

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RR. II Y CS. DE LA
COMUNICACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**“FUNCIONAMIENTO FAMILIAR, ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE LA I.E.
FE Y ALEGRÍA 45 –AREQUIPA”**

Tesis presentada por los Bachilleres:

**JESSICA GIOVANNA LINARES GUILLEN
JOEL JOHN HUARCA SOLORZANO**

Para optar el Título Profesional de Psicólogos

AREQUIPA – PERU

2019

DEDICATORIAS

A mi madre que siempre confió en mí, a mi papá grande que supo brindarme su apoyo en todo momento, a mi pequeño Thiago que es mi fortaleza y a Dios que permitió que siguiera esta formidable profesión.

A mi amada madre y hermanos quienes con sus palabras de aliento no me dejaban decaer para que siguiera adelante y siempre sea perseverante y cumpla con mis ideales.

AGRADECIMIENTOS

A Dios quien nos da el Don de la vida y permite que sigamos de pie frente a las adversidades.

A cada uno de nuestros docentes catedráticos por compartir su conocimiento, su experiencia, vitales para nuestra formación profesional, además de inculcarnos la dedicación y el amor a nuestra profesión.

RESUMEN

Esta investigación busca establecer la relación existente entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes y el funcionamiento familiar en estudiantes de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45. La muestra estuvo constituida por 604 estudiantes de ambos sexos, provenientes de la I.E. Fe y Alegría 45 – Arequipa a quienes se les aplicó el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes IDASE y la Escala de Funcionamiento Familiar FACES III. El diseño de investigación fue el transversal, descriptivo y correlacional. Nuestros resultados indican que la mayoría de adolescentes evaluados provienen de un sistema familiar promedio, que los varones presentan niveles más altos de ansiedad ante los exámenes que las mujeres, el rendimiento académico de las mujeres es más elevado que el de los varones. Así mismo, encontramos que el rendimiento académico se encuentra directamente relacionado con el sistema familiar ($r= 0.202$; $p<0.05$) e inversamente relacionado con la ansiedad ante los exámenes ($r= -0.137$; $p<0.05$). Así mismo, el sistema familiar se relaciona inversamente mente con la ansiedad ante los exámenes ($r= -0.255$; $p<0.05$). Concluimos que cuanto más balanceado sea el sistema familiar mejores serán las notas en los alumnos de secundaria. Así mismo, cuanto mayor sea la ansiedad ante los exámenes, menor será el rendimiento académico. Por último, los alumnos con mayores problemas de ansiedad ante los exámenes provienen de familias problemáticas.

Palabras Clave: Rendimiento académico, funcionamiento familiar, ansiedad ante los exámenes, adolescentes.

ABSTRACT

This research seeks to establish the relationship between academic performance, test anxiety and family functionality in high school students of the educational institution Fe y Alegría 45. The sample consisted of 604 students of both sexes, from the educational institution Fe y Alegría 45- Arequipa, who were administered the Self-Assessment Inventory Anxiety about Examinations IDASE and Family Functioning Scale FACES III. The research design was cross-sectional, descriptive and correlational. Our results indicate that most adolescents evaluated come from an average family system, that men have higher levels of test anxiety than women; the academic performance of women is higher than men. Also, we found that academic performance is directly related to the family system ($r = 0.202$; $p < 0.05$) and inversely related to test anxiety ($r = -0.137$; $p < 0.05$). Likewise, the family system is related inversely mind with test anxiety ($r = -0.255$; $p < 0.05$). We conclude that the more balanced is the best system will be familiar notes in high school students. Likewise, the higher the test anxiety, lower academic performance. Finally, students with greater problems of test anxiety come from troubled families.

Keywords: Academic performance, family functioning, test anxiety, adolescents

PRESENTACIÓN

Señor Rector de La Universidad Nacional de San Agustín

Señor Decano de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la comunicación

Señor Director de la Escuela Profesional de Psicología

Señor Presidente del Jurado Dictaminador

Señores miembros del Jurado Dictaminador

Presentamos ante vosotros la tesis titulada “Funcionamiento familiar, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 - Arequipa”; la misma que tras su revisión y dictamen favorable nos permitirá optar el Título Profesional de Psicólogos.

Bachilleres en Psicología:

Jessica Giovanna Linares Guillen

Joel John Huarca Solórzano

Arequipa, 03 de mayo del 2019

ÍNDICE

DEDICATORIAS.....	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT	iv
PRESENTACIÓN.....	v
ÍNDICE	vi
INDICE DE TABLAS.....	vii

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN	1
1. Planteamiento del problema	3
2. Hipótesis	7
3. Objetivos.....	7
4. Justificación.....	8
5. Importancia de la investigación.....	9
6. Limitaciones de la investigación	10
7. Definición de términos.....	10
8. Identificación de variables.....	11
9. Operacionalización de variables.....	11
10. Antecedentes de Investigación	13

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Funcionamiento Familiar	22
1.1. La Familia	23
1.2. Tipos de familia	24
1.3. Funciones de la familia	25
1.4 Conceptualización del funcionamiento familiar.....	26
1.5. El proceso de socialización de la familia	29
1.6. Ciclo vital en la familia	31
1.7 Funcionamiento familiar y adolescencia	36
1.8 Características de la familia peruana.....	37
1.9. El Modelo Circumplejo de Olson	39

2. Ansiedad Ante Los Exámenes	44
2.1 Definición de ansiedad	44
2.2 Teorías sobre el trastorno de ansiedad	46
A. Teoría psicoanalítica.....	46
B. Teoría existencialista	47
C. Teoría conductista.....	47
D. Teoría cognitiva.....	49
E. Enfoque neuropsicológico	50
2.3 Ansiedad en la pubertad.....	50
2.4 Factores que pueden desencadenar la ansiedad.....	52
A. Influencia Parento – Filial.....	52
B. Reglas familiares rígidas	54
C. Aprobación según el desempeño.....	54
D. Supresión o negación de sentimientos.....	54
2.5. Aspectos relacionados a la ansiedad en la pubertad.....	55
A. Aspectos etéreos y socio-demográficos.....	55
B. Ansiedad en la pubertad y familia	57
C. Ansiedad en pubertad y el colegio	58
2.6 Ansiedad ante los exámenes	60
a. Teorías sobre la ansiedad frente a exámenes	63
b. Causas que explican por qué se produce la ansiedad ante los exámenes.....	66
c. Síntomas de la ansiedad ante exámenes.....	68
2.7 Aspectos relacionados a la ansiedad en ante los exámenes	71
3. Rendimiento Académico	72
3.1 Definición	72
3.2 Características del rendimiento académico	74
3.3 Rendimiento académico en el Perú	75
3.4 Evaluación del rendimiento académico en el Perú	76
3.5 Rendimiento académico inadecuado	79
3.6 Características del rendimiento académico inadecuado	80
3.7 Factores intrínsecos y extrínsecos ligados al rendimiento académico inadecuado	81

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. Tipo de investigación	87
2. Diseño de investigación	87
3. Muestra	88
4. Técnicas e Instrumentos	88
5. Procedimiento	91

CAPÍTULO IV

RESULTADOS.....	93
------------------------	-----------

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN	103
CONCLUSIONES.....	109
SUGERENCIAS	110
REFERENCIAS	112
ANEXOS	121

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorización del Nivel de Rendimiento Académico (según MINEDU)	79
Tabla 2. Tipos de familia según su cohesión	93
Tabla 3. Tipos de familia según su adaptabilidad	94
Tabla 4. Funcionamiento familiar en los adolescentes evaluados	95
Tabla 5. Niveles de la dimensión emocionabilidad en los adolescentes evaluados.....	96
Tabla 6. Niveles de la dimensión preocupación de los adolescentes evaluados.....	97
Tabla 7. Niveles de ansiedad ante los exámenes en los adolescentes evaluados.....	98
Tabla 8. Promedio del rendimiento académico de los adolescentes evaluados	99
Tabla 9. Correlación entre el rendimiento académico, funcionamiento familiar y la ansiedad antes los exámenes en los adolescentes evaluados	100
Tabla 10. Correlación entre el rendimiento académico, funcionamiento familiar y la ansiedad antes los exámenes en adolescentes varones.....	101
Tabla 11. Correlación entre el rendimiento académico, funcionamiento familiar y la ansiedad antes los exámenes en adolescentes mujeres	102

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico obedece a una importante y compleja red de factores tanto intrínsecos y extrínsecos, por ello la preocupación existente por conocer e investigar las variables que intervienen tanto en el buen rendimiento académico como en el fracaso pedagógico de los niños y adolescentes a su paso por el colegio (Huamansupa, 2002). Por otro lado, es sabido que en la adolescencia el alumno muestra una especial sensibilidad para comprender el mundo y para entenderse a sí mismo. En este entorno, las demás personas toman una importancia especial y las propias apreciaciones y valoraciones sobre sí mismo cobran nuevas dimensiones que lo proyectan positiva o negativamente ante el mundo y sus tareas, específicamente en su rendimiento académico (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005). El reconocimiento de las consecuencias traumáticas producidas en la vida de estos menores —que muchas veces se dan dentro del seno familiar— es hoy uno de los problemas más complejos que la sociedad moderna enfrenta. La consecuencia del rendimiento académico inadecuado es la deserción escolar y la mayoría de estos menores se

convertirán en desadaptados sociales y consecuentemente en entes no productivos (Castejón, 1998; Huamansupa, 2002). La presente investigación sobre el funcionamiento familiar, la ansiedad ante los exámenes y su relación con el rendimiento académico, nació como una inquietud al trabajar junto a adolescentes y observar que muchos de ellos tenían un bajo rendimiento académico además de otros problemas emocionales siendo una constante en ellos dificultades que se relacionaban con su ambiente y dinámica familiar.

Se suele reportar en los niveles educativos como primaria, secundaria e incluso superior que algunos estudiantes presentan dificultades en su desempeño académico, en especial durante períodos de exámenes, lo que se refleja en el rendimiento académico de los mismos (Aliaga, 1998; Aragón, 2009; Ávila-Toscano, Hoyos, Gonzáles, & Cabrales, 2011; Gonzáles, 2008; Jadue, 2001). Toda persona, en algún momento del transcurso de su vida, se ve sometido a situaciones donde va a ser evaluado; pudiéndose, allí, cuestionar sus capacidades y conocimientos, lo que normalmente genera un considerable nivel de ansiedad; en principio, considerada positiva, porque facilita y motiva el logro de una adecuada actuación; permitiendo mejorar el rendimiento personal y la actividad en general, sin embargo, si esta ansiedad llega a ser excesiva en frecuencia o intensidad, se puede convertir en un serio obstáculo, apareciendo una evidente sensación de malestar deteriorando el rendimiento normal del individuo.

El propósito del presente estudio es relacionar el rendimiento académico desde la perspectiva del funcionamiento familiar expresado básicamente por el funcionamiento de la familia teniendo en cuenta el Modelo Circumplejo de Sistema Familiar (Olson, 1989; Olson, Portner, & Lavee, 1985) en sus dimensiones de cohesión y adaptabilidad del grupo familiar. Además de relacionar el rendimiento con la ansiedad ante los exámenes, la cual es una variable intrínseca al alumno, que a su vez también se halla relacionada con la funcionabilidad familiar;

para el caso de esta variable tendremos en cuenta las teorías y formas de evaluación propuestas por (Spielberger, 1972).

Con esta finalidad, la investigación se ha estructurado en cinco capítulos. En el primer capítulo se hace la delimitación del estudio, haciendo hincapié en los fundamentos para la realización del mismo, en el segundo capítulo se recoge el marco teórico general sobre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes y el funcionamiento familiar, basándonos en una amplia revisión de material bibliográfico, donde se explican los aspectos esenciales de estas variables objeto de investigación.

El tercer capítulo hace mención a la metodología usada en el estudio. En el cuarto capítulo se consignan los resultados de la investigación y por último en el quinto capítulo se presenta la discusión, así como las conclusiones y sugerencias. Finalmente se recogen las referencias bibliográficas citadas en los capítulos anteriores y se incluye un último apartado con los anexos nombrados a lo largo del trabajo con la finalidad de aclarar determinados aspectos.

1. Planteamiento del problema

El problema del fracaso en el aprendizaje escolar ha sido ya planteado en todos los países donde se ha observado que gran número de alumnos presentan retrasos en uno, dos, tres y aún más años escolares y que éstos retrasos dan lugar a efectos deplorables para el niño (Molina, 1997). En el Perú esta problemática no difiere mucho de los otros países y se ve reflejada en las cifras emitidas por el Ministerio de Educación que señalan que en 2014 en el nivel escolar secundario de menores hubo una repetición de 7,4% y una deserción de 4,1%, asimismo culminan sus estudios secundarios el 79,4% de los alumnos matriculados de los cuales culminan sin repetir 42,6% y repitiendo 36,8%. Este panorama se presenta en el marco de muchos factores y entre ellos se encuentra el rendimiento académico inadecuado (ESCALE – MINEDU, 2014).

El Banco Mundial (2006) considera el rendimiento educativo desde el punto de vista de su utilidad, relacionando así lo cuantitativo con lo cualitativo (cuánto sabes y para qué sabes), lo considera como logro de los objetivos u obtención de puntajes o notas consideradas aprobatorias después de haber sido sometidas a un proceso de evaluación, sea mediante pruebas especiales o exámenes tradicionales, tales como participación en el trabajo educativo.

Secada (1972) sostiene que no podemos considerar el rendimiento solamente como resultado de la capacidad intelectual o de las aptitudes, sino también de las condiciones temperamentales y características del individuo. El rendimiento escolar es el resultado del mundo complejo del alumno, sus aptitudes, su personalidad, compañeros, su estado físico y su entorno considerando las situaciones de la vida con las que se encuentra. En el problema del rendimiento académico inadecuado intervendrían un elevado número de variables, además del nivel intelectual, las variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad) y de motivación cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad y aptitud. Otras variables que influyen en el rendimiento son los intereses, hábitos de estudio, relación profesor - alumno, autoestima, etc.

