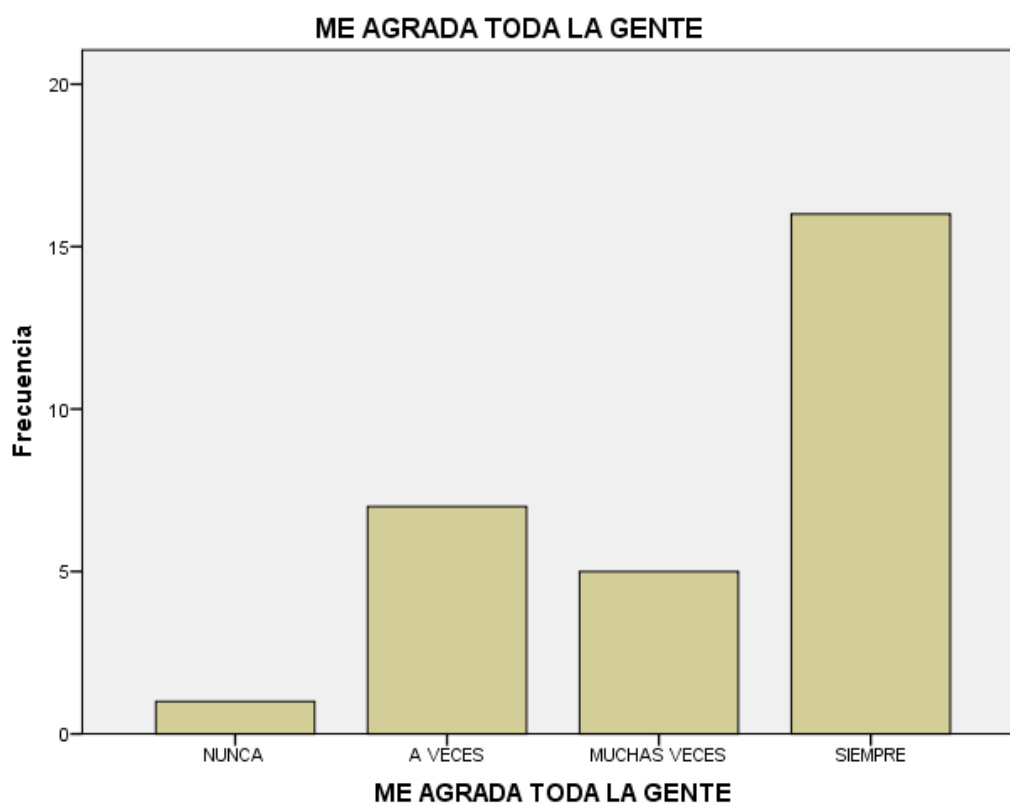


En la afirmación 6 “Me agrada toda la gente que conozco”, los resultados obtenidos muestran que al respecto solo 1 estudiante (3.4%) afirma que nunca y 7 más que a veces (24.1%) para un porcentaje acumulado de 27.6%, contrastante con lo que afirman que siempre, 16 (55.2%), lo que muestra que la mayoría no muestra problemas con la gente que la rodea (ver Cuadro 10 y Gráfica 8).

Cuadro 10.

ME AGRADA TODA LA GENTE				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	1	3.4	3.4
	A VECES	7	24.1	27.6
	MUCHAS VECES	5	17.2	44.8
	SIEMPRE	16	55.2	100.0
	Total	29	100.0	

Gráfica 8.



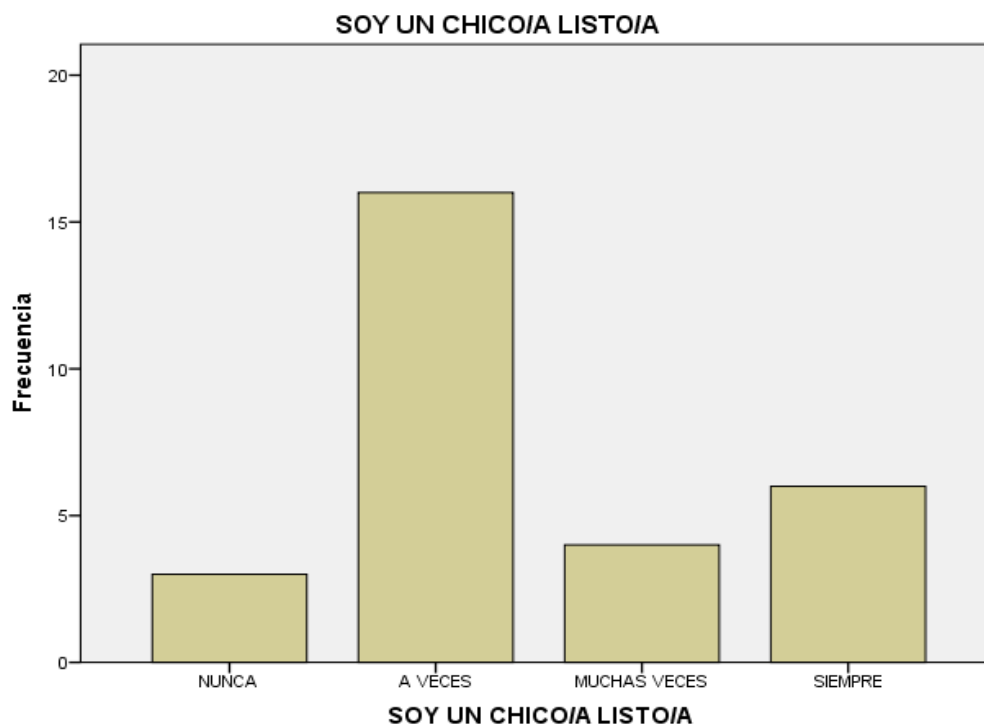
En la siguiente afirmación “Me siento un chico/a listo/a” 3 estudiantes respondieron que nunca (10.3%) y 16 (55.2%) a veces, para un acumulado de 65.5% lo que resulta muy significativo al contrastarlo con la respuesta de que siempre con tan solo 6 estudiantes (20.7%), seguido de la respuesta de 4 estudiantes de muchas

veces (13.8%); lo que muestra ciertas condiciones emocionales sobre la percepción que de ellos mismos tienen, que resulta a la vez importante de tomar en cuenta en relación a la autoestima como efecto emocional en la revisión de este estudio (ver Cuadro 11 y Gráfica 9).

Cuadro 11.

SOY UN CHICO/A LISTO/A					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	3	10.3	10.3	10.3
	A VECES	16	55.2	55.2	65.5
	MUCHAS VECES	4	13.8	13.8	79.3
	SIEMPRE	6	20.7	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 9.



En relación a la percepción de “Creo que tengo un buen número de buenas cualidades” entre los que respondieron que nunca y a veces: 4 (13.8%) y 18 (62.1%)

estudiantes respectivamente, se expresan en sentido negativo con un porcentaje acumulado de 75.9%, seguido de tan solo 5 (17.2%) y 2 (6.9%) que responden en sentido positivo, resultando un bajo porcentaje, lo que llama la atención nuevamente en el concepto de la autoestima considerada en el presente estudio (ver Cuadro 12 y Gráfica 10).

Cuadro 12.

CREO QUE TENGO BUENAS CUALIDADES				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	4	13.8	13.8
	A VECES	18	62.1	75.9
	MUCHAS VECES	5	17.2	93.1
	SIEMPRE	2	6.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0

Gráfica 10.

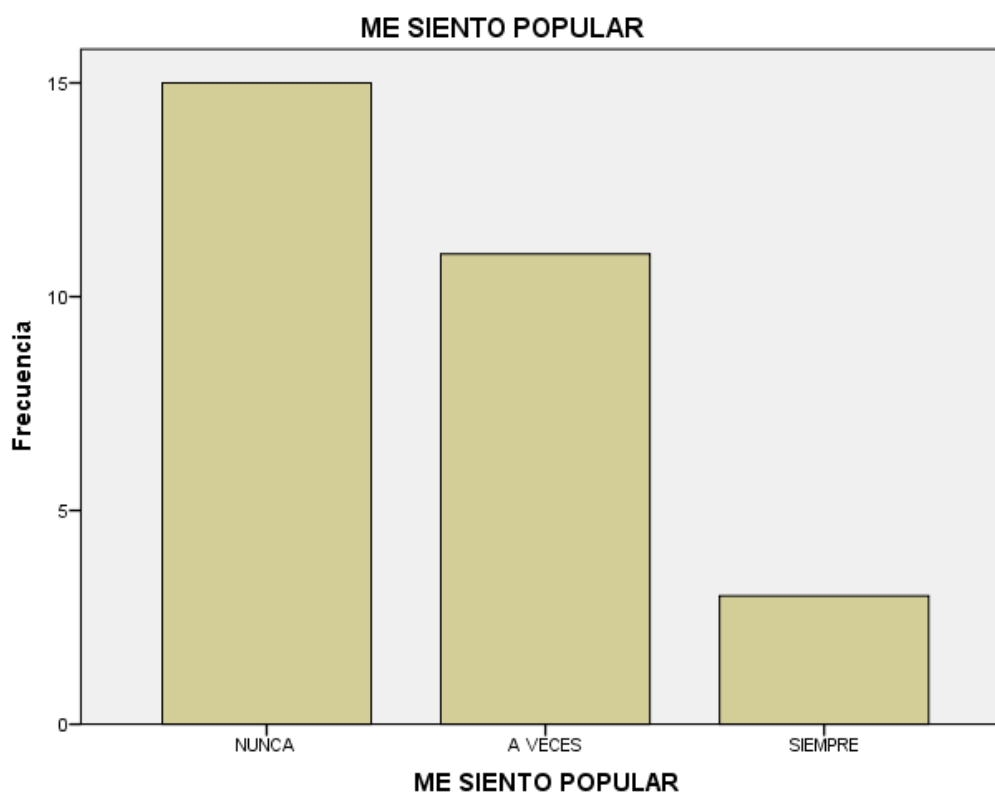


Para la afirmación 9 “Soy popular entre los niños y niñas de mi edad”, hecha con la finalidad de introspección en el estudiante, 15 (51.7%) respondieron que nunca, seguido de 11 (37.9%) que respondió que a veces para un acumulado en sentido negativo de 89.7%, que contrasta con tan solo 3 estudiantes (10.3%) que si sienten que así es (ver Cuadro 13 y Gráfica 11).

Cuadro 13.

ME SIENTO POPULAR					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	15	51.7	51.7	51.7
	A VECES	11	37.9	37.9	89.7
	SIEMPRE	3	10.3	10.3	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 11.