Entre los factores intrínsecos al individuo se halla la ansiedad, que es un estado de tensión, nerviosismo y preocupación originado por alguna causa externa, objetiva o real; en otras palabras, existe una razón plenamente identificada que pone ansiosos a los alumnos (Aliaga, Ponce, Bernaola, & Pecho, 2001). Este fenómeno le sucede a la mayoría de personas sin importar su sexo, edad ni situación económica – social. Entre las causas que originan los estados de ansiedad se pueden señalar: la vida agitada, las diversas responsabilidades que uno tiene, las elevadas exigencias que plantea el medio social en el que se vive, las variadas y abundantes necesidades

que tenemos y que no podemos satisfacer, el alto nivel de competencias y competitividad que hay en el colegio, universidad, en el centro laboral o donde quiera que nos encontremos (Navas, 1989).

Todos estos factores pueden medirse ya que se manifiestan en estados de tensión o tranquilidad, en conductas de interés o dejadez, en nerviosismo o relajación, especialmente en los momentos de las evaluaciones. En otras palabras los factores internos y externos se manifiestan en estados de ansiedad los cuales son diferentes en cada uno de los estudiantes y tienen influencia en el rendimiento académico, especialmente en el proceso de evaluación. Es evidente el estado de ánimo de un alumno cuando realiza una exposición oral o rinde un examen. Algunos se manifiestan tensos y nerviosos; otros tranquilos y relajados. Para ambos casos existe una correspondencia en el rendimiento académico, los primeros tienen dificultades para alcanzar puntajes aprobatorios y pocas veces destacan en el aula; los segundos, con menos presencia de ansiedad generalmente obtienen buenas calificaciones y casi siempre son alumnos destacados (Navas, 1989).

La ansiedad ante los exámenes es un factor relacionado con el estrés, que a la vez está estrechamente relacionado con la personalidad del individuo. Esta ansiedad mina las energías del estudiante mientras realiza la prueba y distrae su atención hacia actividades autodestructivas como la preocupación y la autocrítica. Desbordados por la ansiedad, tienen problemas de concentración, a menudo no siguen adecuadamente las instrucciones y desperdician o malinterpretan pistas informativas obvias; lo que repercute en su óptimo rendimiento en la evaluación y en su rendimiento académico en general (Papalia, 2005).

Además de factores de tipo intrínseco en el problema del rendimiento académico inadecuado intervienen otros factores de tipo extrínseco, estos últimos son el medio ambiente donde se desenvuelve el niño y su familia, esta será la que va a producir consecuencias positivas o negativas en su conducta, pues el desarrollo del niño se realiza paralelo a la superación

de distintos conflictos que le son impuestos por la vida individual o su vida en sociedad, la relación dentro del ambiente familiar constituye indudablemente el aspecto esencial que va a condicionar todo proceso ulterior (Molina, 1997).

Bajo esta premisa, se reconoce que no son escasos los autores que dentro del estudio del campo educativo han concentrado su interés en el contexto familiar como un componente más del desarrollo integral del individuo, pues es innegable también la importancia que la familia cobra a nivel social; a propósito, cabe mencionar a autores como Arancibia, Herrera y Strasser (1999), quienes realizan una exploración de estudios acerca de cómo la estructura familiar, los estilos de relación familiar, las actitudes y conductas de los padres, la escolaridad de estos y la relación entre ellos y la escuela, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, concluyendo que aspectos como la separación y/o divorcio, la reconstitución familiar, entre otros, tienen un grado de incidencia en el proceso de aprendizaje y adaptación escolar y por tanto en el rendimiento académico; en consonancia con esto, se halla la propuesta de Baumrind citado por Vallejo y Mazadiego (2006) acerca de cómo los estilos parentales, refiriéndose a la forma cómo los padres tratan a los hijos, ejercen influencia en el desarrollo de los mismos y en especial en su rendimiento académico.

A esto se añade que, según A. Hernández (2005), “la familia es una unidad de supervivencia, en ella se metabolizan las necesidades de todo orden y los procesos de adaptación, mediados por la significación que sus miembros les atribuyen a los diversos aspectos de la vida”. Parafraseando a la autora, es al interior del sistema familiar que se satisfacen las necesidades emocionales del individuo; y por tanto, debe reconocerse que esta es una de las principales tareas para desarrollar a partir de la construcción de un ambiente que favorezca el desarrollo de

habilidades para la interacción no solo al interior de la familia sino en otros contextos, entre ellos, el contexto escolar.

En vista de lo expuesto planteamos la siguiente pregunta como punto de partida del proceso investigativo: ¿Cuál es la relación entre el funcionamiento familiar, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 – Arequipa?

2. Hipótesis

H_i Existe relación entre el funcionamiento familiar, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 - Arequipa.

H₀ No existe relación entre el funcionamiento familiar, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 - Arequipa.

3. Objetivos

A. Objetivo general

Determinar la relación entre el funcionamiento familiar, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 - Arequipa.

B. Objetivos específicos

- a) Determinar el funcionamiento familiar en los alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 – Arequipa, teniendo en cuenta el sexo.
- b) Evaluar la ansiedad ante los exámenes en los alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 – Arequipa, teniendo en cuenta el sexo.
- c) Describir el rendimiento académico de los alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 – Arequipa, teniendo en cuenta el sexo.

d) Correlacionar el funcionamiento familiar, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45 – Arequipa, teniendo en cuenta el sexo.

4. Justificación

Es evidente hoy día, y quizás repetitivo recordarlo, que nuestro país aún presenta problemas de bajo rendimiento escolar, que se presenta una buena proporción de población escolarizada, tanto en el nivel primario, secundario o superior (Ayora, 1993). Si bien este problema se asocia a diversas variables, las investigaciones en esta área han demostrado que se relaciona con índices notables de estrés en las poblaciones estudiantiles, especialmente en los primeros cursos de educación y en los periodos previos a los exámenes. De manera más concreta, entre los estresores académicos se han resaltado: el excesivo trabajo para la casa, los exámenes finales y el estudiar para los mismos, así como la percepción de la carga académica por parte de los estudiantes y su capacidad para el manejo del tiempo (Martín, 2007).

Como se mencionó anteriormente, una de las principales condiciones asociadas a la ansiedad ante los exámenes la constituye la evaluación académica, que en ocasiones supone una respuesta excesiva del estudiante al producir una sobrecarga en la memoria de trabajo, lo cual interfiere con las respuestas cognitivas encaminadas a la resolución de la tarea y aumenta la ansiedad percibida (Lancha & Carrasco, 2003). En este sentido, varios estudios han considerado la naturaleza estresora que supone una situación de examen, dado que puede activar en el estudiante elevados niveles de ansiedad y vulnerar en algunos casos el equilibrio físico y

psicológico disminuyendo, en consecuencia, el nivel de rendimiento esperado (Viñas Poch & Caparrós, 2000).

Teniendo en cuenta lo expuesto el objetivo de la presente investigación es determinar la relación existente entre el rendimiento académico inadecuado con la ansiedad ante los exámenes y el funcionamiento familiar. El propósito del presente estudio es considerar ciertos tanto factores intrínsecos y extrínsecos cuando se trata del fracaso escolar, ya que será beneficioso porque es uno de los tópicos al que se ha prestado poca atención, y sería razonable pensar que unos padres con un liderazgo limitado e ineficaz, faltos de claridad en sus funciones, familias donde se da muy poco involucramiento o interacción entre sus miembros, donde la correspondencia afectiva es infrecuente entre sus miembros, podrían ejercer una influencia negativa en los alumnos generándoles ansiedad, repercutiendo así en el normal desenvolvimiento en la escuela.

5. Importancia de la investigación

A nivel teórico, esta investigación, sirve para conocer la relación existente con acuerdo a un modelo lineal, entre el rendimiento académico y la ansiedad en los alumnos de secundaria, lo cual nos serviría de base para futuras investigaciones vinculadas al tema. Además de incidir en la importancia del funcionamiento familiar en esta dinámica, algo que ayudara a comprender mejor porque nuestros alumnos no rinden como deberían rendir en el colegio.

A nivel práctico, el propósito del presente trabajo es ayudar a maestros, psicólogos y otros especialistas a comprender mejor la relación que existe entre los estados y rasgos de ansiedad con el rendimiento académico de los alumnos evaluados. La mejor comprensión de esta relación, permitirá plantear medidas y alternativas así como programas que le posibiliten al alumno a

manejar mejor los estados de presión y aprehensión frente a las diferentes actividades académicas a fin de mejorar su rendimiento académico general.

6. Limitaciones de la investigación

Podemos señalar como la única limitación que ha influido, aunque no significativamente, en el presente trabajo de tesis es la relacionada con la muestra, la cual se ve suscrita solamente a los alumnos de secundaria lo cual no nos permite generalizar los datos obtenidos a la totalidad de alumnos y contrastar si en el nivel primario la relación entre las variables es más o menos fuerte, así como la escasa literatura sobre el marco teórico en las variables cohesión y adaptabilidad familiar.

7. Definición de términos

a) **Ansiedad:** Es una reacción de tipo emocional que se genera ante la expectativa creada por la inminencia o presencia de un objeto o una determinada situación y tal ansiedad llega a su culminación cuando el objeto o la situación ansiógena se da, se concretiza y por lo tanto, ya no representa un elemento de amenaza para la persona (Spielberger, 1972).

b) **Estado de ansiedad:** Es un estado o condición emocional transitoria del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos conscientemente percibidos de tensión y aprehensión, así como una hiperactividad del sistema nervioso autónomo. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad (Spielberger, 1966).

c) **Familia:** Es un grupo de personas unidas por lazos del matrimonio, la sangre o la adopción; constituyendo una sola unidad doméstica; interactuando y comunicándose entre ellos en sus funciones sociales respectivas de marido y mujer, madre y padre, hijo e hija, hermano y hermana, creando y manteniendo una cultura común (Burgos, 2004).

d) **Funcionamiento familiar:** Es la manera de interactuar de los miembros de una familia, se produce por la interacción de las dimensiones de cohesión (afecto) y adaptabilidad (autoridad) y que es facilitada u obstaculizada por la manera de comunicarse (Olson, et al., 1985).

e) **Rendimiento académico:** Representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas y se expresa mediante un calificativo o promedio ponderado basado en el sistema vigesimal (MINEDU, 2013).

8. Identificación de variables

- **Variable principal :** Rendimiento Académico
- **Variables secundarias:**
 - Funcionamiento Familiar
 - Ansiedad ante los Exámenes
- **Variables intervinientes:**
 - Sexo
 - Grado de Educación

9. Operacionalización de variables

Variables		Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Variable principal	Rendimiento académico	Calificaciones globales de los diferentes cursos de los alumnos evaluados al final del año académico	Escala de calificaciones	Promedio de calificaciones de todos los cursos

Variables secundarias	Funcionamiento familiar	Referida a la dinámica familiar de los estudiantes evaluados de la I.E. Fe y Alegría 45 – Arequipa	Cohesión	Desligada Separada Conectada Amalgamada
			Adaptabilidad	Rígida Estructurada Flexible Caótica
	Ansiedad ante los exámenes	Condición emocional caracterizada por nerviosismo cuando el alumno tiene que rendir una prueba de conocimientos	Preocupación	Pensamientos y preocupaciones de tipo cognitivo
			Fisiológico	Respuestas fisiológicas ante la Ansiedad
			Evitación	Comportamiento de evitación de la situación ansiógena
Variables	Sexo		Varón Mujer	

	Grado de educación		1° a 5° de secundaria	
--	--------------------	--	-----------------------	--

10. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Investigaciones en el Extranjero

Investigaciones acerca del rendimiento académico

En la Universidad de Alicante (España), Castejón Costa (1998), realizó un estudio con la finalidad de establecer la existencia de toda una serie de factores diferenciales entre los alumnos repetidores y no repetidores que puedan ser explicativos del diferente rendimiento académico de unos y otros, haciendo hincapié en la percepción que el alumno poseía de su ambiente familiar, escolar y social, sin dejar de lado la inteligencia y el autoconcepto. Entre sus resultados lograron pronosticar, a través del análisis de regresión múltiple, el rendimiento académico de los alumnos en virtud de su pertenencia a uno u otro grupo.

Investigaciones acerca de la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico

En Colombia, Ávila-Toscano, Hoyos, Gonzáles y Cabrales (2011) buscan encontrar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico. Su estudio muestra los resultados de la evaluación de la ansiedad en universitarios de diferentes carreras con relación a los exámenes, los tipos de pruebas académicas realizadas y su rendimiento académico. Se evaluaron 200 estudiantes de una universidad privada mediante un diseño correlacional para

determinar manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras de ansiedad. Los datos se analizaron con Chi cuadrado de Pearson, mostrando relaciones significativas de cada conjunto de síntomas con el rendimiento académico ($p < .05$). Los trabajos grupales, exámenes tipo debates, las pruebas argumentativas, entre otras, se relacionaron significativamente con los síntomas ansiosos. Se puede concluir que la ansiedad ante los exámenes afecta significativamente a estudiantes universitarios, constituyéndose en una problemática que requiere intervenciones integrales.

En Argentina Amanda Grandis (2009) aplicó el Cuestionario de Ansiedad Frente a los Exámenes Universitarios. Con una muestra de 1368 Alumnos regulares que cursan de primero a quinto año en la UNRC, seleccionados aleatoriamente. Encontró que del total de alumnos estudiados las mujeres evidenciaron mayores niveles de ansiedad que los varones. El 31,14 %, de estudiantes encuestados posee nivel de ansiedad medio frente los exámenes en 1º año del cursado de las distintas carreras, bajando en los posteriores, quizás por una respuesta adaptativa y de aprendizaje de afrontamiento a los exámenes, aumentado nuevamente en el último año, posiblemente, por la incertidumbre que significa tal suceso en la vida de un sujeto. Quienes, poseen mayor nivel de ansiedad frente a los exámenes son los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas versus un menor nivel los de la Facultad de Ingeniería, tales resultados podrían relacionarse con la dominancia cerebral del alumnado y las estrategias de Evaluación aplicadas.

En la Universidad de Girona, Viñas Poch y Caparrós Caparrós (2000), realizaron un estudio con el objetivo de analizar la posible relación entre las estrategias utilizadas por 120 estudiantes universitarios para afrontar la situación o período de exámenes y los síntomas somáticos auto-informados. Para ello, evaluaron las estrategias de afrontamiento (estado) utilizadas durante las dos semanas correspondientes a la primera convocatoria de exámenes de febrero. Paralelamente, los estudiantes auto-informaban de los diferentes tipos de quejas y

manifestaciones somáticas experimentadas durante dicho período y las dos semanas consecutivas. Los resultados obtenidos son coincidentes con los datos correspondientes a otros estudios, en los que se observa que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema (afrontamiento activo de la situación) están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario, aquellos sujetos que preferentemente utilizan estrategias paliativas, como es el afrontamiento centrado en las emociones, o el escape conductual o cognitivo, manifestaban un mayor malestar.

Investigaciones acerca del funcionamiento familiar y el rendimiento académico

En México, Paz-Navarro, Rodríguez y Martínez (2009) evaluaron el funcionamiento familiar de 65 bachilleres con bajo rendimiento escolar (BRE) y se comparó con el de 90 estudiantes con rendimiento escolar promedio (REP) de una Preparatoria de la Universidad de Guadalajara. El 54% de las familias de alumnos con BRE fueron completas comparadas con el 73% de familias con alumnos con REP. Los alumnos con BRE obtuvieron mayores puntajes en la valoración del poder, dinero, sexo y satisfacción con la vida. Los alumnos con REP obtuvieron mayores puntajes en participación en la solución de problemas, comunicación padre-hijo, redefinición de los problemas, apoyo, menores síntomas y problemas y mayor educación de ambos padres. Concluimos señalando que las familias con BRE tuvieron mayor nivel de vulnerabilidad en su funcionamiento familiar comparadas con las familias de alumnos con REP.

Samper y Soler (1982), citados por Molina (1997) efectuaron un estudio acerca del fracaso escolar, sobre una muestra de 30 alumnos de ambos sexos, pertenecientes a distintos barrios de Lérida capital, España. En dicha investigación, aparte de otras variables de tipo psicológico tenidas en cuenta, compararon una serie de comportamientos familiares con respecto a la educación de sus hijos y de actitudes frente a la escuela. Los resultados más

significativos que encontraron fueron que: los padres de los niños fracasados no se vinculan con las tareas realizadas por el colegio, tanto porque no visitan jamás el centro escolar ni hablan con los profesores, como porque en sus respuestas se evidencian actitudes hostiles o de indiferencia hacia la labor docente.

Investigaciones Nacionales

Investigaciones acerca del rendimiento académico

Terrores (2001) realizó una investigación sobre la influencia del rendimiento escolar y del examen de admisión en el rendimiento académico del graduado de la escuela profesional de enfermería de la Universidad nacional de Ucayali. Se planteó como hipótesis que los niveles de rendimiento escolar y del examen de admisión universitaria influyen positivamente en el rendimiento académico del graduado de la escuela de enfermería de la Universidad Nacional de Ucayali. La investigación fue del tipo descriptiva basada en una población accesible que incluyó a las promociones de graduados desde la primera promoción que se inició en 1982 hasta la última que egresó en abril de 1988. Se tomó en cuenta para la medición las notas alcanzadas en los últimos tres años de educación secundaria. Del estudio realizado se desprende que los niveles de rendimiento escolar y del examen de admisión universitaria influyen positivamente en el rendimiento académico del graduado de la escuela de enfermería de la universidad de Ucayali.

Elías citado por Aliaga (1998) realizó un estudio en alumnos de Post Grado de Educación, hallando una correlación múltiple significativa y moderada entre la organización del tiempo libre, la afinidad laboral con los estudios y el rendimiento anterior con el logro académico de los estudiantes. Por otro lado, Ugaz citado por Aliaga, (1998) lleva a cabo su

investigación en estudiantes de pre-grado de ingeniería industrial, encontrando una correlación múltiple de las mismas características entre la inteligencia, los hábitos de estudio, el control emocional y la ansiedad con el rendimiento académico en estos sujetos.

Investigaciones acerca del rendimiento académico y la ansiedad ante los exámenes

En Lima, Dominguez, Villegas, Cabezas, Aravena y De la Cruz (2013) presentan un estudio que tiene como objetivo determinar si existen diferencias en cuanto a la ansiedad ante los exámenes entre estudiantes con alta y baja autoeficacia para situaciones académicas. Se estudió una muestra de 287 estudiantes de psicología, de edades comprendidas entre 16 y 42 años ($M=20.11$). Se les aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) y el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante los Exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazos & Spielberger (1983), ambos validados para población universitaria. Se encontró diferencias significativas ($t_{(169)}= 6.864$, $p<. 001$) entre los grupos de alta y baja autoeficacia académica, resaltando una mayor puntuación en ansiedad ante exámenes en aquellas personas con menor autoeficacia académica. Aquello permite concluir que en el grupo estudiado las creencias de autoeficacia juegan un rol fundamental en la ansiedad de los estudiantes, lo que puede llegar a afectar su estado emocional.

Aragón (2009) en Paucarpata – Arequipa, investiga si existe una relación entre los estados y rasgos de ansiedad con el rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario. Con una metodología que considera lo cuantitativo y cualitativo, aplicando un diseño correlacional causal de una muestra elegida de 22 Instituciones Educativas. Utilizó el Inventario de Ansiedad Estado – Rasgo STAI, mientras que la medición del rendimiento académico se efectuó a través de las diversas formas de evaluación escolar que se emplean en el nivel secundario. Llegando a la

conclusión de que existe influencia negativa de los estados y rasgos de ansiedad en el rendimiento académico en los estudiantes evaluados.

En la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en el 2008, Gonzales realizó una investigación cuya finalidad era comprobar si la autoestima y la ansiedad ante los exámenes se relacionan con el rendimiento académico. Esta investigación toma una muestra de dos Instituciones Educativas Nacionales, con una muestra constituida por 122 varones y 113 mujeres a quienes se les aplicó el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes de Bauermeister, Collazo y Spielberger, además del Inventario de Autoestima Independiente de la Cultura, de James Battle. Encontrando que la autoestima y la ansiedad ante los exámenes se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes evaluados.

Investigaciones acerca del funcionamiento familiar

Ferreira (2003) investigó el sistema de interacción familiar asociado a la autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución. Trabajó con una muestra de 160 menores, 80 en abandono moral y 80 sin abandono moral. Los menores tenían una edad entre los 12 a 17 años víctimas de abandono moral o prostitución que se encontraban en las comisarias de los distritos de La Victoria, San Juan de Lurigancho y el Cercado de Lima (Alfonso Ugarte), en los clubes nocturnos y calles del Cercado de Lima que son cubiertos por la ONG INPPARES (Instituto peruano de Paternidad responsable), así como por menores que tienen las mismas características socioeconómicas y demográficas en situación de riesgo pero que no ejercen la prostitución. Una de las conclusiones de esta investigación da como resultado que en el grupo sin abandono moral, en donde hay una adecuada interacción familiar expresada en la cohesión y la adaptabilidad, así como una adecuada autoestima en comparación con el grupo Con abandono moral. Es decir los menores que se encuentran en abandono moral o

inmersos en la prostitución tendrán una inadecuada interacción familiar (cohesión y adaptabilidad) e inadecuada valoración de sí mismos (autoestima).

Condori (2002) realizó una investigación sobre funcionamiento familiar y situaciones de crisis de adolescentes infractores y no infractores de Lima Metropolitana, su muestra estuvo constituida por menores que se encuentran internados en calidad de infractores en el Centro Juvenil de Lima. Utilizó el Cuestionario Faces III de Olson midiendo la cohesión y adaptabilidad del funcionamiento familiar, tipificándolas. Del estudio realizado se desprenden las siguientes conclusiones: que los adolescentes infractores tienen familias cuyo funcionamiento interno (cohesión y adaptabilidad) es precario, teniendo un bajo nivel de respuesta ante situaciones de crisis.

Ferreira (2000) realizó una investigación sobre la influencia del soporte social y la interacción familiar en la conducta adictiva a la PBC. En esta investigación se caracterizan y comparan las variables cohesión y adaptabilidad familiar y soporte social en dos grupos claramente definidos, adictos y no adictos. Se trabajó con una muestra de 54 familias de adictos y no adictos donde se aplicó el FACES III de Olson a las familias. Algunos de los resultados fueron que las familias de los no adictos presentan una mejor adaptabilidad como familia donde se tiene la habilidad para cambiar las estructuras de poder, sus roles y sus reglas de relación en respuesta a una demanda situacional.

Investigaciones acerca del funcionamiento familiar y el rendimiento académico

En Lima, Rosa Victoria Tueros (2004) realiza un estudio para encontrar la relación entre la funcionabilidad familiar y el rendimiento académico en niños que cursan del 4° al 6° grado de primaria. El estudio se realizó con 400 familias, siendo que de cada familia se recolectó información utilizando el Cuestionario Faces III de Olson. Del estudio realizado se desprenden las siguientes conclusiones: el rendimiento académico de los alumnos de 8 a 12 años se encuentra significativamente asociado a los grados de cohesión y adaptabilidad familiar presentes en la familia de procedencia. Los alumnos con un rendimiento académico adecuado proceden de familias con alta cohesión y adaptabilidad familiar. Los alumnos con rendimiento académico inadecuado proceden de familias con baja adaptabilidad familiar. La cohesión familiar de la familia de procedencia no guarda relación con el rendimiento inadecuado de los alumnos.

Reusche (1995) estudio la estructura y funcionamiento familiar y el bajo rendimiento escolar en un grupo de estudiantes de secundaria de nivel socioeconómico alto. Los resultados más significativos fueron que los adolescentes que tienen mejor rendimiento académico tienen mayor contacto afectivo y más autonomía que los de bajo rendimiento. Los de alto rendimiento están más satisfechos de sus familias. Los de bajo rendimiento tienden a describir a su familia como

rígida.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentamos un análisis del rendimiento académico teniendo en cuenta el concepto ligado a este término, su forma de medición, así como los problemas relacionados. También tomamos en cuenta diversos factores tanto extrínsecos e intrínsecos que influyen en un bajo rendimiento académico haciendo énfasis en la ansiedad hacia los exámenes y el funcionamiento familiar, para lo cual se hizo un exhaustivo análisis de la literatura tanto en base a libros y artículos de investigación publicados en artículos científicos.

1. Funcionamiento Familiar

En toda familia se presenta una dinámica compleja que rige sus normas de convivencia y funcionamiento. Cuando esta dinámica resulta adecuada y flexible, o sea, funcional, contribuirá a la armonía familiar y proporcionará a sus miembros la posibilidad de desarrollar sólidos sentimientos de identidad, seguridad y bienestar.

Constituye un verdadero sistema, formado por elementos que interactúan entre sí sometidos a procesos de cambio. Para entender las modificaciones que se producen en las relaciones parento-filiales durante la adolescencia es necesario tener en cuenta que mientras los chicos y chicas están experimentando las transformaciones propias de esta etapa, algunos de sus padres y madres estarán atravesando lo que se ha denominado “crisis de mitad de la vida”.

Es decir también estarán sujetos a proceso de cambio y transformaciones que influirán sobre la estabilidad del sistema familiar. Por lo tanto, para entender el funcionamiento de la familia no será suficiente con analizar cada uno de los elementos aisladamente sino que se debería optar por una visión más global en la que también se contemplan los procesos interpersonales que tienen lugar en el hogar (Granic, Dishon y Hollenstein, 2003).

A lo largo de su trayectoria, la familia tiene que hacer frente a diferentes transiciones que van a exigir de sus miembros un esfuerzo de adaptación. Como señala Granic (2000), de todas las transiciones que va a experimentar la familia, la que tiene lugar coincidiendo con la adolescencia de hijos e hijas será una de las más importantes, ya que una de las principales necesidades que se presentan durante la adolescencia es el desarrollo de la identidad. El adolescente busca una imagen que no conoce en un mundo que apenas comprende, con un cuerpo que está descubriendo. Además, la búsqueda del adolescente de nuevos contextos sociales en los que desarrollarse tiene que ver

también con el incremento de los conflictos en su círculo familiar. Si bien durante la infancia la familia habrá adquirido un patrón de organización bastante estable, durante la adolescencia, debido entre otros a los cambios físicos, cognitivos y emocionales que van a experimentar los chicos y chicas, el sistema familiar entra en un estado de desequilibrio lo que hace especialmente sensible, e inestable, facilitando u obligando en algunos casos, la aparición de nuevas formas de funcionamiento (Granic et al, 2003).

1.1. La Familia

La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. En ella, el ser humano nace, crece y se desarrolla. En este ambiente natural sus miembros deberán mantener relaciones interpersonales estables, compartiendo y satisfaciendo sus necesidades básicas.

(Minuchin, 1979), señala que la familia es un sistema abierto en constante transformación, en otras palabras, continuamente recibe y envía mensajes al medio extrafamiliar y se adecua a las diversas demandas del estado de desarrollo por los que atraviesa. La describe como una unidad social que enfrenta una serie de tareas de desarrollo. Estas difieren de acuerdo con los parámetros de las diferencias culturales, pero posee raíces universales. Esta definición plantea la familia dentro de las perspectivas del interaccionismo simbólico, cuya corriente afirma que la estructura familiar corresponde a la mezcla de transacciones interactuantes con la finalidad de satisfacer las necesidades básicas y de desarrollo de los miembros familiares, en un momento determinado de su historia.

Estructuralmente, la familia es “un conjunto de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan sus miembros y contemplan aspectos de su organización, tales como: subsistemas, límites, roles y jerarquía” (Minuchin, 1979). Desde el punto de vista funcional, se

enfocan los procesos y patrones de interacción a través de los cuales la familia cumple con sus funciones afectivas e instrumentales.