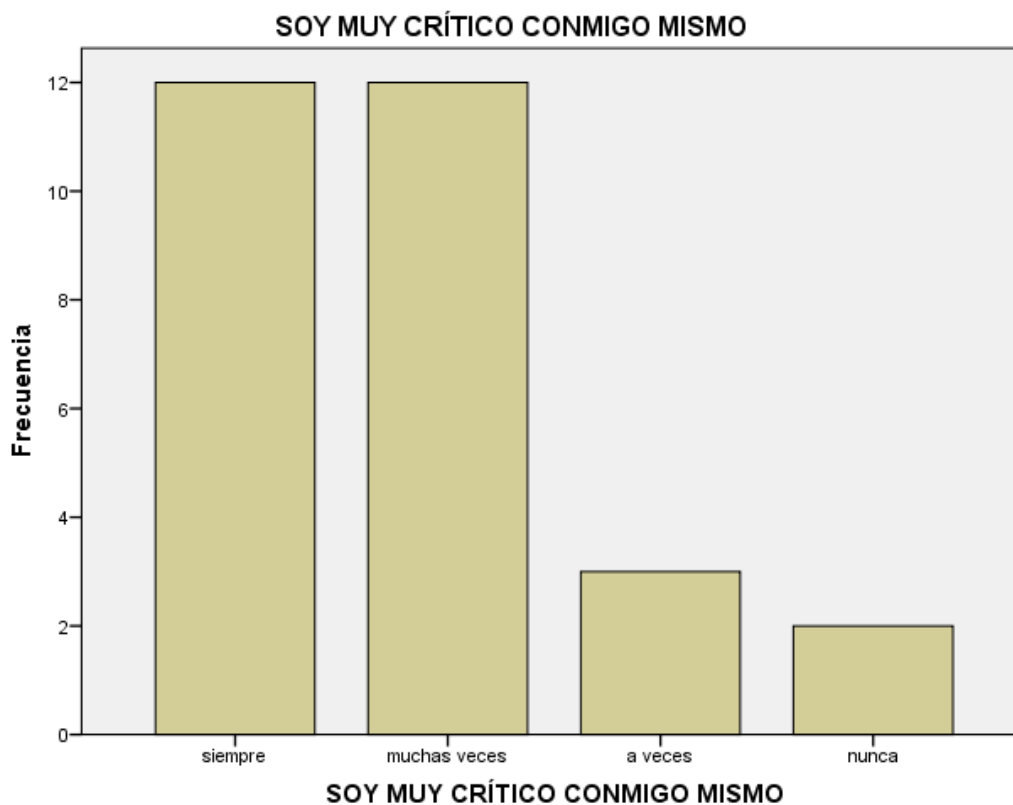


Con respecto a la afirmación 10 “Soy muy crítico/a conmigo y con los demás”, 12 estudiantes (41.4%) respondieron que siempre y la misma cantidad respondieron que muchas veces para un total acumulado de 82.4%, seguido tan solo de 3 (10.3%) que respondieron que a veces y 2 (6.9%) de que nunca (ver Cuadro 14 y Gráfica 12).

Cuadro 14.

SOY MUY CRÍTICO CONMIGO MISMO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	12	41.4	41.4
	muchas veces	12	41.4	82.8
	a veces	3	10.3	93.1
	nunca	2	6.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0

Gráfica 12.

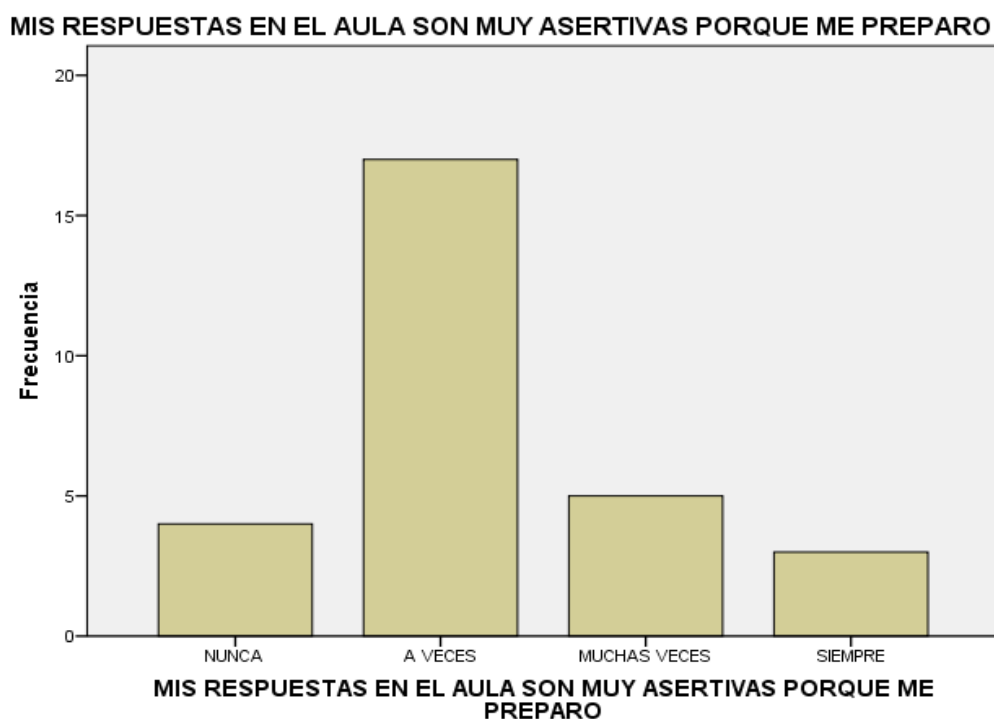


Para la afirmación número 11 “Mis respuestas en el aula son asertivas porque me preparo previamente”, los resultados obtenidos fueron que la mayoría 17 (58.6%) respondió que a veces y 4 (13.8%) a veces, en comparación con el reconocerse que sí, 3 (10.3%) respondieron que siempre, seguido de 5 (17.2%) que respondieron que muchas veces (ver Cuadro 15 y Gráfica 13).

Cuadro 15.

MIS RESPUESTAS EN EL AULA SON MUY ASERTIVAS PORQUE ME PREPARO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	4	13.8	13.8	13.8
	A VECES	17	58.6	58.6	72.4
	MUCHAS VECES	5	17.2	17.2	89.7
	SIEMPRE	3	10.3	10.3	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 13.

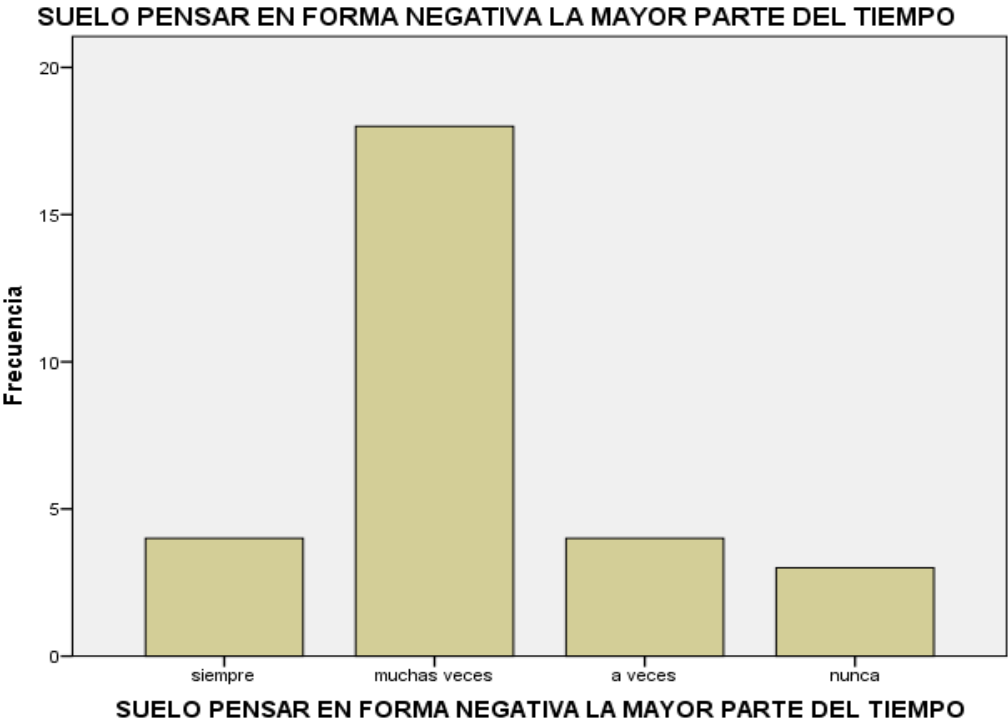


En la siguiente afirmación, la número 12 “Suelo pensar en forma negativa la mayor parte del tiempo”, la gran mayoría 18 (62.1%) respondió que muchas veces, sumados a los 4 que respondieron siempre (13.8) hacen un acumulado de (75.9%), contrastando significativamente con lo 3 (10.3%) y los 4 (13.8%) que respondieron nunca y a veces respectivamente (ver Cuadro 16 y Gráfica 14).

Cuadro 16.

SUELO PENSAR EN FORMA NEGATIVA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	4	13.8	13.8	13.8
	muchas veces	18	62.1	62.1	75.9
	a veces	4	13.8	13.8	89.7
	nunca	3	10.3	10.3	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 14.



En la afirmación 13 “Me pongo a la defensiva y contraataco cuando percibo que me critican”, resulta también significativo los resultados, la gran mayoría de los estudiantes 15 (51.7%) respondió muchas veces seguido de 7 (24.1%) de siempre, para un acumulado de 75.9% que resulta un alto porcentaje (ver Cuadro 17 y Gráfica 15).

Cuadro 17.

ME PONGO A LA DEFENSIVA Y CONTRAATACO CUANDO ME CRITICAN					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	7	24.1	24.1	24.1
	muchas veces	15	51.7	51.7	75.9
	a veces	3	10.3	10.3	86.2
	nunca	4	13.8	13.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 15.

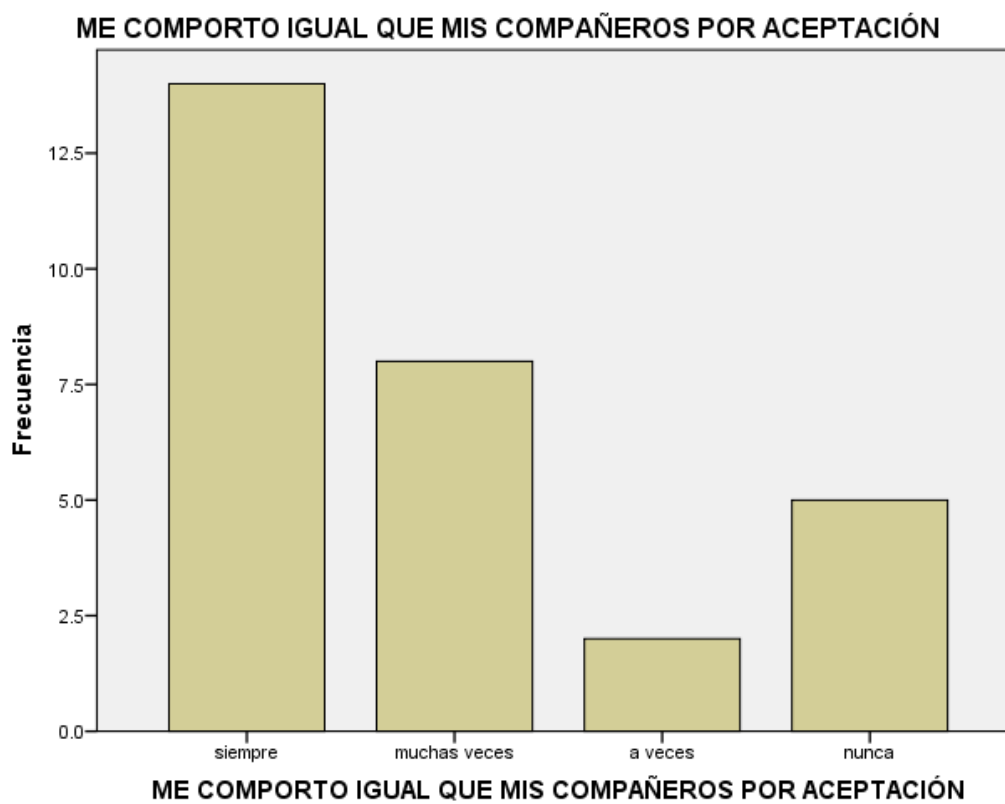


En la siguiente afirmación, la número 14 “Me comporto igual que mis compañeros por miedo a ser rechazado”, 14 estudiantes (48.3%) respondieron siempre, seguido de 8 (27.6) que respondieron muchas veces y en contraposición se obtuvo a 5 estudiantes (17.2%) que nunca (ver Cuadro 18 y Gráfica 16).