La familia es un entorno de intimidad donde ideas, afectos y sentimientos se aprenden e intercambian. En ella la comprensión, el afecto, la serenidad, el amor, son gratificadas (Musitu, 2002). La familia significa para la mayoría de personas el ámbito más valorado, ya que actúa como una red de relaciones y fuentes de apoyo, además de que contribuye al ajuste psicosocial del individuo (Gracia & Musitu, 2000). La familia busca, así, llegar a convertirse en un espacio idóneo para la comunicación, la relación, la estabilidad y el desarrollo de identidad individual.

Lafosse (1996), define la familia como un grupo de personas unidas por los lazos del matrimonio, la sangre o la adopción; constituyendo una sola unidad doméstica, interactuando y comunicándose entre ellas en sus funciones sociales respectivas de marido y mujer, madre y padre, hijo e hija, hermano y hermana, creando y manteniendo una cultura común.

1.2. Tipos de familia

La Organización de las Naciones Unidas, define los siguientes tipos de familia, que es conveniente considerar debido al carácter universal y orientador del organismo mundial (OMS, 2002):

- a) Familia nuclear, integrada por padres e hijos.
- b) Familias uniparentales o monoparentales que se forman tras el fallecimiento de uno de los cónyuges, el divorcio, la separación, el abandono o la decisión de no vivir juntos.
- c) Familias polígamas, en la que el hombre vive con varias mujeres o con menos frecuencia, una mujer que se casa con varios hombres.

- d) Familias compuestas, que habitualmente incluye tres generaciones, abuelos, padres e hijos que viven juntos.
- e) Familias extensas, además de tres generaciones, otros parientes tales como tíos, tías, primos o sobrinos que viven en el mismo hogar.
- f) Familia reorganizada, que vienen de otros matrimonios o cohabitación de personas que tuvieron hijos con otras parejas.
- g) Familias migrantes, compuestas por miembros que proceden de otros contextos sociales, generalmente, del campo hacia la ciudad.
- h) Familias apartadas, cuando existe aislamiento y distancia emocional entre sus miembros.

1.3. Funciones de la familia

Para Romero, Sarquis & Zegers (1997), citado por Zavala, (2001) cada persona tiene necesidades que debe satisfacer y que son muy importantes para su calidad de vida. La familia es el primer lugar en donde el niño aprende a satisfacer esas necesidades que, en el futuro le servirán de apoyo para integrarse a un medio y a su comunidad. Una de las funciones más importantes de la familia es, en este sentido satisfacer las necesidades de sus miembros.

Además de esta función fundamental, la familia cumple otras funciones, entre las que se puede destacar:

- La función biológica; que se cumple cuando una familia da alimento, calor y subsistencia.
- La función económica; la cual se cumple cuando una familia entrega la posibilidad de tener vestuario, educación y salud.

- La función educativa; que tiene que ver con la transmisión de hábitos y conductas que permiten que la persona se eduque en las normas básicas de convivencia y así pueda, posteriormente, ingresar a la sociedad.
- La función psicológica; que ayuda a las personas a desarrollar sus afectos, su propia imagen y su manera de ser.
- La función afectiva; que hace que las personas se sientan queridas apreciadas, apoyadas, protegidas y seguras.
- La función social; que prepara a las personas para relacionarse, convivir enfrentar situaciones distintas, ayudarse unos con otros, competir negociar y aprender a relacionarse con el poder.
- La función ética y moral; que transmite los valores necesarios para vivir y desarrollarse en armonía con los demás.

1.4 Conceptualización del funcionamiento familiar.

Es la manera de interactuar de los miembros de una familia. Según Olson, Potner, y Lavee (1985) además sostienen que se produce el funcionamiento familiar por la interacción de las dimensiones de cohesión (afecto) y adaptabilidad (autoridad), y que es facilitada u obstaculizada por la manera de comunicarse. Las relaciones entre sus distintos miembros, llegan en ocasiones a constituirse en un problema bastante serio y preocupante, cuando no se logra establecer los vínculos afectivos que se desea con los demás. El convivir en armonía se ha constituido en todo un arte, que muchos de ellos no se cultiva, en ocasiones por no considerarlo importante si al fin de cuentas a la familia hay que soportarla y punto; y otras veces por que no se está dispuestos a destinarle el esfuerzo e interés que demanda una tarea así cuyos resultados quizá no son apreciables

ni cuantificables pero que indudablemente van a enriquecer profundamente la vida personal y emocional.

Por otro lado, Espejel (1997) define al funcionamiento familiar como la capacidad del sistema familiar para cumplir con sus funciones esenciales enfrentando y superando cada una de las etapas del ciclo vital, las crisis por las que atraviesa, dando lugar a patrones que permiten ver la dinámica interna en función del medio en que ella se desenvuelve. Para comprender el funcionamiento familiar es necesario analizar su estructura, los procesos y su filosofía familiar.

Como indica, Duvall (1988) el funcionamiento familiar es la capacidad del sistema familiar para resolver sus problemas en forma efectiva. Asimismo, señala que el funcionamiento familiar se sucede a través de una secuencia de etapas con relación de sentido y continuidad iniciándose con la formación de la pareja y terminando con la muerte de ambos miembros de la pareja. Estas sucesivas etapas por las que atraviesa habitualmente una familia ofrecen numerosos momentos en los cuales pueden aparecer tensiones y conflictos entre sus miembros. Por lo tanto, la acumulación de tensiones y estresores familiares está positivamente asociada con el deterioro del funcionamiento familiar y del bienestar de sus miembros.

Para, Minuchin (1990) señala que toda la familia enfrenta situaciones de tensión y la familia saludable no puede ser distinguida de la familia enferma por la ausencia de problemas. Para evaluar una familia, el terapeuta debe disponer de un esquema conceptual del funcionamiento familiar, basado en la concepción de la familia como sistema que opera dentro de los contextos sociales específicos. Tal esquema debe considerar que la familia es un sistema sociocultural abierto, en el proceso de transformación; muestra un desarrollo a través de ciertos números de etapas; adaptase

a las circunstancias en cambios de modo a mantener una continuidad e fomentar el crecimiento psicosocial de cada miembro.

Al respecto, Minuchin (1990) refiere que:

Un funcionamiento familiar adecuado necesita que los límites de los subsistemas, dentro de la familia, sean claros. Para él, la composición de los subsistemas, organizados en torno de las funciones familiares, no es tan significativa como la clareza de los límites de sus estructuras. Es posible considerar las familias como pertenecientes a algún punto situado en uno continuo, cuyos polos son los extremos de límites difusos (familias aglutinadas) y de los límites rígidos (familias desligadas). Entre estos dos extremos están los límites claros de los subsistemas familiares. Las operaciones en los extremos señalan áreas de posibles patologías (p.89).

Según Ares (2004) señala que el funcionamiento familiar saludable es aquel que le posibilita a la familia cumplir exitosamente con los objetivos y funciones que le están histórica y socialmente asignados, entre los cuales se puede citar los siguientes:

La satisfacción de las necesidades afectivo-emocionales y materiales de sus miembros.

La transmisión de valores éticos y culturales.

La promoción y facilitación del proceso de socialización de sus miembros.

El establecimiento y mantenimiento de un equilibrio que sirva para enfrentar las tensiones que se producen en el curso del ciclo vital.

El establecimiento de patrones para las relaciones interpersonales (la educación para la convivencia social).

La creación de condiciones propicias para el desarrollo de la identidad personal y la adquisición de la identidad sexual.

Asimismo, el mismo autor señala que los indicadores de un funcionamiento familiar adecuado puede considerarse la flexibilidad en las reglas y roles familiares, es decir que estas no sean rígidas, que no se impongan, sino que sean claras y que se asuman conscientemente por los miembros existiendo complementariedad entre los integrantes del sistema familiar para su cumplimiento, con el objetivo de evitar la sobrecarga y sobreexigencia en algún miembro. Sin embargo, cuando se analiza este indicador desde el concepto de género se da cuenta que están indiscutiblemente relacionados y que las problemáticas del rol de género, en cuanto a las normas establecidas para cada sexo, imposibilita en muchos hogares su comportamiento adecuado, manteniéndose, por lo general, un modelo tradicional de distribución de las tareas domésticas que da a la mujer la mayor responsabilidad ante ellas y mantiene el hombre un rol periférico.

Minuchin (1990) indica que “el funcionamiento eficaz de una familia requiere que los padres e hijos aceptan el uso diferenciado de la autoridad es necesario en el sistema familiar. Es en la familia que los hijos aprenden a negociar en situaciones de poder desiguales” (p.95)

1.5. El proceso de socialización de la familia

La socialización ha sido una de las funciones más ampliamente reconocidas y significativas en y para la familia. Ella se refiere al proceso en el cual el individuo adquirirá la identidad personal, desarrollará las creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que le rodean. De acuerdo con (Musitu, 2002), la socialización familiar involucra también el conjunto de procesos relacionales que se producen entre los miembros y que tienen como objetivo el

transmitir un sistema de valores, creencias, costumbres, patrones culturales, reconocimiento y normas a los hijos para su adaptación al medio ambiente.

Linares (2002), por su parte, plantea que la socialización implica el cuidado y protección de los padres y la enseñanza para que el niño pueda cuidarse y protegerse solo, cuando se encuentre fuera del contexto familiar. La protección y el cuidado incluyen proporcionar al menor un conocimiento acerca de la normatividad social (Farrington, 2002).

La finalidad de la socialización, de acuerdo con Satir (2002), es que los hijos se conviertan en individuos autónomos, independientes y creativos, y que gocen de una condición de igualdad con sus padres. En opinión de Gracia y Musitu (2000), a través de este proceso, la familia logrará desarrollar en el niño habilidades y actitudes relacionadas con el control de impulsos; con el desarrollo de la conciencia; con la preparación y ejecución del rol; y, con el cultivo de fuentes de significado.

El proceso de socialización no concluye en la niñez, continua durante la adolescencia. Es precisamente en este momento donde cobra importancia la socialización de otros contextos diferentes de la familia, como son: el grupo de iguales, el entorno escolar, los medios de comunicación, los cuales comienzan a ser un referente imprescindible del menor, y generan conflicto con el entorno familiar (Bandura, 2001)

A través de las pautas de interacción que el individuo establece en sus diferentes entornos es como va aprendiendo a ser competente. La competencia será entonces el objetivo a lograr con el proceso de socialización. Su aprendizaje se podrá dar de forma sistemática, adaptada a los ciclos vitales por los que el individuo se desenvuelve y ubicada siempre dentro de un contexto socio-histórico determinado. Es por ello que la socialización dentro de las culturas occidentales recae

sobre dos instituciones principales: la familia –considerada como el primer agente socializador– y la escuela considerada como el segundo agente socializador (Rodríguez & Ovejero, 2005).

1.6. Ciclo vital en la familia

La familia es un sistema en constante transformación, que se adapta a las condiciones cambiantes de los ciclos vitales, de los procesos de desarrollo, de las condiciones sociales, de tal forma que permite seguir con la continuidad y el crecimiento psicosocial de los miembros que la integran (Andolfi, 1997). Estos procesos de continuidad y crecimiento se presentan en un equilibrio dinámico de dos funciones, que en apariencia son contradictorias: la tendencia a la homeostasis y la capacidad de cambio. Ambos procesos se complementan y se presentan en el común de las familias.

Todo tipo de tensión, ya sea originado por cambios dentro de la familia, como el nacimiento de los hijos, su crecimiento hasta que se independizan, un luto, un divorcio; o aquel proveniente de fuera, como son las mudanzas, las modificaciones en el ambiente o en las condiciones de trabajo, vendrán a influir sobre el funcionamiento familiar y requerirá de un proceso de adaptación, es decir, un cambio constante de las interacciones familiares, capaz de mantener la continuidad de la familia, por un lado, y de sostener el crecimiento de sus miembros, por otro (Paino & Rodríguez, 1998).

La familia experimenta cambios en la medida que se desplaza por diversos estadios de su ciclo vital, los cuales pueden tener una secuencia predecible, como el nacimiento de un hijo; o impredecible, el divorcio de la pareja o, bien, sucesos del entorno social. Estos movimientos pueden generar desequilibrio en el individuo y en el núcleo, el cual tiende a desaparecer una vez

que la familia se ha adaptado a las nuevas condiciones con el desarrollo de nuevas funciones y aptitudes (Kazdin & Buela, 1997).

Dentro de la familia sus miembros ocupan dos posiciones de rol: las posiciones por edad (bebé, niño, adolescente) y las posiciones por relación (madre-hijo, marido-esposa); una vez que se manifiestan cambios sobresalientes en el contenido de los roles, ya por los cambios de edad o por la pérdida de miembros, el sistema empuja a un reordenamiento de roles. De hecho, cuando se produce una nueva etapa evolutiva los cambios de rol adaptativos implican también las modificaciones en las tareas de los miembros (Falicov, 1988).