Cuadro 18.

ME COMPORTO IGUAL QUE MIS COMPAÑEROS POR ACEPTACIÓN				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos siempre	14	48.3	48.3	48.3
muchas veces	8	27.6	27.6	75.9
a veces	2	6.9	6.9	82.8
nunca	5	17.2	17.2	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 16.

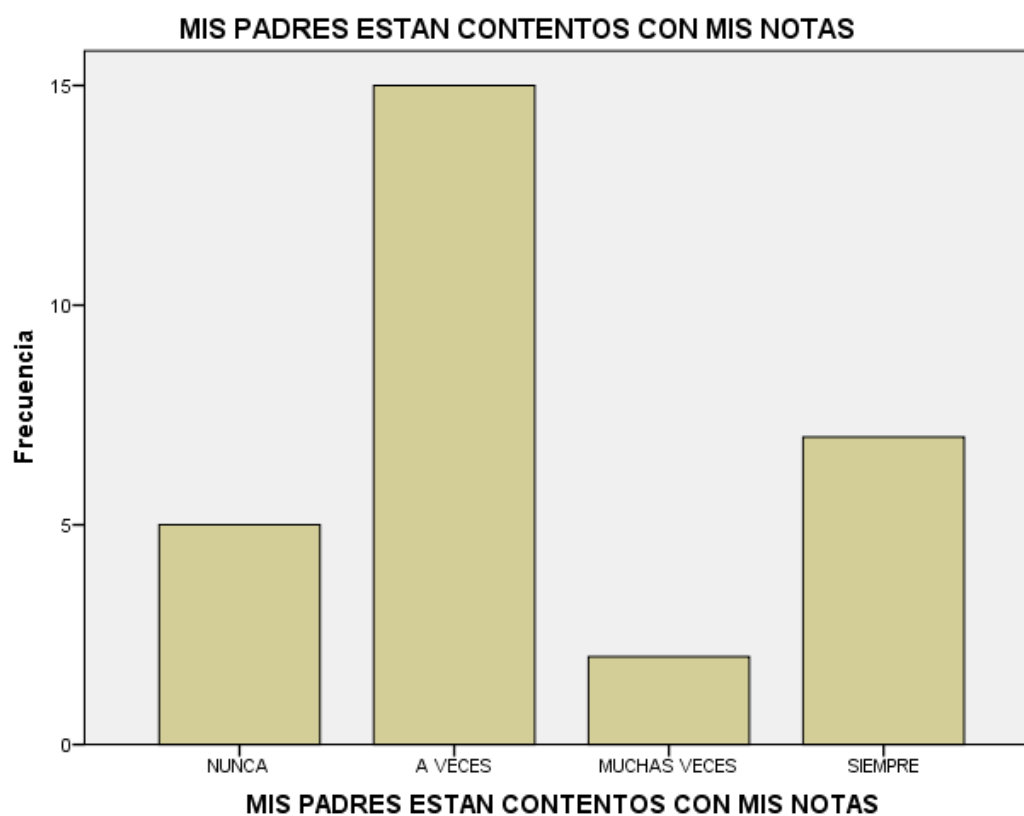


Para la afirmación “Mis padres están contentos con mis notas” se obtuvo que la mayoría 15 (51.7) respondió que a veces, por el otro sentido 5 (24.1%) respondieron que siempre (ver Cuadro 19 y Gráfica 17).

Cuadro 19.

MIS PADRES ESTÁN CONTENTOS CON MIS NOTAS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	5	17.2	17.2	17.2
	A VECES	15	51.7	51.7	69.0
	MUCHAS VECES	2	6.9	6.9	75.9
	SIEMPRE	7	24.1	24.1	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 17.

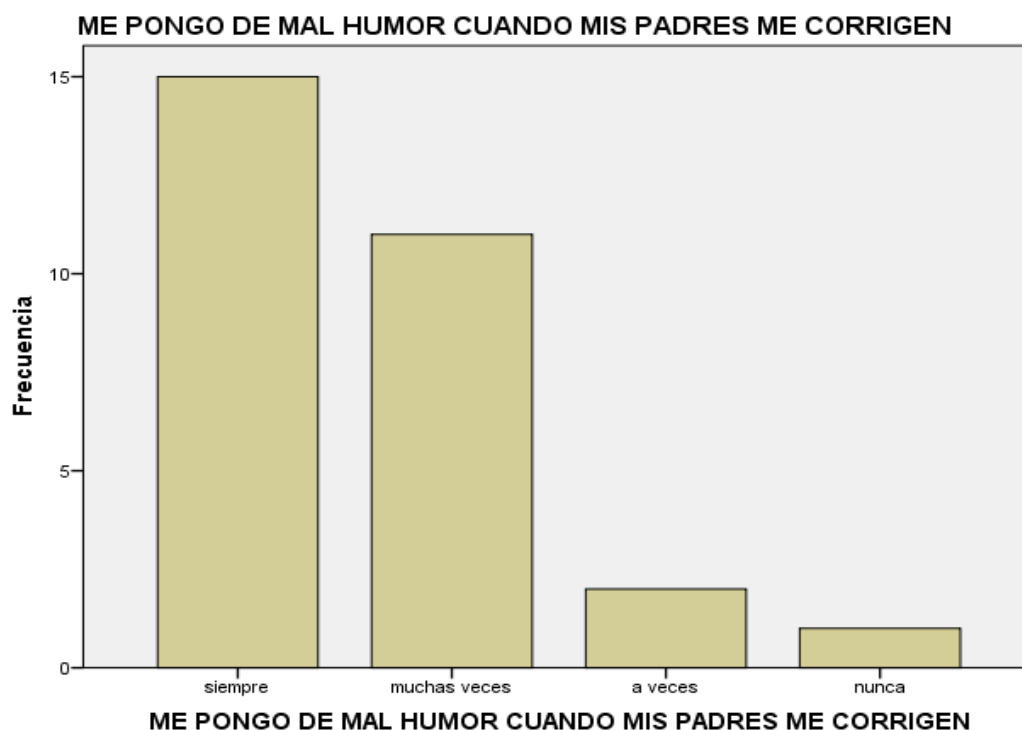


En la afirmación número 16 “Me pongo de mal humor cuando mis padres me corrigen”, la mayoría 15 (51.7%) respondió que siempre aunado a los 11 (37.9%) que respondieron muchas veces se obtiene un acumulado de 89.7% lo que resulta muy alto, contra solo 1 estudiante (3.4%) que respondió que nunca, haciendo muy importante de considerar para el estudio (ver Cuadro 20 y Gráfica 18).

Cuadro 20.

ME PONGO DE MAL HUMOR CUANDO MIS PADRES ME CORRIGEN				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos siempre	15	51.7	51.7	51.7
muchas veces	11	37.9	37.9	89.7
a veces	2	6.9	6.9	96.6
nunca	1	3.4	3.4	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 18



En la afirmación 17 “Mis padres me apoyan cuando no puedo realizar alguna tarea”, las respuestas son más equilibradas en primer lugar 14 estudiantes (48.3%) respondieron que a veces, pero en contraste se tiene a 8 (27.6%) respondieron siempre, seguido de muchas veces con 5 (17.2%), sin embargo, el porcentaje negativo resulta importante de considerar (ver Cuadro 21 y Gráfica 19).

Cuadro 21.

MIS PADRES ME APOYAN CUANDO NO PUEDO REALIZAR ALGUNA TAREA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	2	6.9	6.9	6.9
	A VECES	14	48.3	48.3	55.2
	MUCHAS VECES	5	17.2	17.2	72.4
	SIEMPRE	8	27.6	27.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 19.

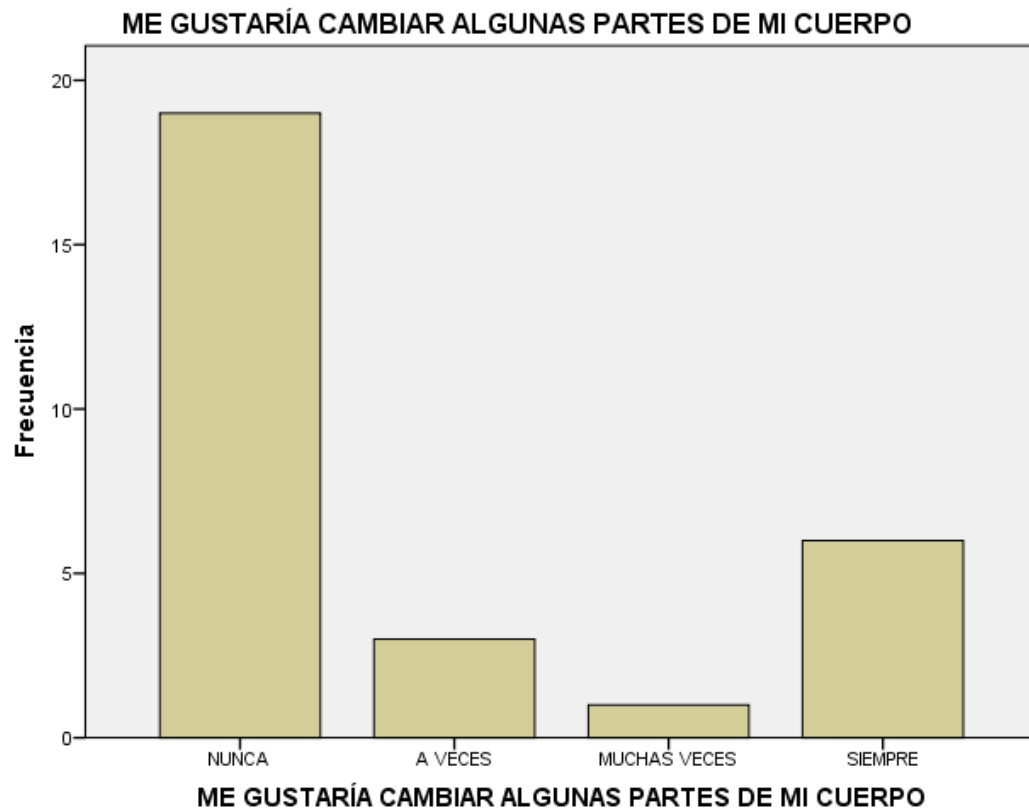


En la siguiente afirmación, la número 18 “Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo” se obtuvo que 19 (65.5%) afirmaron que nunca contra solo 6 (20.7%) que respondieron siempre (ver Cuadro 22 y Gráfica 20).

Cuadro 22.

ME GUSTARÍA CAMBIAR ALGUNAS PARTES DE MI CUERPO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	19	65.5	65.5	65.5
	A VECES	3	10.3	10.3	75.9
	MUCHAS VECES	1	3.4	3.4	79.3
	SIEMPRE	6	20.7	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 20.