Uno de los primeros en analizar el ciclo vital de la familia, como parte de los procesos evolutivos, fue Haley (2002) que en su modelo reconoce seis etapas: el periodo de galanteo; el matrimonio y sus consecuencias; el nacimiento de los hijos y el trato con ellos; las dificultades matrimoniales del periodo intermedio; el ‘destete’ de los padres, y el retiro de la vida activa y vejez. Su interés con los ciclos evolutivos lo llevó a desarrollar un modelo terapéutico de cambio, más que a desarrollar un modelo de familia. Por su parte, Minuchin (1979) y Falicov (1988), reconocen cuatro etapas evolutivas por las que atraviesa una familia; éstas serán las que consideraremos, en función de la información sobre este modelo:

- a) **Formación de pareja:** En este proceso es cuando comienzan a elaborarse las pautas de relación que conformarán la estructura del subsistema conyugal, a través del trazado de fronteras que se hace con las propias familias de origen, con los amigos mutuos, los compañeros de trabajo y los vecinos. La pareja conformará expectativas comunes, entrará en un proceso de acomodamiento mutuo, tratando de convenir sobre los estilos y expectativas que sean diferentes entre ellos. Acordará las reglas con las cuales se regirá en su intimidad,

las jerarquías, las pautas de cooperación. También desarrollarán la forma de enfrentar los conflictos conyugales, que surgen en la convivencia cotidiana en su nueva condición de unidad. Se trata de que cedan en su individualidad para poder consolidar su nueva condición como pareja.

b) *La familia con hijos pequeños:* Esta etapa se inicia con el nacimiento de los hijos, con lo cual aparece un nuevo subsistema que es el parental. Aquí la pareja en su condición de subsistema conyugal se reorganiza en sus relaciones, roles y tareas así como en la creación de nuevas reglas para poder desempeñar sus funciones como padres. Estas funciones incluyen la crianza, la nutrición emocional y la socialización. La organización con este ciclo conlleva a un acomodo que puede ser conflictivo en la pareja, debido a que tanto la mujer como el hombre deberán desempeñar nuevas tareas en torno a la crianza del menor. Sin embargo, se puede dar una saturación de tareas en la mujer y una exclusión o autoexclusión del hombre de sus funciones parentales, dependiendo del contexto cultural en que se encuentre la familia. Por otra parte, se tendrán que iniciar o fomentar otros vínculos relacionales principalmente con la familia extensa (abuelos, tíos, primos) y los vecinos. Además, comienzan a desarrollarse contactos con estructuras antes no consideradas como la escuela, los hospitales, los alimentos infantiles, la ropa y la recreación infantil. Conforme el niño va creciendo y desarrollando otras habilidades como el caminar, los padres adecuarán sus pautas de crianza con la finalidad de ceder el espacio necesario al hijo que facilite su crecimiento y sostenga el control necesario para su cuidado (Falicov, 1988).

c) *La familia con hijos en edad escolar y/o adolescentes:* El tercer estadio de desarrollo inicia con la modificación que se produce en el núcleo al momento de que los hijos comienzan a ir a la escuela. La escuela es la estructura socializante que continúa en orden de importancia a la

familia, por lo que su incorporación es de trascendencia, debido a la influencia que ejercerán sobre el niño, además de la familia, otras entidades como los profesores y los compañeros. En este momento la familia tiene que elaborar nuevas pautas de organización y relación en función de incorporarse a la dinámica escolar, como es quién ayudará en las tareas escolares al menor, cómo lo hará, establecer horarios sobre todo de levantarse y acostarse, determinar el momento de esparcimiento y de estudio, conformar actitudes que se implementarán con el desarrollo escolar como es la obtención de determinadas calificaciones, ceder espacio al niño para la convivencia extra escolar con sus compañeros de escuela y adecuar las reglas para facilitar esta experiencia.

Con los hijos adolescentes la dinámica familiar cambia considerablemente, debido a que el grupo de los iguales cobra mucha importancia y poder para el menor. La incorporación del adolescente a este grupo conlleva a la adecuación y flexibilización de las reglas hasta entonces impuestas, dando paso a la negociación con la autonomía y con el control. Se realizan cambios en la jerarquía parental, en la medida en que los hijos van madurando. Por su parte, el grupo de pares genera por sí mismo una serie de valores en relación a la forma de vestir, a la sexualidad, a la interacción con otros, al consumo de drogas, etc. Con el avance de este estadio la familia tendrá que elaborar nuevas pautas que permitan la emancipación del joven y su separación para iniciar el contacto con nuevas estructuras como pueden ser los estudios universitarios (Falicov, 1988).

- d) *La familia con hijos adultos:*** El cuarto estadio da inicio en el momento que la familia tiene como hijos adultos jóvenes que ya han concluido una carrera y han conformado sus propios estilos de vida, metas y compromisos de tipo laboral y personal. Cuando los jóvenes han encontrado una pareja, y toman la alternativa del matrimonio, los padres vuelven a retomar su

rol de cónyuges, es decir, se reconvierte en un sistema solamente de dos miembros. En este momento se vuelven a modificar pautas de relación entre los cónyuges y entre éstos y sus hijos, al adecuar su interacción desigual en la que los padres ejercen la jerarquía, a la de iguales como adultos. Sin embargo, este estadio puede significar una crisis en el subsistema conyugal, principalmente con la figura de la madre que modifica su función y rol hasta entonces desempeñado como cuidadora de los hijos, y que pasa a no tener más ocupaciones, con lo que se puede experimentar cierta depresión. Esta situación se reconoce también con el nombre de *nido vacío*, pues se considera como una situación de pérdida. Las parejas que logran pasar con éxito esta etapa, suelen retomar actividades como cónyuges juntos, ya con la experiencia y tranquilidad económica, luego de haber combinado actividades durante tanto tiempo y hasta pospuesto planes en el afán de complementar la crianza de los hijos (Minuchin, 1979).

Es importante señalar que, en el transcurso de estas etapas o ciclos, la familia experimenta una serie de cambios en sus roles, en sus tareas, en sus normas y responsabilidades con el objeto de facilitar la transición a las nuevas condiciones y necesidades de la familia y, con ello, al crecimiento y los privilegios que conlleva el superar una etapa. Esta transición puede darse sin ningún contratiempo o, bien, puede generarse una crisis como consecuencia de esos cambios en la reorganización familiar. Cada uno de los estadios requiere de la ejecución de nuevas tareas para la familia, que contribuyan a alcanzar con éxito la adaptación a la etapa que se está viviendo. De igual forma, cada estadio sirve de fundamento y eslabón para el siguiente estadio (Gracia & Musitu, 2000; Satir, 2002).

Es oportuno señalar, también, que las características de las etapas del ciclo vital como tareas, protocolos de transición y significados se deberán estudiar siempre encuadrados en el contexto sociocultural en que se encuentra inmersa la familia. Así, las diferencias culturales

pueden incidir en la familia y en sus relaciones de una forma diferente a la planteada en el modelo. Por lo que habrá familias en las que la etapa de involucramiento e interdependencia entre madre e hijo pequeño deba ser más prolongada, porque así se estila en su contexto; o la inexistencia del nido vacío en padres adultos o ancianos, ante la partida de los hijos, como es el caso de las mexicanas en donde el involucramiento con la familia extensa se intensifica una vez que se han emancipado los hijos.

También hay que resaltar la tendencia a crear estereotipos culturales y una discriminación en la práctica de reglas y tareas en hombres y mujeres que está relacionada con las diferencias de género; y que éstas, a su vez, pueden generar problemas de ciclo vital en la familia (Falicov, 1988). Tal sería el caso del adolescente que se enfrenta de manera constante a su madre, menospreciando su jerarquía como una especie de afirmación de lo aprendido en el grupo de pares y en su contexto social inmediato, donde el hombre es el que manda.

1.7 Funcionamiento familiar y adolescencia

Para Meza (2010) en toda familia se presenta una dinámica compleja que rige sus patrones de convivencia y funcionamiento. Si esta dinámica resulta adecuada y flexible, o sea, funcional, contribuirá a la armonía familiar y proporcionará a sus miembros la posibilidad de desarrollar sólidos sentimientos de identidad, seguridad y bienestar. La familia se constituye un verdadero sistema, formado por elementos que interactúan entre sí sometidos a procesos de cambio” (p.3).

En la etapa de la adolescencia, los hijos sufren diversas transformaciones, por su parte los padres también las sufren la llamada crisis de mitad de la vida. Entender lo anterior nos permitirá entender las modificaciones que se producen en las relaciones parento-filiales durante la adolescencia y como éstas influirán sobre la estabilidad del sistema familiar, ello significa, que

para entender dicho funcionamiento, debemos optar por un análisis global que contemple los procesos interpersonales que tienen lugar en el hogar (Granic, Dishon & Hollenstein, 2003).

Una definición bastante precisa sobre la funcionalidad de una familia la proporciona Herrera (1997):

La principal característica que debe tener una familia funcional es que promueva un desarrollo favorable a la salud para todos sus miembros, para lo cual es imprescindible que tenga: jerarquías claras, límites claros, roles claros y definidos, comunicación abierta y explícita y capacidad de adaptación al cambio (párr. 25).

De manera similar Ares (2004, como se citó en Meza, 2010) señala a la familia como una institución muy importante en la transmisión de valores éticos-culturales y de un rol decisivo en el desarrollo de sus miembros. Granic, Dishon y Hollenstein, (2003).

1.8 Características de la familia peruana

Al estudiar a la familia peruana es difícil encontrar algunas características únicas ya que la realidad familiar es muy diversa. Dentro de esta diversidad están las familias que tienen una base matrimonial, las de tipo convivencial, las familias producto de relaciones eventuales y múltiples uniones, madres solteras, familias incompletas debido a rupturas conyugales, viudez, etc. Esto varía de acuerdo a la región geográfica, el nivel cultural y económico, factores que se relacionan generando problemáticas específicas y concretas.

Los estudios estructurales de las familias peruanas son recientes. Sólo un trabajo que fue editado en forma resumida presenta dos tipos polares de familias, denominadas ‘patriarcal’ y ‘igualitaria’. La situación aún incipiente de la familia ‘igualitaria’ es en parte, porque la reducida participación de la mujer en la población económicamente activa del Perú (PEA) la

coloca en situación de dependencia económica respecto al marido. Según Lafosse (1996), las mujeres que participan en la PEA podría ser mucho mayor, pero la presencia de rezagos de patriarcado lo impiden.

En un estudio de psiquiatría social se hace una clasificación de la familia peruana del área urbana y se la presenta en tres tipos: despótica, patriarcal y compañera:

- a) **La familia despótica:** de acuerdo al comportamiento del padre, serían del grupo que no cumplen con sus funciones esenciales. El hombre posee una mínima responsabilidad con respecto a sus obligaciones conyugales y, en general, familiares. Y añade que hay lucha interna dentro de la familia, fuertes corrientes de odio e inseguridad en general. La familia despótica es un grupo de humanos en el cual las prácticas sexuales se dan como expresión de dominio, los hijos son el resultado de esas relaciones y no son asumidos responsablemente ni amados por el padre. La personalidad de sus miembros se ve afectada por un ambiente de violencia, odio e inseguridad.

- b) **La familia patriarcal:** el padre es el jefe de la familia y, por tanto, tiene la máxima jerarquía, por consiguiente, se le atribuyen los derechos para aplicar las medidas y normas que él considere necesarias para preservar y reforzar esa autoridad, conservar la posición sobre la esposa o compañera e hijos y mantener la unidad familiar, así sea fundamentada en el miedo (Dugui, 1996).

- c) **La familia compañera:** se asimila a la democrática, donde los miembros comparten responsabilidades y deberes.

1.9. El Modelo Circumplejo de Olson

La presente investigación parte del marco conceptual del Enfoque Sistémico adoptado como paradigma para la comprensión del comportamiento humano en familia. Enmarcado en este esquema conceptual, el Dr. David H. Olson y colaboradores desarrollan el Modelo Circumplejo de Sistemas Maritales y Familiares, creando y difundiendo instrumentos de medición e inventarios, que evalúan el comportamiento familiar.

Para evaluar la influencia familiar en el posible problema del bajo rendimiento académico, nos basaremos en el enfoque sistémico planteado por David Olson. La teoría de Olson y colaboradores plantea a través de su Modelo Circumplejo, tres dimensiones centrales del comportamiento familiar: cohesión, adaptabilidad y comunicación.

En el presente estudio se ha adoptado las dimensiones cohesión y adaptabilidad del comportamiento familiar del modelo circumplejo de Olson (1989). Estas dimensiones permiten establecer dieciséis categorías de familias, las cuales según el grado de funcionabilidad de su interacción se ubican en tres rangos: familias balanceadas, las cuales podrían establecer un equilibrio en los niveles de apego y de flexibilidad para el cambio, gracias a su adecuado proceso de comunicación; familias de rango medio, las cuales serían extremas en alguna de las dimensiones de cohesión o adaptabilidad, pero balanceadas en la otra; y las familias extremas, las cuales tendrían muy altos o muy bajos niveles de apego y de flexibilidad.

A partir de este modelo propuesto, se creó una escala de evaluación llamada FACES III (The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale III) que evalúa las dimensiones previamente mencionadas, y que junto con el MMFF fueron aplicadas para evaluar la percepción que tienen los familiares de enfermos con esquizofrenia acerca del funcionamiento familiar y

compararlo con la percepción de aquellos familiares que no poseen un familiar con esquizofrenia (Olson, et al., 1985).

A. *Cohesión Familiar y Marital*

Se define como el vínculo emocional que los miembros de la familia tienen entre sí, la cohesión familiar evalúa el grado en que los miembros de la familia están separados o conectados a ella. Dentro del Modelo Circumplejo, los conceptos específicos para medir y diagnosticar la dimensión de cohesión familiar son: vinculación emocional, límites, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, intereses y recreaciones (Olson, et al., 1985).

La cohesión actúa como protector de la estabilidad del sistema, en términos de distancia o cercanía, es decir, la estabilidad entre las tendencias centrípetas y centrifugas. Es por ello que Olson considera a la cohesión como termino bipolar, ya que está compuesto por: un componente referido al vínculo (apego emocional) y otro componente subjetivo referido a la autonomía que siente poseer cada miembro de la familia. Por lo tanto, los elementos que se toman para poder evaluar el grado de cohesión son los siguientes:

- Apego emocional
- Límites interpersonales
- Coaliciones
- Tiempo (compartido)
- Espacio (compartido)
- Amigos (compartidos y/o aceptados)
- Toma de decisiones
- Intereses (compartidos)
- Tiempo libre (compartido)

Existen cuatro niveles de cohesión que oscilan entre:

1. Desligado (nivel bajo de cohesión)
2. Separado (nivel de cohesión bajo a moderado)
3. Conectado (nivel de cohesión moderado a alto)
4. Muy conectado, enmarañado o aglutinado (nivel de cohesión muy alto).

El funcionamiento familiar óptimo sería con un nivel de cohesión separado y conectado. Mientras que los extremos (desligado y enmarañado) serían los problemáticos.

Área Balanceada

Esta área es balanceada, ya que los miembros tienen la capacidad “balancear los extremos”, de tener cierta independencia de su familia, pero con la capacidad de poder conectarse con ella.

- ✓ *Nivel Separado de Cohesión:* hay cierta distancia emocional, sin necesidad de llegar a la desconexión. Si bien el tiempo que los miembros viven en forma independiente es importante, hay decisiones que se toman en forma conjunta, hay apoyo entre ellos y comparten cierto tiempo juntos. Cada miembro tiene sus intereses y actividades sin embargo algunos son compartidos. “Hay una primacía del yo, pero con presencia del nosotros”.
- ✓ *Nivel Conectado de Cohesión:* se valora el tiempo compartido con la familia, hay cercanía y unión familiar. Hay “una predominancia del nosotros sin que el yo se vea diluido y ausente”. Hay amigos fuera de la familia y otros comunes con esta, pueden haber actividades fuera de la familia, pero intereses comunes y compartidos.

Área Desbalanceada

- *Nivel Desligado de Cohesión:* la independencia de los miembros es extrema, llegando a una intensa separación emocional, donde cada uno de ellos no se vincula con los otros miembros de la familia. Hay un predominio de lo individual por sobre lo familiar compartido. Cada uno realiza su propia vida y tiene intereses, actividades, tiempos y espacios individuales, sin prestarse apoyo ni tomar decisiones en forma conjunta.
- *Nivel enmarañado o aglutinado de cohesión:* aquí hay un extremo de unión entre los miembros. Estos son sumamente dependientes entre sí, hay un apego emocional excesivo, con exigencias de lealtad entre los mismos. La distancia individual es mínima, al igual que los tiempos, intereses y amigos extra familiares. “El yo se confunde con el nosotros”.

B. Adaptabilidad o Flexibilidad Familiar y Marital

Tiene que ver con la medida en que el sistema familiar es flexible y capaz de cambiar. Se define como la habilidad de un sistema marital o familiar para cambiar su estructura de poder, las relaciones de roles y las reglas de las relaciones, en respuesta al estrés situacional y propio del desarrollo. Los conceptos específicos para diagnosticar y medir la dimensión de adaptabilidad es: poder en la familia (asertividad, control, disciplina), estilo de negociación, relaciones de roles y reglas de las relaciones (Olson, et al., 1985).

Los elementos que se toman en cuenta para evaluar la adaptabilidad familiar y marital son los siguientes:

- Liderazgo (control, disciplina)
- Estilo de negociación

- Roles
- Reglas de relación

A su vez, los niveles de adaptabilidad oscilan entre:

1. Nivel Rígido de Adaptabilidad (muy bajo)
2. Nivel Estructurado de Adaptabilidad (bajo a moderado)
3. Nivel Flexible de Adaptabilidad (moderado a alto)
4. Nivel Caótico de Flexibilidad

El funcionamiento familiar optimo seria con un nivel de adaptabilidad estructurado y flexible. Mientras que los extremos (rígido y caótico) serian los problemáticos.

Área Balanceada

- ✓ *Nivel Estructurado de Adaptabilidad:* el liderazgo es democrático con roles y reglas estables, firmes pero con posibilidad de modificación y de negociación incluso con los hijos.
- ✓ *Nivel Flexible de adaptabilidad:* Los roles son compartidos, con posibilidad de cambio en caso de ser necesario, el liderazgo es igualitario, las decisiones se toman democráticamente y con la participación activa de los hijos. Las reglas se van adecuando a cada etapa.

Área Desbalanceada

- *Nivel Rígido de adaptabilidad:* el liderazgo esta en mano de un solo miembro de la familia y no es democrático, sino que este impone las reglas y las decisiones, sin negociaciones ni modificaciones. Cada miembro tiene un rol fijo definido, el cual no es intercambiable.
- *Nivel Caótico de Adaptabilidad:* las reglas y decisiones son azarosas, sin un previo razonamiento, el liderazgo no se ejerce adecuadamente ya que no existen reglas ni parámetros

claros, los roles son vagos e inestables, ya que estos se ejercen y modifican constantemente entre los distintos miembros del sistema familiar.

C. Comunicación Marital y Familiar

Es la tercera dimensión y facilita el movimiento en las dimensiones de la cohesión y adaptabilidad. La comunicación familiar es un proceso interactivo en el que la comunicación es siempre una acción conjunta. Las habilidades de comunicación positiva, tales como empatía, escucha reflexiva, y comentarios de apoyo, permiten a las familias compartir entre sí sus necesidades y preferencias cambiantes en relación con la cohesión y la adaptabilidad. Las habilidades negativas tales como dobles mensajes, dobles vínculos y críticas, disminuyen la habilidad para compartir los sentimientos y restringen por lo tanto la movilidad de la familia en las otras dimensiones. Esta puede medirse a partir de los siguientes elementos:

- Capacidad de escucha (empatía y escucha atenta)
- Habilidad en el habla
- Mutua apertura (sentimientos compartidos respecto a uno mismo y a la relación)
- Claridad, continuidad y coherencia relacional (temática, afectiva)
- Respeto y consideración mutua.

En los sistemas desbalanceados, suelen haber problemas en la comunicación, siendo esta por lo general pobre.

2. Ansiedad Ante Los Exámenes

2.1 Definición de ansiedad

Davidson y Neale (1991) citando a Maher y Lang, consideran que la ansiedad es una estructura hipotética, una ficción o estado inferido conveniente que media entre una situación

amenazante y la conducta observada en un organismo. Postulan también que esta estructura es multifacética o multidimensional, y que cada faceta no es necesariamente evocada por determinada situación que produzca angustia ni se manifiesta siempre en un mismo grado, explicándose así las bajas intercorrelaciones existentes entre las medidas de ansiedad.

Papalia (2005) llega a definir la ansiedad como un estado caracterizado por sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión surgidas de la anticipación de una amenaza, real o imaginaria. Los individuos reaccionan con grados de ansiedad variables, que dependen de su propia predisposición a padecer ansiedad y del tipo de amenaza a la que responden. La ansiedad se define como normal o neurótica, según que la reacción del individuo sea o no apropiada a la situación que la causó.

Sarason y Sarason (1996) nos dicen que “la ansiedad es una emoción que implica aspectos psicológicos y fisiológicos, por lo tanto es un estado emocional desagradable acompañado de excitación fisiológica y de elementos cognitivos de aprensión culpabilidad y sensación de que se avecina un desastre”.

Para la definición de la ansiedad, en línea con la presente investigación, tomamos aquella planteada por Spielberger (1972) quien la describe como un estado emocional desagradable, caracterizado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión o preocupación y por activación del sistema nervioso autónomo. Estos sentimientos pueden asumir la forma de tristeza, miedo y/o culpa.

Los niños y adolescentes pueden presentar manifestaciones de ansiedad de un modo distinto de los adultos. La forma de manifestarse la ansiedad también cambia según la edad, mientras los niños de menor edad reaccionan con llanto y rabietas, y los de mayor edad así como

los púberes pueden referir problemas de conducta, menor rendimiento escolar, actitud desafiante, y reacciones corporales tales como dolores de cabeza o de estómago.

2.2 Teorías sobre el trastorno de ansiedad

A. Teoría psicoanalítica

Freud (1967), identifica tres teorías sobre la ansiedad:

- a) La ansiedad real que aparece ante la relación que se establece entre el yo y el mundo exterior; manifestándose como una advertencia para el individuo, es decir, notifica al sujeto de un peligro real que existe en el contexto que lo rodea.
- b) La ansiedad neurótica, que resulta más complicada que la anterior, ya que si bien se entiende, también, como una señal de peligro, su origen hay que indagarlo en los impulsos reprimidos del individuo, siendo ésta la base de todas las neurosis.

Esta teoría sobre la ansiedad se caracteriza por la carencia de objeto, estando el recuerdo del castigo o evento traumático reprimido, no reconociéndose el origen del peligro; al mismo tiempo, este se relaciona con el castigo eventual a la expresión de los impulsos reprimidos. Dicha ansiedad neurótica ocurre cuando el yo intenta satisfacer los instintos del ello, pero tales exigencias le hacen sentirse amenazado y el sujeto teme que el yo no pueda controlar al ello.

- c) La ansiedad moral o de la de la vergüenza, aquí el super-yo amenaza al sujeto con la posibilidad de que el yo pierda el control sobre los impulsos.

En síntesis para la Teoría Psicodinámica angustia es más un proceso biológico (fisiológico) insatisfecho (respuesta del organismo ante la sobreexcitación derivada del impulso sexual (libido) para posteriormente llegar a otra interpretación en donde la angustia sería la señal peligrosa en

situaciones de alarma. Según esta teoría, la angustia procede de la lucha del individuo entre el rigor del súper yo y de los instintos prohibidos (ello) donde los estímulos instintivos inaceptables para el sujeto desencadenarían un estado de ansiedad (Sierra, Ortega, & Zubiedad, 2003).

B. Teoría existencialista

Para la escuela Existencialista "la ansiedad es la experiencia de la amenaza inminente de no ser" (May & Schachter, 1968), derivada "...de que el hombre es el animal que valora, el ser que interpreta su vida y su mundo en términos de símbolos y significados, e identifica esto con su existencia como Yo....". El origen de la ansiedad reside en la amenaza a los valores que abraza un ser humano, comprendiendo estos la vida física o psicológica o a algún otro valor como por ejemplo, el patriotismo o el amor.

También, los existencialistas, diferencian la ansiedad del miedo argumentando que "la ansiedad toca el nervio vital de la propia estima, en cambio, el miedo es una amenaza contra la periferia de la existencia, la ansiedad es ontológica; el miedo no" (May, Angel, & Ellenberger, 1967).

C. Teoría conductista

Ante las teorías dinámicas, surge el enfoque conductual mediante el cual se busca aproximar el término ansiedad a lo experimental y operativo; partiendo de una concepción ambientalista, en la cual la ansiedad es concebida como un impulso (drive) provocada por la conducta del organismo.

Según el Conductismo la ansiedad clasifica simplemente como conducta que "solamente puede manifestarse cuando un estímulo precede de manera característica a un estímulo aversivo

con un intervalo de tiempo suficientemente grande para permitir observar cambios en la conducta" (Skinner, 1974).

Explicando, también que "un estímulo que previamente no sea capaz de evocar respuestas de ansiedad puede adquirir el poder de hacerlo, si resulta que está actuando sobre el organismo cuando la ansiedad está siendo evocada por otro estímulo; entonces se convierte en un estímulo condicionado a la ansiedad, y la ansiedad por él evocada puede, en ocasiones posteriores condicionarse a otros estímulos" (Wolpe, 1981).

Los teóricos conductistas no diferencian entre miedo y ansiedad ya que ambos se manifiestan fisiológicamente de la misma forma, acordando que la ansiedad perturba el funcionamiento y no parece servir a ningún fin práctico.

Desde estas teorías la ansiedad, en general, supone un afrontamiento de la situación por parte del sujeto, independientemente de las consecuencias que resulten de ella, pudiendo derivar en: a) inhibición de la conducta, b) comportamientos agresivos, c) evitación de situaciones futuras que sean similares, d) bloqueos momentáneos, e) hiperactividad, según se trate de un individuo u otro (Skinner, 1974).

Entonces, el conductismo se basa en que todas las conductas son aprendidas y en algún momento de la vida se asocian a estímulos favorables o desfavorables adoptando así una connotación que va a mantenerse posteriormente. Según esta teoría, la ansiedad es el resultado de un proceso condicionado de modo que los sujetos que la padecen han aprendido erróneamente a asociar estímulos en un principio neutros, con acontecimientos vividos como traumáticos y por tanto amenazantes, de manera que cada vez que se produce contacto con dichos estímulos se desencadena la angustia asociada a la amenaza (Wolpe, 1981).

La teoría del aprendizaje social dice que se puede desarrollar ansiedad no solo a través de la experiencia o información directa de acontecimientos traumáticos, sino a través del aprendizaje observacional de las personas significativas al entorno (Virues, 2005).

D. Teoría cognitiva

El enfoque Cognitivo distingue la ansiedad del miedo afirmando que la ansiedad es un proceso emocional y el miedo es un proceso cognitivo. "El miedo involucra una apreciación intelectual de un estímulo amenazante; y la ansiedad involucra una respuesta emocional a esa apreciación" (Beck & Emery, 1985).

Beck y Emery en 1985 aseveran que "El elemento crucial en los estados de ansiedad, es un proceso que puede tomar la forma de un pensamiento automático o imagen que aparece rápidamente, como un reflejo, después de un estímulo inicial (por ejemplo: respiración entrecortada), aparentemente creíble y seguida por una ola de ansiedad". Manteniendo que la percepción y la estructura de las experiencias del individuo determinan sus sentimientos y conducta.

Las personas que experimentan ansiedad tienden a sobreestimar el grado de peligro futuro y la probabilidad de daño. "Desde luego, un pensamiento o imagen específica no es siempre identificable. En tal caso es posible sin embargo, inferir que un esquema cognitivo con un significado relevante al peligro ha sido activado" (Beck & Emery, 1985).

Es decir, la Teoría Cognitivistas considera la ansiedad como resultado de "cogniciones" patológicas. Se puede decir que el individuo "etiqueta" mentalmente la situación y la afronta con un estilo y conducta determinados. Por ejemplo, cualquiera de nosotros podemos tener una sensación física molesta en un momento determinado, si bien la mayoría de nosotros no

concedemos ningún significado a esta experiencia. No obstante existen personas que interpretan ello como una señal de alarma y una amenaza para su salud física o psíquica lo cual provoca una respuesta neurofisiológica desencadenando así la ansiedad (Virues, 2005).

E. Enfoque neuropsicológico

La literatura neuropsicológica sugiere que niños ansiosos presentan déficits neuropsicológicos que condicionan sus aprendizajes (Toren et al, 2000). Los niños ansiosos responderían al feedback negativo del docente con conductas de inhibición y retracción en tanto controles normales responden al feedback negativo del docente con conductas que suponen la reorientación metacognitiva de su performance. La retracción e inhibición del niño ansioso colabora con la no adquisición de aprendizajes secundarios al error, fuente esencial de la posibilidad de desarrollar aprendizajes sanos y preactivos. Así la retracción e inhibición del niño ansioso podría colaborar con el desarrollo de patrones disfuncionales de aprendizaje incidental.