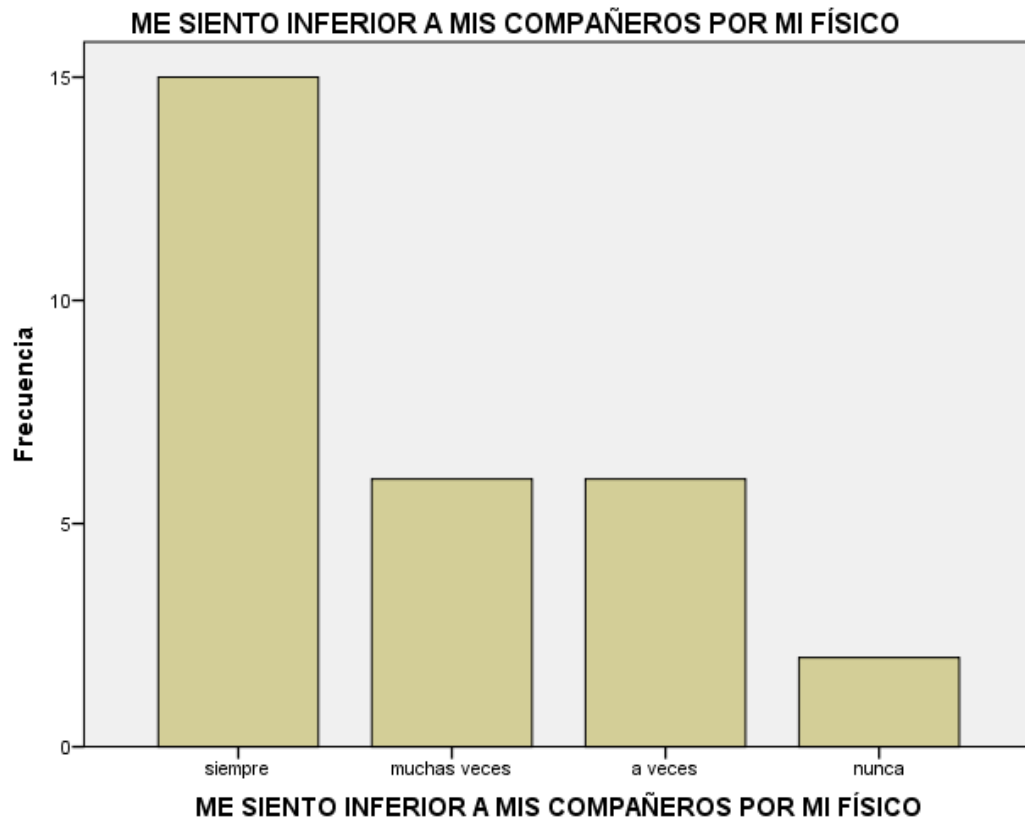
En la siguiente afirmación la número 19 “Me siento inferior a mis compañeros por mi físico, se obtuvo que la mayoría 15 (51.7%) respondió siempre aunado a 6

(20.7%) que respondieron muchas veces lo hace significativo (ver Cuadro 23 y Gráfica 21).

Cuadro 23.

ME SIENTO INFERIOR A MIS COMPAÑEROS POR MI FÍSICO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	15	51.7	51.7	51.7
	muchas veces	6	20.7	20.7	72.4
	a veces	6	20.7	20.7	93.1
	nunca	2	6.9	6.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 21



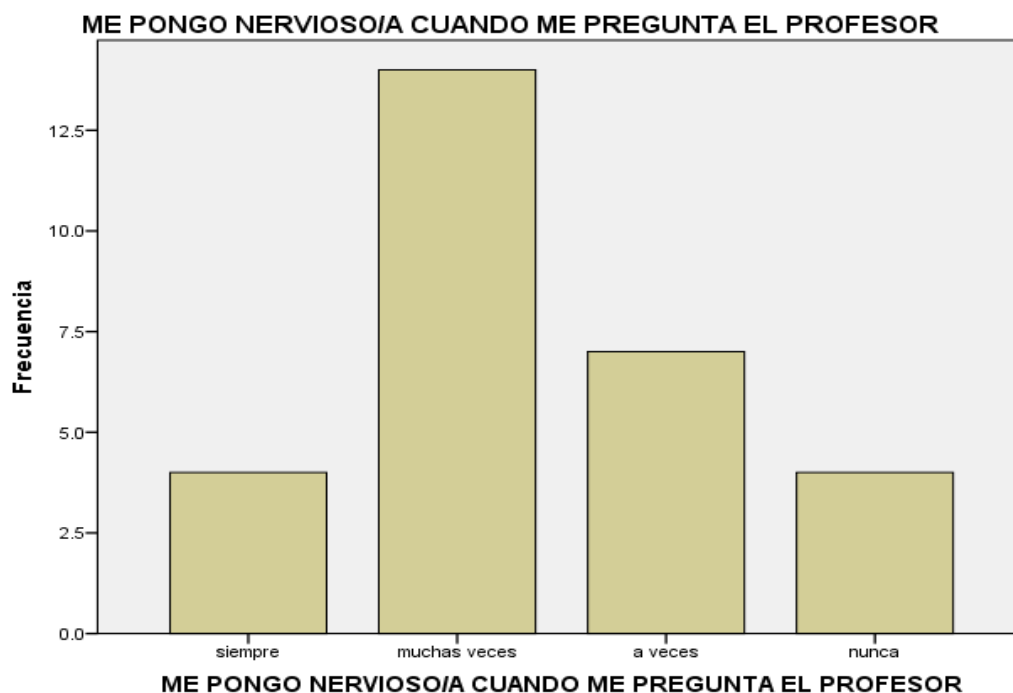
En cuanto a la afirmación número 20 “Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor”, la mayoría de estudiantes contestó que muchas veces 14 (48.3%),

aunque solo 4 (13.8%) respondieron que siempre, si se toman en conjunto alcanzan un nivel de importancia para tomar en cuenta (ver Cuadro 24 y Gráfica 22).

Cuadro 24.

ME PONGO NERVIOSO/A CUANDO ME PREGUNTA EL PROFESOR					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	4	13.8	13.8	13.8
	muchas veces	14	48.3	48.3	62.1
	a veces	7	24.1	24.1	86.2
	nunca	4	13.8	13.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 22.



Respecto a la afirmación 21 “Me pongo nervioso/a cuando tenemos examen”, las respuestas son muy semejantes a la afirmación anterior, la mayoría de los estudiantes 13 (58.6%) manifiesta que muchas veces y agregando a los 4 (13.9%) que respondieron siempre suman un 58.6%, mientras quienes no parece afectarles

esa situación con la respuesta nunca 6 (20.7%) representan una tercera parte de los primeros (Ver Cuadro 25 y Gráfico 23).

Cuadro 25.

ME PONGO NERVIOSO/A EN UN EXAMEN					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	4	13.8	13.8	13.8
	muchas veces	13	44.8	44.8	58.6
	a veces	6	20.7	20.7	79.3
	nunca	6	20.7	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 23.

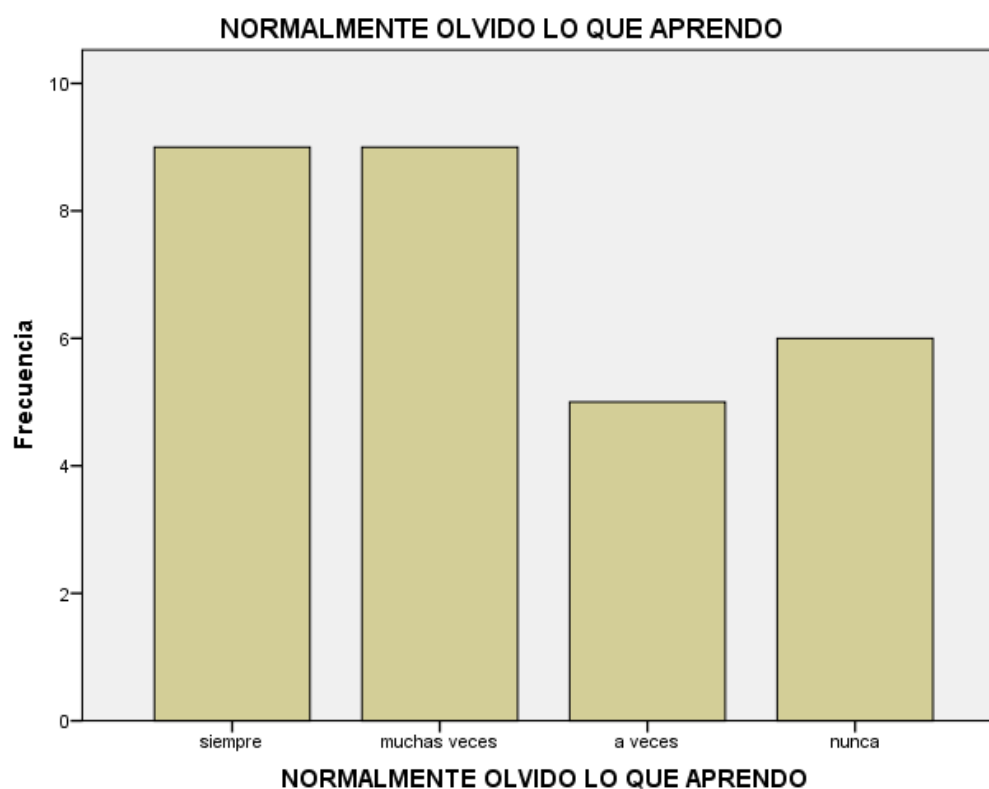


En la afirmación 22 “Normalmente olvido lo que aprendo” se obtuvo un resultado semejante en las dos primeras opciones de siempre y muchas veces con 9 (31%) cada una, en contraste se obtuvo 6 (20.7) con nunca y 5 (17.2%) a veces (ver Cuadro 26 y Gráfica 24).

Cuadro 26.

NORMALMENTE OLVIDO LO QUE APRENDO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos siempre	9	31.0	31.0	31.0
muchas veces	9	31.0	31.0	62.1
a veces	5	17.2	17.2	79.3
nunca	6	20.7	20.7	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 24.

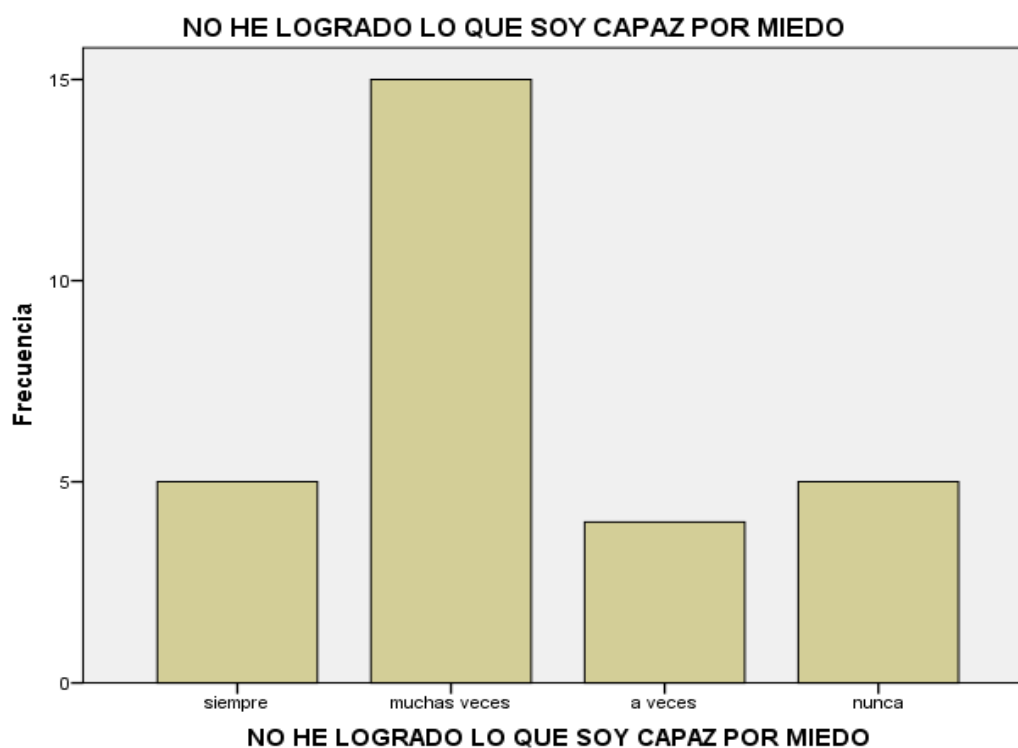


En la siguiente afirmación identificada como número 23 “No he logrado lo que soy capaz por miedo”, 15 (69%) afirman que muchas veces, seguido de 5 (17.2%) de siempre lo que hace un acumulado de 69% que contrasta con menos de la mitad de que no tiene problemas en ese sentido con un 31% (ver Cuadro 27 y Gráfica 25).