Dado que las funciones neurocomportamentales se desarrollan siguiendo el curso del intercambio neurodesarrollo - ambiente, niños con patrones más inhibidos de comportamiento tienen menos intercambios con el ambiente y, en consecuencia, posibles alteraciones en los patrones de neurodesarrollo que dependen de esta relación individuo medio para actualizarse funcionalmente (Toren et al, 2000).

2.3 Ansiedad en la pubertad

El desarrollo teórico y las investigaciones realizadas acerca de la ansiedad han tomado un importante impulso en las últimas décadas, a raíz de la elevada incidencia de manifestaciones de

ansiedad en la población en general, y del incremento en la frecuencia de reportes de manifestaciones de ansiedad en niños (Luengo, 2003).

Los niños atraviesan momentos en los que experimentan ansiedad como resultado del proceso de desarrollo, de la adaptación en su vida diaria y de la conciencia que el niño va adquiriendo acerca de su propia individualidad, de sus límites y de sus recursos. No sólo deben enfrentarse a los cambios del entorno y su familia, sino también a sus propios cambios. Como ya se ha señalado, en la pubertad el niño pierde su cuerpo infantil, se separa de los adultos que hasta ese momento le habían aportado seguridad y afecto, y hasta llega a cuestionar y cuestionarse los modelos de identificación que le habían resultado útiles.

Los cambios físicos de la pubertad y los duelos por la pérdida de los objetos infantiles, son vividos por el púber con intensidad (Abesturi & Knobel, 1971). La negación inicial de la pérdida de su condición infantil y las dificultades para aceptar las realidades más adultas que se le van imponiendo, representan para el púber estresores internos y externos que son percibidos como amenazas al equilibrio logrado en la infancia. La búsqueda de saber qué identidad adulta se va a constituir puede ser angustiante, obligando al púber a reestructuraciones permanentes, generando respuestas de naturaleza fisiológica, emotiva y conductual que tienen por función el abordar o asumir satisfactoriamente los cambios por los que atraviesa.

Klein (1990) sostiene que durante la pubertad se da un real incremento de los impulsos y de la actividad de la fantasía lo que hace que la vida emocional durante esta etapa recupere la intensidad que la caracterizó en estadios muy anteriores. Es por esto que la autora considera justificado hablar de un incremento de la ansiedad en la pubertad. Sin embargo, reconoce que no siempre se perciben con claridad las manifestaciones de dicha ansiedad y que el púber logra tener

un cierto control sobre esta emoción gracias a que en esta etapa se da una diversificación de intereses y actividades en las que participa.

De hecho, muchos investigadores han encontrado que, si bien los miedos y ansiedades tienden a declinar conforme el niño crece, estos se incrementan entre las edades de 9 y 11 años no sólo por los cambios físicos sino también por cambios del nivel educativo y el consecuente esfuerzo por adaptarse a su entorno (Frías & Gaxiola, 2008).

Junto con el cambio en términos de disminución o incremento de los miedos y ansiedades en las distintas etapas de desarrollo del niño, también se producen cambios en la naturaleza de los miedos o ansiedades predominantes. Echeburúa (1993) sostiene que en la medida en que la pubertad marca la iniciación del individuo en el mundo social y cultural, van disminuyendo en esta etapa los miedos y respuestas ansiosas a seres imaginarios y en cambio predominan los relacionados con aspectos vinculados a lo social, lo académico, la auto imagen y con asuntos relacionados a la salud.

2.4 Factores que pueden desencadenar la ansiedad

Entre los factores intervinientes se encuentra la herencia biológica y en segundo lugar una serie de experiencias y eventos comunes que se pueden observar en el entorno de las personas (Beck & Emery, 1985):

A. Influencia Parento – Filial

Respecto a la familia se deben considerar los valores y creencias del grupo de crianza, los métodos y disciplinas utilizadas, en especial los padres. El lugar que ocupa el niño en relación con los hermanos, si es hijo natural o adoptivo, y si ha habido divorcios o nuevos casamientos.

Los padres que padecen severa ansiedad que se manifiesten en el trato cotidiano, implican un riesgo de que el niño los imite, por modelado aprendizaje imitativo. Dentro de las posibilidades de trato que pueden tener la influencia negativa, encontramos:

- a) ***Padres sobreprotectores:*** Son aquellos que amparan excesivamente al niño de las adversidades de la vida. Muchas veces esto surge porque necesitan tener a alguien que dependa exclusivamente de ellos. Desgraciadamente, esto tiende a afianzar la creencia de que todo en el afuera es riesgoso y que conviene evitar salir del círculo familiar. Aunque actúe con la mejor de las intenciones, el sobreprotector impide al niño el aprender a manejar adversidades y asumir algún riesgo como parte de la vida.
- b) ***Ausencia parental:*** Física o psicológica, de uno o de ambos padres. Estos no están presentes o es como si no estuvieran, pues no cubren las necesidades básicas de afecto, orientación, límites y supervisión en la crianza. Dentro de este factor estaría la ausencia o privación afectiva que sufren aquellos niños cuyos padres nunca están disponibles afectivamente, ni se interesan por ellos para charlar, para acariciarlos o para reprenderlos. Un niño puede experimentar dicha ansiedad cuando es separado de los padres por mucho tiempo, sobre todo cuando no entiende los motivos, esto puede darse por trabajo en el exterior, hospitalizaciones prolongadas, divorcios, muerte, etc.
- c) ***Abuso infantil:*** Si bien las categorías descriptivas son abusivas, hay formas más activas del maltrato, como el abuso psicofísico, presente en los padres castigadores que lastiman a sus niños de diferentes maneras, y el abuso psicológico, que causa un sufrimiento mental innecesario y excesivo, que incluye la desvalorización permanente, las amenazas de abandono

o las críticas excesivas. El abuso sexual, es una de las formas más dañinas y traumáticas de maltrato infantil y origina patologías muy severas.

B. Reglas familiares rígidas

Criarse en una familia caracterizada por reglas muy rígidas o por exigencias desmedidas, puede establecer un patrón de todo o nada, de blanco o negro, que se continuará sosteniendo en la adultez. Estas reglas severas pueden ir de la mano con exigencias desproporcionadas que suelen estar basadas en algún patrón moral, religioso o sectario inflexible, expresado de una manera fundamentalista (Beck & Emery, 1985).

C. Aprobación según el desempeño

Muchos niños cuando son valorados por sus padres como personas solamente cuando su desempeño, lleva a la creencia errónea de que una persona tiene valor únicamente cuando realiza algo valioso. Este hecho es más impactante cuando los padres son perfeccionistas y no solo quieren que sus hijos aprueben con buenas notas, sino que además esperan de ellos perfección y que superen, ampliamente, la capacidad de un niño promedio (Beck & Emery, 1985).

D. Supresión o negación de sentimientos

Puede darse de dos maneras: Directamente instruyendo al niño para que suprima la expresión de sus sentimientos, usando frases como “no llores”, “no tienes que mostrarte avergonzado”, “no te enojas conmigo” o indirectamente, como se observa en los padres que bloquean o niegan sus propios sentimientos o, lo que es más grave, niegan la validez de los sentimientos del niño, y ante su rabia dicen “tú no estás realmente enojado”. Si la demostración de los sentimientos gatilla reacciones violentas o abusivas de algún progenitor, el niño aprende a suprimirlas para sobrevivir (Beck & Emery, 1985).

2.5. Aspectos relacionados a la ansiedad en la pubertad

A. Aspectos etáreos y socio-demográficos

La edad de inicio, el sexo y otros factores socio – demográficos como la educación, el estatus marital, la etnia, etc. Son considerados de manera importante para conocer los factores asociados a los síndromes de la ansiedad.

La ansiedad la frustración y el conflicto son parte de la condición humana, y todos los niños y púberes encontrarán algunos problemas psicológicos en un momento y otro de su vida. Perder a uno de sus padres, o incluso a una mascota. Probablemente pasará por un período de depresión; tener una experiencia terrorífica de la vida real, como un accidente automovilístico, tendrá muchas reacciones de ansiedad como nerviosismo, distracción, irritabilidad y pesadillas (May & Schachter, 1968).

Sin embargo, hay otras expresiones de ansiedad que no siempre se comprenden de un modo tan fácil: las fobias (temores poderosos) que aparecen irreales o fantásticas y que no tienen una base en la experiencia real; los trastorno motores, como los tics, en los cuales un niño parpadea o se alza de hombros constantemente y sin que parezca ser concerniente de ello, los pensamientos obsesivos, recurrentes y en apariencia absurdos que no desaparecen; las conductas compulsivas como la necesidad de lavarse las manos constantemente y síntomas psicósomáticos de diversos tipos .

a) *Edades de inicio:* El miedo y la ansiedad pueden surgir a cualquier edad, pero hay miedos específicos que están en alguna medida vinculados a la edad. La edad cronológica está relacionada con el nivel evolutivo del individuo, a su vez, el nivel evolutivo hace que ciertos

problemas sean más probables que otros. La edad en la que algunos problemas suelen surgir a veces coincide con la edad en la que se detectan por primera vez.

Hay cierta evidencia de que los problemas psicológicos son más frecuentes en algunas edades que en otras. Por ejemplo, los ingresos a las clínicas psiquiátricas y psicológicas tienden a alcanzar un pico en los períodos entre 4 y 7 años y entre 9 y 11 años, así como entre los 14 y los 16. Puede ser que los niños pasan por ciertas etapas o transiciones “natural” que implican aceleraciones en el desarrollo físico o cognoscitivo, o cambios rápidos en los que los padres o la sociedad esperan de ellos. (Por ejemplo, entretenimiento sanitario, comienzo de la escuela)

b) *Diferencias entre sexos:* ¿Quiénes son más propensos a los problemas psicológicos: los púberes varones o mujeres? En ciertos aspectos, los chicos pueden ser más vulnerables biológicamente que las chicas. Antes de la pubertad, los varones tienen una frecuencia mucho más elevada de problemas psicológicos. Por ejemplo, durante el primer año de la primaria los niños remitidos a la resistencia clínica con una frecuencia 11 veces mayor que las niñas, debido a problemas como tasas elevadas de ausentismo, incapacidad para concentrarse o seguir instrucciones, timidez y aprendizaje lento. Las referencias clínicas generales durante la infancia media son varias veces más altas para los niños que para las niñas, en cuanto a las dificultades del lenguaje y lectura, problemas conductuales y la de la personalidad, fracaso académico y delincuencia (Spielberger, 1972).

Sin embargo, en el caso específico de la ansiedad. Se conoce que el sexo femenino posee en general mucho más riesgo para sufrir trastorno de ansiedad que el varón. Se reportan significativamente más síntomas de fobias, desorden de ansiedad por separación, desórdenes de pánico y síntomas de ansiedad en general que en los niños.

Por otro lado, no cabe duda que los factores sociales desempeñen un papel importante a la hora de establecer diferencias en la forma que los varones y las mujeres manifiestan sus dificultades emocionales: las chicas mostraran con más frecuencia síntomas de ansiedad, temor y timidez, en contraste, los chicos con dificultades emocionales se vuelven agresivos y destructivos y carecen de auto control. Los padres tienden a discutir con más frecuencia delante de los chicos y responden más negativamente a las reacciones de resistencia de los varones ante el estrés que a las reacciones emocionales de las chicas ante el mismo (Beck & Emery, 1985).

c) *Prevalencia y factores socio-demográficos:* Estudios epistemológicos, revelan altas tasas de ansiedad en púberes varones (Beck & Emery, 1985), como lo menciona Spielberger (1972), con tasas de prevalencia estimadas entre 8 % y 11%.

Los factores socio-demográficos de riesgo para la ansiedad no han sido investigados. Recientemente llevado a cabo estudios que ponen a relieve la importancia que tiene respecto a la ansiedad factores como el sexo, el estatus marital, la educación, el estatus de empleo, el estatus socio- económico y la etnia. No obstante, las diferencias étnicas es preciso considerarlas con las adecuadas precauciones, ya que pueden deberse a muchos otros factores asociados a las diferencias de raza.

B. Ansiedad en la pubertad y familia

En las últimas décadas se han llevado a cabo investigaciones dirigidas a identificar los factores que se relacionan con la aparición y desarrollo de la ansiedad infantil, entre ellos, se ha considerado a los estilos de crianza. Precisamente, respecto a estos últimos, son actualmente muchos los autores que señalan la importancia de la percepción que el hijo tiene de la relación parental para su ajuste emocional (Ohannessian, Lerner, von Eye, & Lerner, 1996). Si los padres

son característicamente afectuosos y aceptadores consistentes aunque flexibles en la disciplina y no demasiado dominantes, entonces en la mayoría de los casos el hijo se convertirá en un individuo con confianza en sí mismo ni demasiado rígido.

Por otra parte, el niño que es más propenso a enfrentarse con más problemas psicológicos graves es aquel que ha experimentado un ambiente anormal. Un niño al que se critica o se ridiculiza constantemente puede mostrarse ansioso e inseguro en situaciones nuevas y preferiría huir de ellas y evitarlas. Un niño sometido a una disciplina estricta o inconsistente puede que no desarrolle una conciencia poderosa y tal vez se convierta en un niño colérico, rebelde e intratable. Un niño cuyos padres sean demasiado meticulosos. Compulsivos y muy protectores podrá terminar por parecerse a sus padres, es decir, por ser demasiados meticulosos, precavidos, y sin espontaneidad. Existe consistente evidencia de niños más adaptativos cuando perciben un alto nivel de apoyo por parte de sus padres, y de la reducción de los efectos negativos de los estresores sobre la salud mental de los niños cuando cuentan con el apoyo de sus padres (Stice, Ragan, & Randall, 2004).