Cuadro 27.

NO HE LOGRADO LO QUE SOY CAPAZ POR MIEDO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	5	17.2	17.2	17.2
	muchas veces	15	51.7	51.7	69.0
	a veces	4	13.8	13.8	82.8
	nunca	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 25.



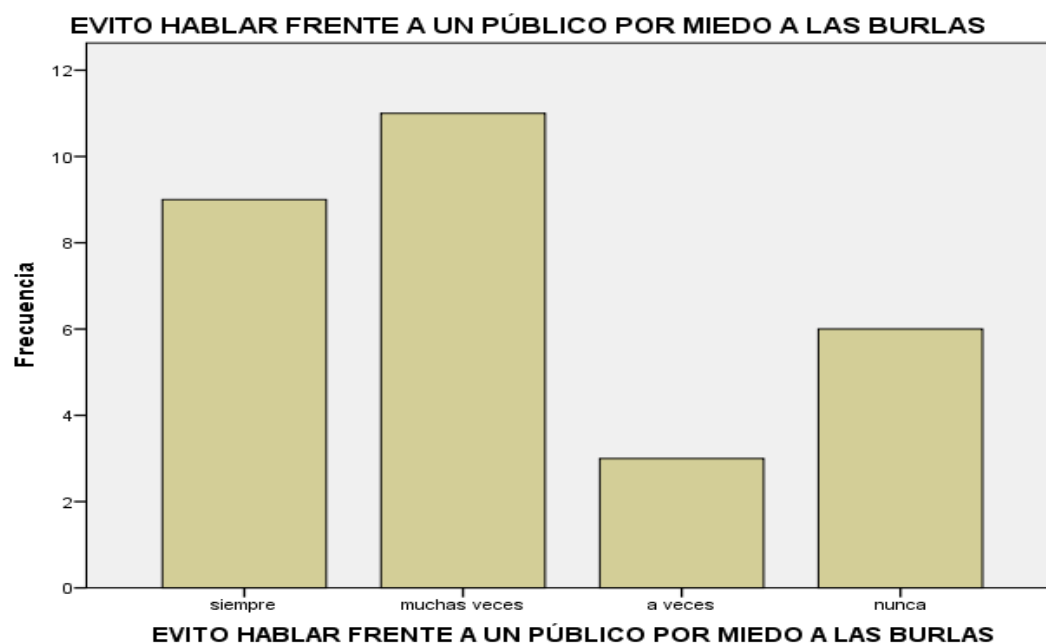
“Evito hablar frente a un público por miedo a las burlas” es la afirmación 24, aquí se obtuvo como resultado el mismo porcentaje acumulado que en la afirmación anterior aunque un tanto de manera distinta, pues baja a solo 11 (37.9%) quienes señalan que muchas veces y con 9 (31.0%) siempre, y ligeramente con 6 (20.7%)

que señalan que nunca, pese a esto sigue mostrándose una relación de estrés al enfrentar este tipo de situaciones (ver Cuadro 28 y Gráfica 26).

Cuadro 28.

EVITO HABLAR FRENTE A UN PÚBLICO POR MIEDO A LAS BURLAS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	9	31.0	31.0	31.0
	muchas veces	11	37.9	37.9	69.0
	a veces	3	10.3	10.3	79.3
	nunca	6	20.7	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 26.



Con respecto a la afirmación 25 “Hay momentos en los que me siento triste”, la mayoría se registra con muchas veces con 13 (58.6%), en contraste 9 (31%) indican que nunca; pese a ello si se considera las 4 (13.8%) obtenemos un acumulado de 58.6% (ver Cuadro 29 y Gráfica 27).

Cuadro 29.

HAY MOMENTOS EN LOS QUE ME SIENTO TRISTE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	4	13.8	13.8	13.8
	muchas veces	13	44.8	44.8	58.6
	a veces	3	10.3	10.3	69.0
	nunca	9	31.0	31.0	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 27.



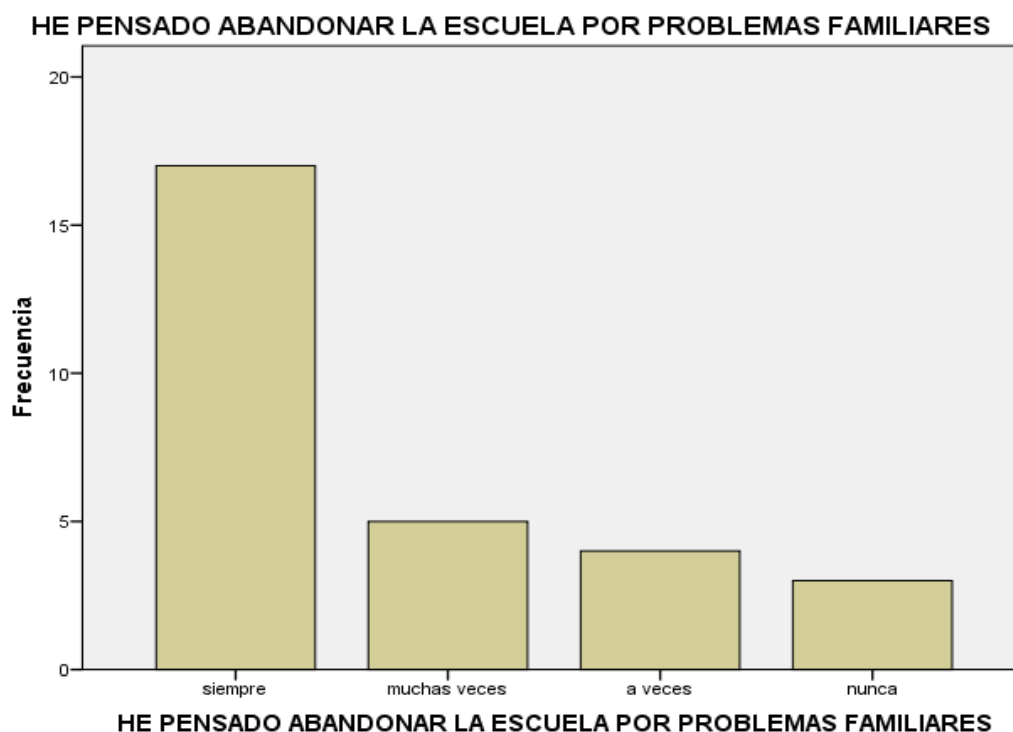
En la afirmación “He pensado en abandonar la escuela por problemas familiares”, se obtuvo que una alta cantidad de estudiantes así lo ha considerado 17 (58.6%) más los que le siguen 5 (17.2%) para un acumulado de 75.9%, en contraste con que ese tipo de idea no está en el pensamiento de otros con tan solo 3 (10.3%), refleja que estos chicos si tienen problemas en común dentro del hogar que muy

probablemente los esté haciendo concebir el abandono escolar, significa que sus relaciones están provocando un gran estrés en su desempeño escolar que lo consideran como una mejor factibilidad que seguir en la escuela, situación que da la razón para analizar con frecuencia este tipo de situaciones para la búsqueda de alternativas de solución y evitar el fracaso escolar (ver Cuadro 30 y Gráfica 28).

Cuadro 30.

HE PENSADO ABANDONAR LA ESCUELA POR PROBLEMAS FAMILIARES					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	17	58.6	58.6	58.6
	muchas veces	5	17.2	17.2	75.9
	a veces	4	13.8	13.8	89.7
	nunca	3	10.3	10.3	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 28.

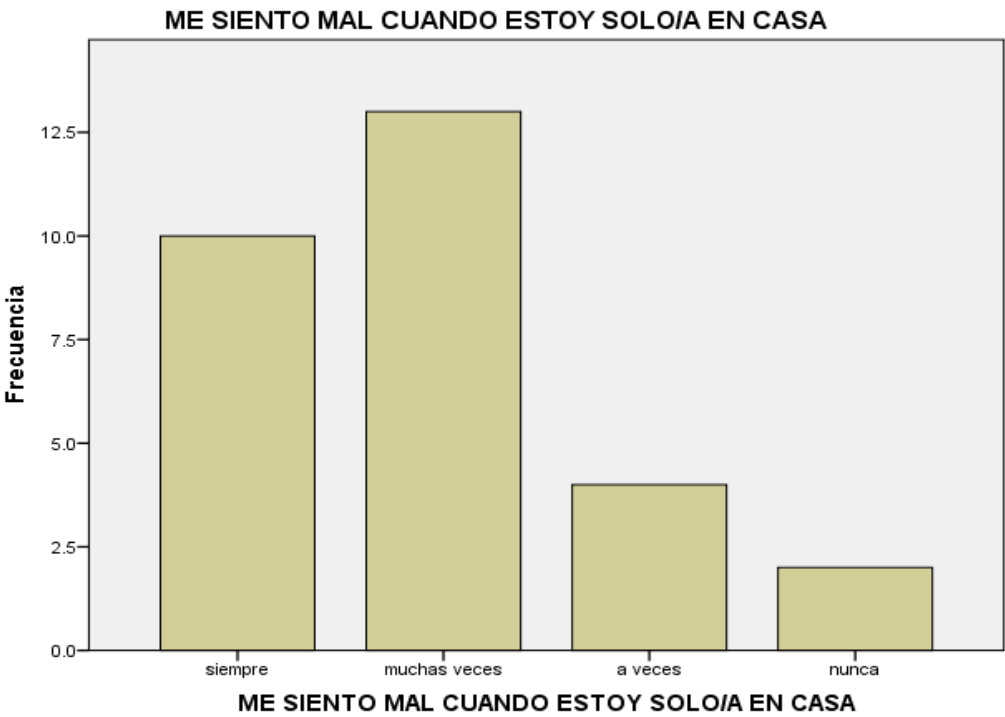


La siguiente afirmación “Me siento mal cuando estoy solo/a en casa”, encierra un gran significado en las relaciones afectivo-emocionales, en ésta se obtuvo que 13 (44.8%) respondieron que muchas veces y 10 (34.5%) que siempre, ambas respuestas revelan un alto contenido de afectación en los términos de este estudio (79.3%), ya que contrasta con las respuestas en contrario de tan solo 2 (6.9%) que nunca y 4 (13.8%) a veces, es otra condición digna de ser evaluada conscientemente para la búsqueda de alternativas adecuadas en torno a la problemática escolar que aqueja al sistema educativo (ver Cuadro 31 y Grafica 29).

Cuadro 31.

ME SIENTO MAL CUANDO ESTOY SOLO/A EN CASA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	10	34.5	34.5	34.5
	muchas veces	13	44.8	44.8	79.3
	a veces	4	13.8	13.8	93.1
	nunca	2	6.9	6.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 29.

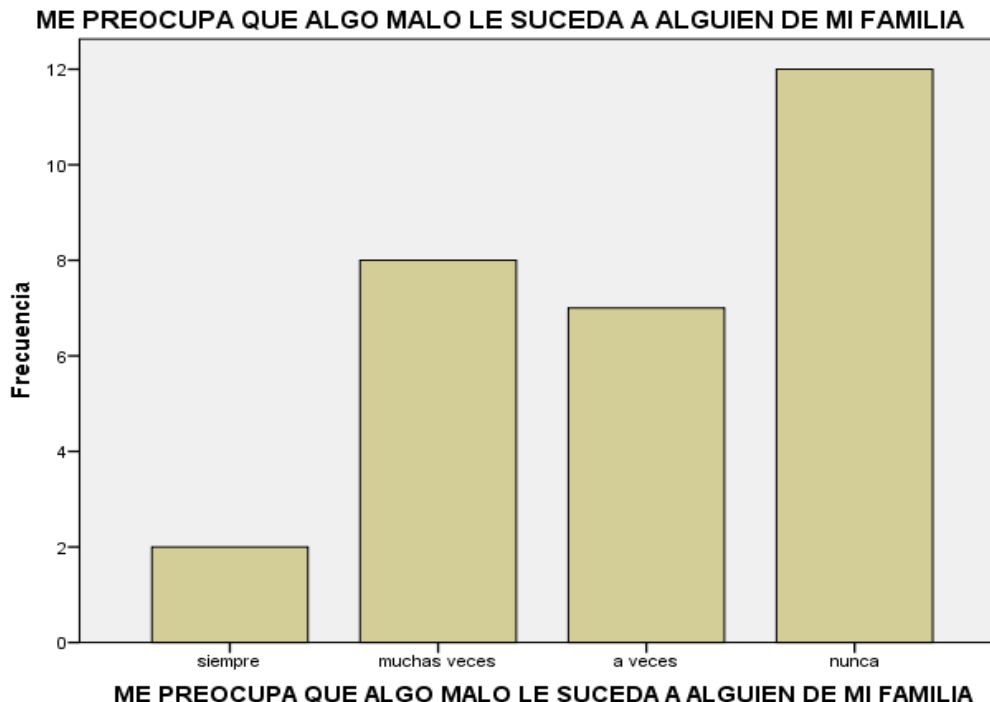


“Me preocupa que algo malo le suceda a alguien de mi familia”, es la afirmación 27, las respuestas obtenidas deben ser analizas bien, en ella la mayoría 12 (41.4%) respondió que nunca, lo que resulta un tanto contrastante con la afirmación anterior o tal vez sí, ya que en contrario sólo 2 (6.9%) afirmaron que siempre (ver Cuadro 32 y Gráfica 30).

Cuadro 32.

ME PREOCUPA QUE ALGO MALO LE SUCEDA A ALGUIEN DE MI FAMILIA					
		Frecuenci a	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid os	siempre	2	6.9	6.9	6.9
	muchas veces	8	27.6	27.6	34.5
	a veces	7	24.1	24.1	58.6
	nunca	12	41.4	41.4	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 30.

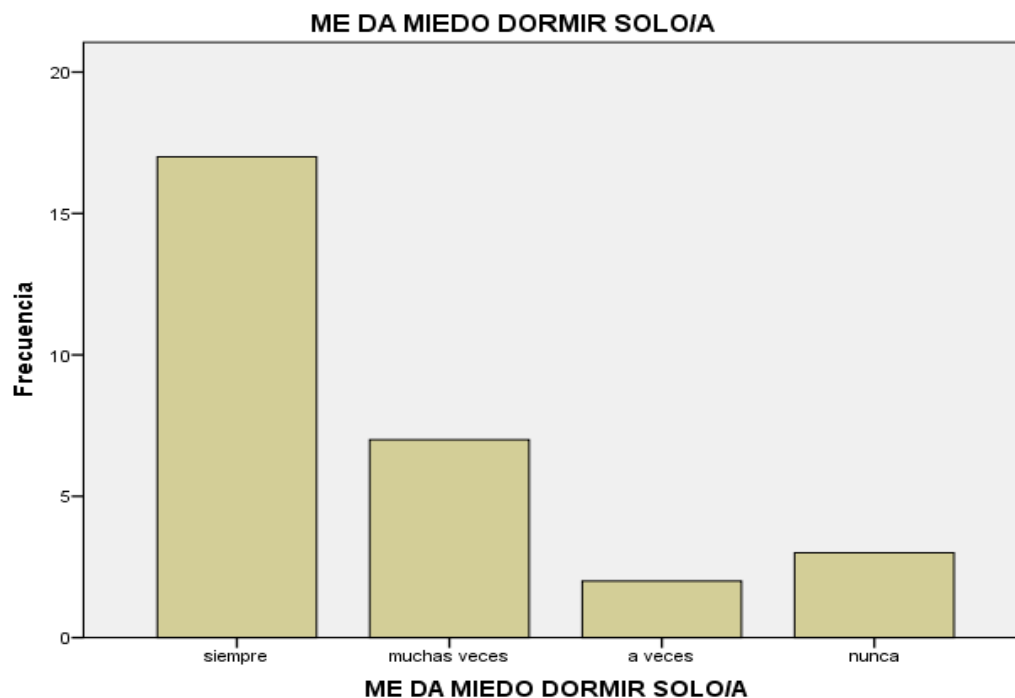


En la afirmación 29 “Me da miedo dormir solo/a”, se obtuvo que los temores pueden estar influyendo en alto grado en el estrés de los alumnos y en consecuencia con su desempeño escolar, ya que la mayoría 17 (58.6%) afirmó que siempre y seguido de la respuesta muchas veces de 7 estudiantes (24.1%) resultan un acumulado de 82.8%), por el contrario solo 3 (10.3%) respondieron que no (ver Cuadro 33 y Gráfica 31).

Cuadro 33.

ME DA MIEDO DORMIR SOLO/A					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	17	58.6	58.6	58.6
	muchas veces	7	24.1	24.1	82.8
	a veces	2	6.9	6.9	89.7
	nunca	3	10.3	10.3	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 31.

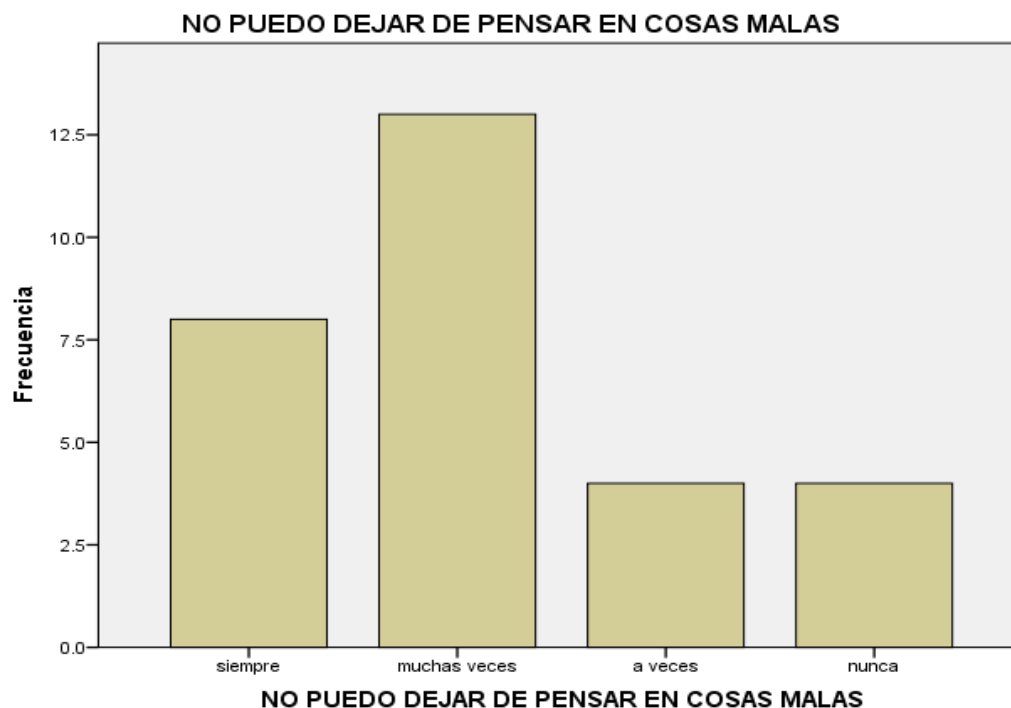


Con respecto a la afirmación 30 “No puedo dejar de pensar en cosas malas o tontas”, se obtuvo que la mayoría de los estudiantes 13 (44.1%) respondió que muchas veces, seguido de 8 (27.6%) respondieron siempre, en comparación 4 (13.8) respondió que nunca (ver Cuadro 34 y Gráfica 32).

Cuadro 34.

NO PUEDO DEJAR DE PENSAR EN COSAS MALAS				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	8	27.6	27.6
	muchas veces	13	44.8	72.4
	a veces	4	13.8	86.2
	nunca	4	13.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0

Gráfica 32.



Para la afirmación 33 se inicia el análisis del nivel de angustia, depresión de los alumnos, a ella “Me preocupa que me salgan mal las cosas”, se obtuvo que 13 (51.7%) respondieron muchas veces, que sumado a las respuestas de siempre con 2 (6.9) suman poco más de la mitad de los encuestados, en comparación de los 8 (27.6%) cuya respuesta fue nunca (ver Cuadro 35 y Gráfica 33)

Cuadro 35.

ME PREOCUPA QUE LAS COSAS ME SALGAN MAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	2	6.9	6.9	6.9
	muchas veces	13	44.8	44.8	51.7
	a veces	6	20.7	20.7	72.4
	nunca	8	27.6	27.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 33.

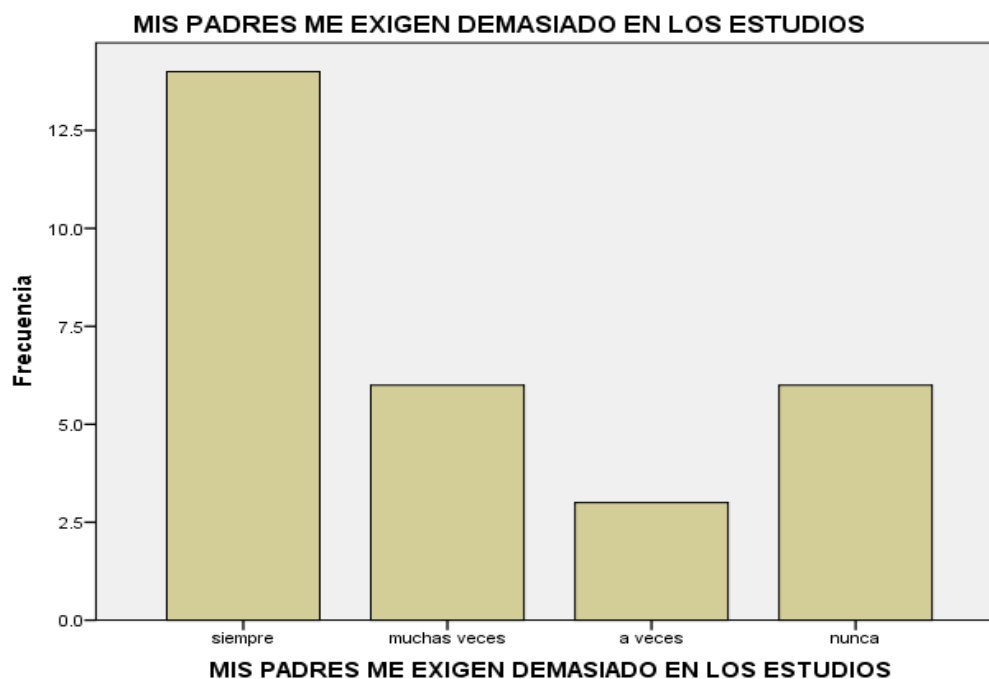


En la siguiente afirmación “Mis padres me exigen demasiado en los estudios”, las respuestas fueron que a la mayoría 14 (48.3%) y 6 (20.7) cuyas respuestas fueron siempre y muchas veces respectivamente, sus padres les exigen, en contraste el más alto porcentaje en otro sentido fueron 6 (20.7%) nunca (ver Cuadro 36 y Gráfica 34).

Cuadro 36.

MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO EN LOS ESTUDIOS				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	14	48.3	48.3
	muchas veces	6	20.7	69.0
	a veces	3	10.3	79.3
	nunca	6	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0

Gráfica 34.

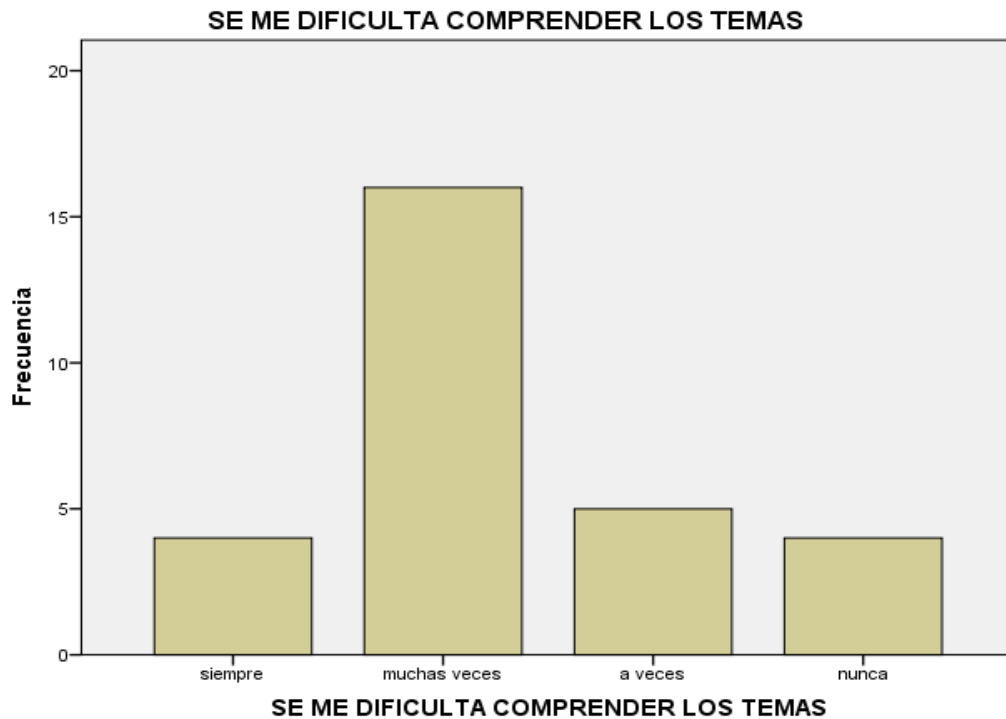


En la siguiente afirmación “Se me dificulta comprender los temas “, se obtuvo como respuesta mayoritaria a 16 (56.2%) que representa también la mayoría de los estudiantes encuestados y 4 (13.3%) con la respuesta siempre, para hacer un acumulado de 69.0% (ver Cuadro 37 y Gráfica 35).

Cuadro 37.

SE ME DIFICULTA COMPRENDER LOS TEMAS				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	4	13.8	13.8
	muchas veces	16	55.2	69.0
	a veces	5	17.2	86.2
	nunca	4	13.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0

Gráfica 35.

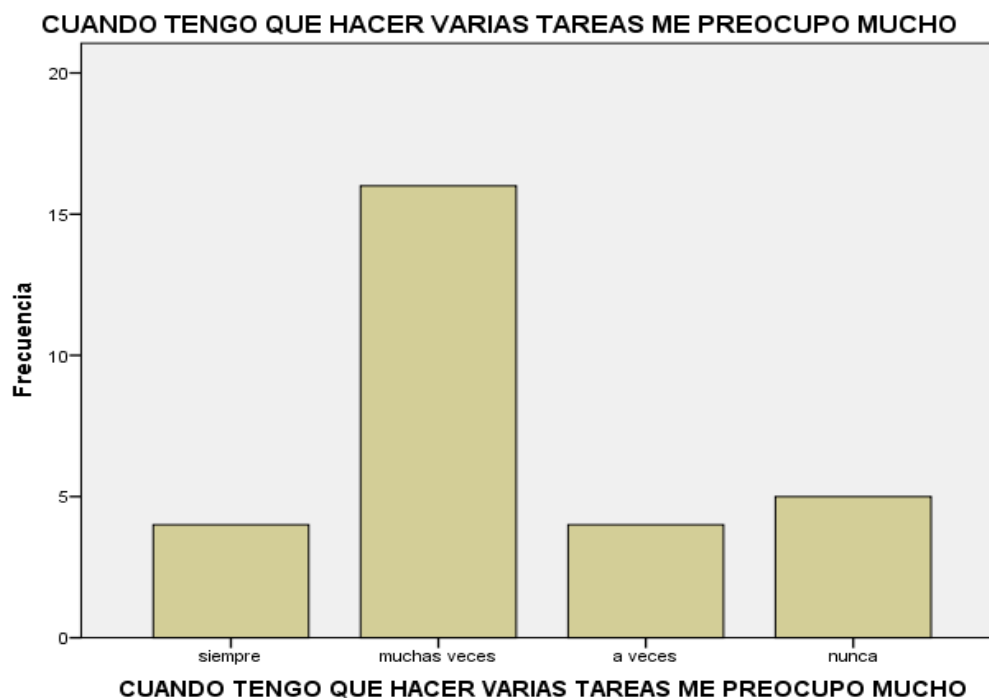


Para la afirmación “Cuando tengo que hacer varias tareas me preocupo mucho”, se obtuvo que la mayoría de los estudiantes 16 (56.2%) respondió que muchas veces, aunado a los 4 (13.8%) que respondieron siempre se tiene un 69% acumulado, por otra parte 5 (17.2%) respondieron nunca (ver Cuadro 38 y Gráfica 36).

Cuadro 38.

CUANDO TENGO QUE HACER VARIAS TAREAS ME PREOCUPO MUCHO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	4	13.8	13.8	13.8
	muchas veces	16	55.2	55.2	69.0
	a veces	4	13.8	13.8	82.8
	nunca	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 36.

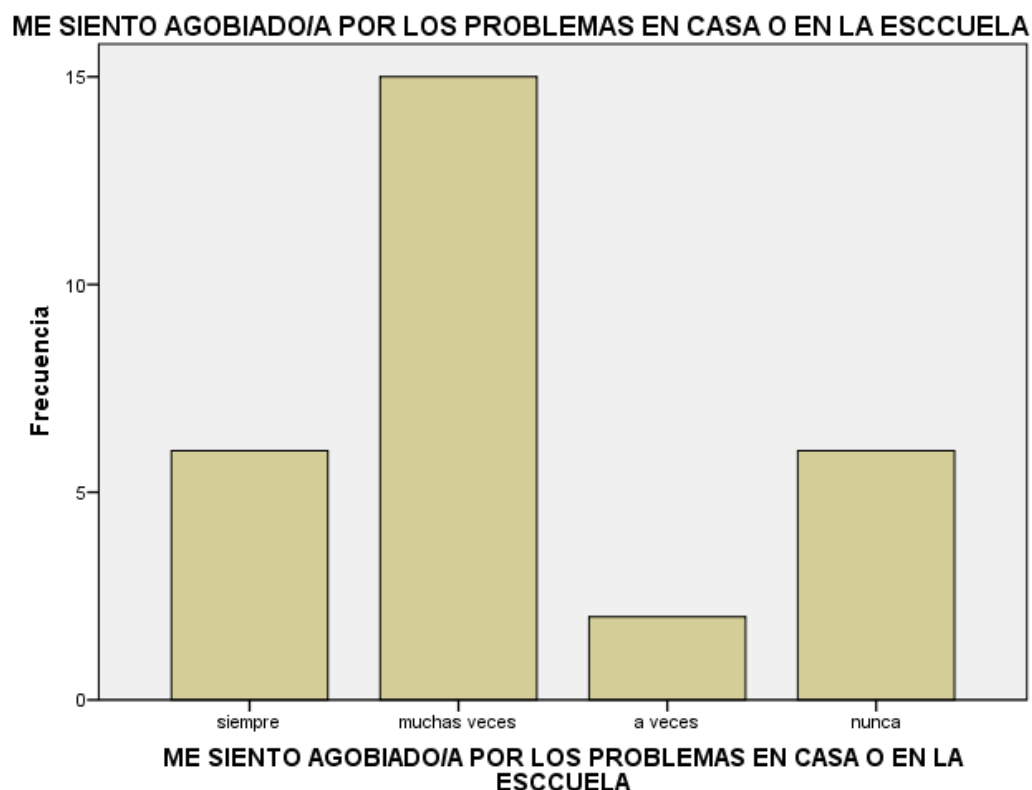


Con respecto a la última afirmación del cuestionario, la número 35 “Me siento agobiado/a por los problemas en casa o en la escuela”, se tuvo los siguientes resultados: más de la mitad de los encuestados 15 (51.7%) respondió muchas veces, sumados a los 6 (20.7%) se obtiene un acumulado de 72.4%, contra 6 (20.7%) que respondieron que nunca, así pues si se observa que hay un importante nivel de angustia por los problemas que se presentan en casa o en la escuela (ver Cuadro 39 y Gráfica 38).

Cuadro 39.

ME SIENTO AGOBIADO/A POR LOS PROBLEMAS EN CASA O EN LA ESCUELA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	siempre	6	20.7	20.7	20.7
	muchas veces	15	51.7	51.7	72.4
	a veces	2	6.9	6.9	79.3
	nunca	6	20.7	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Gráfica 37.



4.2 Discusión

Después de haber realizado el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, se obtiene suficiente información para el caso objeto de este estudio, comprobándose qué tipo de factores son los que más influyen en la motivación del alumno bajo la estimación de factores afectivo-emocionales que se le presentan cotidianamente durante el transcurso escolar.

Esta situación estaría indicando que los objetivos de la educación secundaria de algún modo no se están cumpliendo, aunque en los recientes años, si se está considerando la educación socioemocional del alumno en la escuela.

Los resultados obtenidos permiten puntualizar que principalmente las variables relacionadas con la autoestima están presentes en las situaciones cotidianas de los estudiantes con problemas de rezago escolar y que también prevalecen en la vida familiar de los estudiantes vinculados con los factores de capacidad de apoyo en el ámbito familiar, así se observa que la afirmación 16 y la 2 pueden tener una relación intrínseca con lo que le sucede al alumno internamente; por otra parte el alumno tiende a actuar a la defensiva y a la vez buscar la aceptación de sus compañeros para no verse subestimado, lo que se corrobora afirmar con las respuestas obtenidas en la afirmación 1, en donde aceptan prácticamente en su totalidad que son atacados verbalmente por sus compañeros al no considerarlos aptos para el estudio.

Llama la atención la situación de su consideración física que a pesar de que se sienten en un buen porcentaje inferiores por su aspecto, tampoco aceptan someterse a una dieta para verse mejor.

En segundo orden de importancia sobre el estudio están las afirmaciones relacionadas con la depresión (ansiedad), de las 11 afirmaciones en solo una no se obtiene un grado de preocupación sobre las mismas, lo que también es observable en este caso es que la afirmación va en el sentido de si les preocupa que les suceda algo a alguien de su familia no manifestaron al parecer preocupación por ello; sin embargo las otras afirmaciones demuestran ansiedad por estar solos, ser objeto de burlas o que les suceda algo en lo personal, en especial si tienen que dormir solos/as. Otro factor importante es que, sí sienten temor por abandonar la escuela, lo que significa que, sí tienen interés en continuar, pero existen situaciones sobre todo de índole familiar que se los puede impedir.

Con respecto a la variable: estrés, aun cuando los resultados arrojan a que si los afectan, los porcentajes no son tan elevados, salvo el caso de la última afirmación que tiene relación con los problemas que tiene en casa y la escuela.

Revisando en su conjunto todas las afirmaciones en cada grupo de variables se puede afirmar que se cumple y comprueba el supuesto teórico planteado en el estudio: **Los problemas afectivos emocionales (autoestima, depresión y estrés) influyen y propician en los alumnos de segundo grado de educación secundaria rezago educativo.**

Es importante resaltar en todo esto que tiene mucho que ver la situación y condición familiar que están viviendo los alumnos, valdría la pena que el sistema educativo la evaluará y seguramente irán desde la forma en que está constituida la familia, hasta los problemas que padecen social y económicamente.

4.3 Conclusiones

Es importante destacar que durante los años de formación básica, se debe tomar en cuenta las condiciones afectivo-emocionales de los alumnos, sobre todo de cómo están conviviendo en el entorno familiar; de no hacerlo se corre el riesgo de que se continúe formando con un perfil de egreso de secundaria precario, individuos carentes de conciencia y valores de suficiencia para la superación personal; con bajos niveles de logro educativo y escaso aprovechamiento escolar y algo aún más grave, el continuar desarrollando jóvenes con limitada preparación educativa que repercutiría en las condiciones socioeconómicas de cada familia y en consecuencia del país.

Lo señalado en el párrafo anterior muestra que también las posibilidades de desarrollo socioeconómico de las familias, el contexto social, y la organización familiar en las localidades en las que se encuentra el centro educativo estudiado, son factores que determinan las formas de sentir de los alumnos. Lo que sucede internamente en la familia es una situación que debe ventilarse desde otros ámbitos y no dejárselos solo a la escuela, la escuela está limitada a formar a los alumnos, pero no puede intervenir en el seno familiar con mayor impacto.

A pesar de ello, los alumnos pueden seguir sus estudios, ¿pero qué tipo de alumnos estarían terminándose de formar, sus miedos, preocupaciones, angustias no se verán reflejados en sus conductas ante la sociedad? hay que mirar hacia otros países que dejando de lado lo que ocurre en los ámbitos señalados muestran situaciones terribles y sucesos que dañan a las sociedades mismas.

Parecer simple sólo decirlo, pero lo que se ha abordado en este estudio tiene relación amplia con el desarrollo psicológico de los alumnos y ciudadanos futuros, entonces no se debe soslayar su importancia.

Actualmente el sistema educativo ha emprendido medidas para considerar dentro del currículo escolar estos aspectos, ¡enhorabuena!; ojalá que no quede en simples medidas pasajeras, sino que se profundice en su importancia, el mundo está en constante evolución.

4.4 Recomendaciones

En este estudio se ha dedicado un esfuerzo por explicar la importancia del aspecto afectivo-emocional que influye en los alumnos, lo que los puede impulsar a ser buenos o malos estudiantes y no tanto porque ellos así lo decidan, sino que existen condiciones que los van induciendo a perder la objetividad de la educación *per se*. Por todo lo expuesto, es de recomendarse para todos a quienes les toca de algún modo influir o decidir sobre lo mejor para los estudiantes presentes y futuros de la Escuela Secundaria General Número 14 de Sabancuy:

- Realizar un diagnóstico inicial que considere los factores afectivo-emocionales de todos los alumnos, para conocer y detectar posibles situaciones en su forma de pensar y actuar que pueda motivarlos a ser buenos estudiantes sin exclusión de ninguna naturaleza.
- Elaborar programas y proyectos asistenciales en materia afectivo-emocionales que propicien que los alumnos superen sus problemas relacionados con estos factores.
- Enfrentar los retos primordiales en materia de educación, abatir la exclusión que genera el propio sistema educativo, elevar la calidad para todos los niveles y grupos de población y aprovechar el conocimiento para generar empleos y mejorar las condiciones de vida de los estudiantes de las escuelas secundarias.
- Buscar y generar estrategias para que los jóvenes de las secundarias no se queden en el camino sino que accedan a niveles de educación media superior y superior.

- Propiciar que entre los docentes apliquen estrategias motivacionales para que los alumnos superen los factores afectivo-emocionales que impiden su buen desempeño escolar en la educación secundaria.
- Que las Instituciones gubernamentales desarrollen acciones dentro de sus programas sociales y educativos que fortalezcan a las comunidades en el ámbito familiar, escolar y social.
- Promover la creación de una comunidad de aprendizaje afectivo emocional con los pobladores, que trascienda el espacio escolar y genere nuevos vínculos entre niños, maestros, directivos, padres de familia, autoridades y toda la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bañuelos Márquez, Ana María. (1993), **Motivación Escolar-Estudio de variables afectivas** septiembre de 2021.
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-60-motivacion-escolar-estudio-de-variables-afectivas.pdf>
- Betancourt, Vicente Dulce. (2008). **Tesis La función del orientador ante la baja autoestima de los alumnos de educación secundaria para mejorar su rendimiento escolar. Propuesta pedagógica.** 10 abril 2018.
<http://200.23.113.51/pdf/25515.pdf>.
- Bisquerra, Rafael. **Educación Emocional.** 18 de junio de 2018.
<https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/regulacion-emocional/>.
- Boeree, Dr. C. George, (1997), **Teoría de la personalidad.** 14 de enero de 2017
<http://webpace.ship.edu/cgboer/ellisesp.html>
- Bordignon, Nelson Antonio. (2017). **El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto** Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, núm. 2005.17 de abril 2017. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Carbonell Fernández, José Luis y Peña Gallego, Ana Isabel (2006) **Educación y futuro ¿Qué hacer cuando los hijos dejan de estudiar?** 30 de marzo 2020.
[file:///C:/Users/52981/Downloads/Dialnet-QueHacerCuandoLosHijosDejanDeEstudiar-1977379%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/52981/Downloads/Dialnet-QueHacerCuandoLosHijosDejanDeEstudiar-1977379%20(9).pdf)

Daneri, M Florencia, (2012). **Biología del comportamiento- Estrés**. Febrero de 2018_ https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/090_comportamiento/material/tp_estres.pdf

Estaire F.S. (S/F). 18 de mayo de 2017. <https://psicologosenmadrid.eu/baja-autoestima/>

González Torres, María del Carmen. (1992). **Autoconcepto y Rendimiento Escolar**. 25 de junio de 2018. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf>

Hannibal, (2018), **Autoestima clave del éxito personal**. 7 de octubre de 2019. https://kupdf.net/download/autoestima-clave-del-exito-personal_5b60d500e2b6f5010a930be0_pdf

Hernández Sampieri, Roberto, et al. (2014). **Metodología de la Investigación**. México. Mc Graw Hill.

J. Benjamín (2000). **El estrés: ¿Qué sé? México**. Publicaciones Cruz. 20 de junio de 2017. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202018000300697#:~:text=La%20palabra%20estr%C3%A9s%20viene%20del,al%20mismo%20tiempo%3B%20sofocar%20nos

Navarro, Ruben Edel (2003), **Enfoques Educativos**. 22 de noviembre de 2017. <http://hemerotecaelcomentario.ucol.mx/verNoticia.php?id=1343970058>

Obst Camerini, Julio (2013) **C.A.T.R.E.C. Fundacion** Centro Argentino de Terapia cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual. 10 de mayo de 2017. http://www.catrec.org/conceptos_ellis2013.html

Payer Mariángeles. (S/F). **Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la Teoría Jean Piaget.** 15 de abril de 2017.

<http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>.

Psicopedia Información y Recursos sobre Psicología Org. ¿Qué es el autoconcepto y cómo se forma? 7 febrero de 2018.

<https://psicopedia.org/185/que-es-el-autoconcepto-y-como-se-forma/>.

Rititaceje, (2015). **La Autoestima.** Club Ensayo. 2 de abril de 2017.

<https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/La-Autoestima/2333087.html>

Schultz, Duane P. y Schultz, Sydney Ellen. (2010). **Teorías de la personalidad.** 9ª.

Edición. 28 de junio de 2018. https://cdn.website-editor.net/50c6037605bc4d1e9286f706427108e6/files/uploaded/Schultz_Teorias%20de%20la%20Personalidad.pdf

ANEXO

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN AFECTIVO EMOCIONAL PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DATOS GENERALES

No. FOLIO: _____ SEGUNDO GRADO, GRUPO: _____

EDAD (AÑOS CUMPLIDOS): _____ SEXO: **M** **F**

Este cuestionario forma parte de una investigación con fines estrictamente académicos; las respuestas que proporciones son rigurosamente confidenciales y permanecerán en el anonimato.

Responder el cuestionario te tomará 20 minutos aproximadamente, por lo que te pedimos amablemente que:

- Responda a todas las preguntas.
- No hay respuestas correctas o incorrectas
- Señala o expresa tu respuesta en forma natural, lo que al momento la pregunta te haga pensar

Seguidamente encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con tu forma de ser y de sentirte. Después de leer cada frase, marca con una X tú opción de respuesta (A, B, C, o D) según lo que corresponda y que exprese mejor tu grado de acuerdo con lo que, en cada frase se dice.

A= Nunca

B= A veces

C= Muchas Veces

D= Siempre

1	Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios.	A	B	C	D
2	Me siento inclinado/a a pensar que soy un/a fracasado/a en todo.	A	B	C	D
3	Me enfado fácilmente	A	B	C	D
4	Me siento satisfecho conmigo mismo/a con todo lo que hago	A	B	C	D
5	Soy un chico/a guapo/a.	A	B	C	D
6	Me agrada toda la gente que conozco.	A	B	C	D
7	Siento que soy un chico/a listo/a.	A	B	C	D
8	Creo que tengo un buen número de buenas cualidades.	A	B	C	D
9	Soy popular entre los niños y niñas de mi edad...	A	B	C	D
10	Soy muy crítico/a conmigo y con los demás.	A	B	C	D

11	Mis respuestas en el aula son asertivas porque me preparo previamente.	A	B	C	D
12	Suelo pensar en forma negativa la mayor parte del tiempo	A	B	C	D
13	Me pongo a la defensiva y contraataco cuando percibo que me critican	A	B	C	D
14	Me comporto igual que mis compañeros/a por miedo a ser rechazado/a.	A	B	C	D
15	Mis padres están contentos con mis notas.	A	B	C	D
16	Me pongo de mal humor cuando mis padres me corrigen.	A	B	C	D
17	Mis padres me apoyan cuando no puedo realizar alguna tarea.	A	B	C	D
18	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.	A	B	C	D
19	Me siento inferior a mis compañeros/as por mi físico	A	B	C	D
20	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	A	B	C	D
21	Me pongo nervioso/a cuando tenemos examen.	A	B	C	D
22	Normalmente olvido lo que aprendo.	A	B	C	D
23	No he logrado lo que soy capaz por miedo.	A	B	C	D
24	Evito hablar frente a un público por miedo a las burlas.	A	B	C	D
25	Hay momentos en los que me siento triste	A	B	C	D
26	He pensado en abandonar la escuela por cuestiones familiares	A	B	C	D
27	Me siento mal cuando estoy sola/o en casa o en otro lugar	A	B	C	D
28	Me preocupa que algo malo le suceda a alguien de mi familia	A	B	C	D
29	Me da miedo dormir solo/a y algo malo pueda pasarme	A	B	C	D
30	No puedo dejar de pensar en cosas malas o tontas...	A	B	C	D
31	Me preocupa que me salgan las cosas mal	A	B	C	D
32	Mis padres me exigen demasiado en los estudios.	A	B	C	D
33	Se me dificulta comprender los temas.	A	B	C	D
34	Cuando tengo que hacer varias tareas me preocupo mucho	A	B	C	D
35	Me siento agobiado por los problemas en casa o en la escuela	A	B	C	D

Muchas gracias por haber dado respuesta a este cuestionario. Antes de entregarlo a la persona que te lo proporcionó, comprueba que has contestado todas y cada una de las preguntas. Recuerda que los datos que proporciones son absolutamente confidenciales y se manejarán en el anonimato.