C. Ansiedad en pubertad y el colegio

Spielberger (1972) describe la ansiedad en la etapa escolar; teniendo en cuenta que asistir a la escuela es principalmente la primera separación continua de un niño y sus padres, es ahí donde el maestro cumple un papel importante en la forma como los corrige y disciplina. La primera tarea educacional que genera en el niño, es aprender a leer. A los seis años de edad, la mayoría ha desarrollado las habilidades físicas y lingüísticas necesarias para la lectura. No obstante, hay niños más preparados que otros; los niños que ingresan a la escuela con una baja capacidad para la lectura pueden desarrollar más ansiedad.

El cambio de escuela, también constituye una grande fuente de tensión. Al adaptarse a una nueva escuela, el estudiante debe establecer relaciones de trabajo con un grupo diferente de profesores y ganarse la aceptación de sus compañeros (Spielberger, 1972).

En el aula, las condiciones en torno a una prueba pueden influir en el desempeño de los individuos muy ansiosos, siempre que existen presiones para el desempeño, consecuencias severas para el fracaso, y comparaciones competitivas entre los estudiantes, se puede fomentar la ansiedad. Desde el principio, los estudiantes ansiosos pueden pasar por alto gran parte de la información que se supone deben aprender, porque sus pensamientos se concentran en sus preocupación. No obstante, los problemas no se acaban aquí, aun si prestan atención, muchos estudiantes tienen problemas para aprender material que en cierto modo es desorganizado y difícil, material que requiere que confíen en su memoria (Sandín, Belloch, & Ramos, 1995).

Los estudiantes ansiosos pueden distraerse con mayor facilidad por aspectos irrelevantes o incidentales de la tarea en cuestión, al parecer, tienen problemas para concentrarse en detalles importantes. Además, muchos estudiantes muy ansiosos tienen hábitos de estudios deficientes, solo aprender a fin de estar más relajados no hará que el desempeño de estos estudiantes mejore en forma automática. Sus estrategias de aprendizaje y las habilidades de estudio también deben mejorarse (Novaez, 1986).

Por último, los estudiantes ansiosos con frecuencia siempre saben más de lo que demuestran en una prueba, pueden carecer de habilidades críticas para realizar pruebas, o es probable que aprendan el material, pero se paralizan y olvidan en las pruebas. Así la ansiedad puede interferir en uno de los tres puntos, o en todos. Atención, aprendizaje y realización de pruebas. Los efectos de la ansiedad sobre el logro escolar, son evidentes a la actualidad, los

investigadores reportaron de modo consistente una correlación negativa entre casi todos los aspectos del logro escolar y una amplia variedad de medidas de la ansiedad (Novaez, 1986). La ansiedad puede ser una causa como un efecto del fracaso escolar. Los estudiantes presentan un desempeño porque están ansiosos, y su desempeño deficiente incrementa su ansiedad.

2.6 Ansiedad ante los exámenes

La Ansiedad ante los Exámenes (AE) es uno de los síntomas más comunes presentes en los estudiantes que se enfrentan a diversas pruebas académicas. Esta situación produce respuestas de tensión física y psicológica que pueden repercutir en la salud mental de los estudiantes (Ávila-Toscano, et al., 2011), así como causar interferencias con su desempeño educativo. Por lo anterior, la AE ha sido asumida como un rasgo específico o situacional, que se caracteriza por el miedo al desempeño inadecuado y por sus consecuencias negativas para el rendimiento académico (Gutiérrez-Calvo & Averó, 1995).

La ansiedad ante los exámenes o “test anxiety” puede definirse como una respuesta emocional que las personas presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas. La característica definitoria de tal reacción es la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea y sus consecuencias aversivas para la autoestima, minusvaloración social, y pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez-Calvo & Averó, 1995).

Se pueden diferenciar el “rasgo” y el “estado” de ansiedad. El primero describe la tendencia a reaccionar emocionalmente con estados ansiosos ante cierto tipo de situaciones, de modo que resulta un patrón estable de respuesta del individuo. El segundo es de carácter transitorio e implica la aparición conjunta de tres sistemas de respuesta que interactúan entre sí. Estas son la experiencia subjetiva, la activación fisiológica, y la conducta manifiesta.

Existen numerosas evidencias de la influencia de la ansiedad ante los exámenes en el rendimiento académico, (Aliaga, et al., 2001; Ávila-Toscano, et al., 2011; Ayora, 1993; Dominguez, et al., 2013; Gonzáles, 2008; Grandis, 2009; Reyes, 2003) siendo su componente cognitivo (preocupaciones, pensamientos irrelevantes) el que mayor interferencia puede producir sobre las tareas de codificación, organización, almacenamiento y recuperación de información que el estudiante debe realizar cuando se está preparando o rindiendo un examen. Para obtener mediciones estandarizadas de esta variable, concebida como rasgo o como estado se han elaborado diversos cuestionarios aplicables a estudiantes de un amplio rango de edades y niveles de escolaridad. Sus definiciones conceptuales, dimensiones e indicadores han ido variando lo que se ha reflejado en el contenido y formato de los inventarios.

Algunos estudios epidemiológicos indican que, aproximadamente, 9% de los niños presenta desórdenes de ansiedad durante el estudio (Jadue, 2001), y esto es aún más prevalente entre los jóvenes, entre quienes alcanza valores que van del 13 al 17% (Echeburúa, 1993). Estos datos indican que estamos ante un fenómeno frecuente, que afecta a un número importante de estudiantes y cuyas consecuencias pueden interferir en el rendimiento académico y hasta en el futuro formativo del educando.

Bausela (2005) argumenta que la ansiedad ante los exámenes consiste en una serie de reacciones emocionales negativas que algunos estudiantes sienten ante los exámenes. El miedo a los exámenes no es un miedo irracional, no en vano la actuación en ellos determina gran parte del futuro académico de la persona. Pero como ocurre la mayoría de las veces con la ansiedad, es cuando se da a niveles muy elevados cuando puede interferir seriamente en la vida de la persona. Por ende se deduce que los niveles altos o cuando no se saben manejar los niveles altos de ansiedad,

estos interfieren en el buen rendimiento de los exámenes, provocando con ello la baja calificación de los mismos.

Bautista (2012) considera que la ansiedad es otra de las emociones humanas básicas, como la alegría, la tristeza y la rabia esta se acompaña de molestias tensionales y neurovegetativas como: dolores musculares, fatigabilidad, temblor, tics, inquietud, respuestas de sobresalto, manos sudorosas, palpitaciones, sequedad de la boca, palidez, sensación de frío, nudo en la garganta y mareos, provocando dificultades de concentración, irritabilidad e insomnio, así como el bajo rendimiento ante los exámenes.

La ansiedad ante los exámenes puede ser sistemáticamente definida como un rasgo específico situacional Heredia y Piemontesi (2011) caracterizado por la predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación. También los aspectos centrales de su caracterización serían la anticipación del fracaso, sus consecuencias negativas sobre la autoestima, la valoración social negativa y la pérdida de algún beneficio esperado.

En el mismo sentido Asghari (2012) definen a la ansiedad ante los exámenes como una fuerte reacción emocional que un individuo experimenta antes y durante el proceso del examen. Puede agregarse a esto, que es posible que la ansiedad ante exámenes sea experimentada también ante la espera de los resultados, cuando el examen ya fue realizado. Esto, a partir de las consideraciones del trabajo realizado por Heredia et al. (2009; citado a Folkman y Lazarus) quienes mencionan que los exámenes presentan cuatro fases: Anticipatoria (caracterizada por la inminencia del examen); de Espera (periodo entre el examen y la obtención de la calificación) y la de Resultados (se conocen las calificaciones, la incertidumbre de resolver y las preocupaciones se

orientan hacia la significación e importancia de los resultados obtenidos). Es decir, las dos últimas fases de Espera y de Resultados son provocadoras de ansiedad que puede ser considerada, del mismo modo, como ansiedad ante los exámenes.

Según Stöber y Pekrun (2004) por su parte mencionan que fueron dos los grandes avances conceptuales que resultaron ser de suma importancia para la investigación sobre ansiedad ante los exámenes y que se reflejan en la definición presentada previamente: en primer lugar, la distinción de la ansiedad entre ansiedad como estado transitorio (ansiedad estado) y ansiedad como rasgo estable de la personalidad (ansiedad rasgo).

a. Teorías sobre la ansiedad frente a exámenes

La Teoría Tridimensional de la Ansiedad (Oblitas, 2004, citado por Álvarez, et al.), la reacción emocional puede presentarse en un triple nivel: cognitivo, fisiológico y motor.

A nivel cognitivo, surgen en sentimientos de preocupación, malestar, tensión, inseguridad, miedo, hipervigilancia, dificultades en la toma de decisiones, pensar en negativo sobre sí mismo, temor a que sean evidentes sus debilidades, limitar los esfuerzos para concentrarse, pensar, etc.

A nivel fisiológico, se da a conocer mediante la activación de diferentes sistemas, principalmente el sistema nervioso autónomo y el motor. De estas activaciones los sujetos sólo perciben algunas como: el aumento en la frecuencia cardíaca y respiratoria, sudoración, tensión y/o temblores musculares, escasa salivación, dificultades para ingerir, dolores gástricos, ello, puede conllevar a desarrollar una serie de desórdenes psicofisiológicos transitorios, como, insomnio, mareos, dolores de cabeza, sensación de vómitos, disfunción eréctil, contracturas musculares, etc.

A nivel motor, la ansiedad se manifiesta como: excesiva actividad motora (hiperactividad), tartamudez, comportamientos evitativos, sobre excesos para alimentarse y consumo de sustancias psicoactivas, llanto, tensión en la expresión facial, olvidarse de todo lo estudiado, etc.

Por otro lado, el modelo de reducción de la eficiencia de Eysenck & Gutiérrez, 1992 menciona que las preocupaciones en situaciones de examen posee dos efectos principales: uno que desequilibra el procesamiento ejecutivo de la memoria operativa y otro que induce un la utilización del esfuerzo o tiempo de estudio con el fin de compensar dicha complicación.

En el ámbito cognitivo, la ansiedad frente a exámenes se manifiesta a través de la activación de pensamientos automáticos negativos (PAN) y distorsiones cognitivas (Navas, 1989). Las auto exigencias desproporcionada, las creencias referidas a obtener un resultado positivo, fracasar en el intento, el significado atribuido a las fallas, la poca tolerancia a la crítica, entre otros factores, conllevan a vivenciar una elevada ansiedad en situaciones de exposición y frente a las evaluaciones. Esto constituye una oportunidad de ser evaluado por la sociedad, lo que conlleva a exhibir temores al rechazo y la desvalorización. Los pensamientos automáticos negativos afectan, por un lado, interfiriendo en la ejecución de actividades y recursos atencionales necesarios para una ejecución apropiada (Naveh Benjamin, 1987; Wine, 1971). Por otro lado, contribuyen a entender a la ansiedad como terrorífica, visualizando desde antes desagradables desenlaces, que generan una desmotivación marcada, pérdida de control y el deseo de escape. Citado por, Furlan, 2013.

Desde un modelo conductual, se supone escasa acción de conductas bajo una situación de castigo, con los componentes emocionales habituales en una situación de ansiedad y desde una

perspectiva cognitiva, se incluyen la presencia de pensamientos negativos, pobre capacidad para solucionar problemas, autoestima baja como consecuencia de este problema.

También se incluye, cierta capacidad de afrontamiento, respecto a las reacciones inmediatas de los padres al observar los resultados en la boleta de notas y la evaluación de los demás: junto con la autoeficacia o la motivación de logro para explicar la ansiedad (Valero,1990).

El modelo transaccional de Spielberger y Vagg (1987, 1995) es una estructura heurística que entiende los antecedentes que influyen respecto a los comportamientos de los alumnos en los exámenes, la mediación de los procesos emocionales y cognitivos en las respuestas a las situaciones de evaluación y las consecuencias de la ansiedad experimentada. Este modelo se analiza como una situación en el cual los exámenes se evocan mediante estados afectivos y pensamientos poco significativos, que funcionan como mediadores. Los alumnos perciben los exámenes de acuerdo a los factores situacionales y personales.

Por otro lado, las competencias de estudio infieren en la preparación del alumno para el afrontamiento de la situación. Depende mucho de la intensidad de la situación de examen o que el examen sea percibido como amenazador, el sujeto tiende a experimentar una elevada ansiedad y preocupación centradas en el self y otros pensamientos que no le permiten concentrarse. Anderson y Sauser (1995) postularon que los estudiantes que poseen habilidades para el afrontamiento perciben los exámenes como menos amenazadores que los alumnos menos competentes. Si un alumno lee las primeras cuestiones del examen y percibe que puede afrontarlo, su ansiedad disminuirá, lo que hará que no se preocupe. Por el contrario, la incapacidad para responder acertadamente conlleva a experimentar sensaciones de tensión, aprehensión y activación fisiológica.

En este sentido, Cassady (2002) afirma que niveles superiores de la ansiedad están asociados a resultados bajos en los exámenes. Así, los hombres afrontan las evaluaciones como un desafío, concentrándose principalmente en la tarea, cuanto mayor sea la competencia percibida, o, al revés, no se implican, si se perciben con escasa capacidad para afrontar. En ambos casos, su ansiedad es baja, sin embargo, las mujeres por cuestiones de género y por la exigencia social se sienten en la necesidad de responsabilizarse en las tareas, comprometiendo elevadas expectativas de éxito encarando las situaciones de examen como más difíciles, dando a conocer comportamientos ansiosos. Por ello, la ansiedad ante los exámenes es presentada en su mayoría en las mujeres siendo caso diferente para los varones. (Magallanes, 2007; Spielberger, 1980, citado por Rosario, Nuñez, Salgado, Gonzales-Pienda, Valle, Joly y Bernarndo, 2008).

Así mismo, se aceptan dos componentes en la ansiedad en consecuencia a experimentar una elevada ansiedad ante exámenes, según Morris, Davis y Hutchins (1981, citado por Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho, 2001), por un lado la Emocionalidad que implica a lo fisiológico-afectivo, en la cual se experimentan sentimientos de displacer como nerviosismo, tensión y la preocupación, que es un elemento netamente cognitivo, conformado por pensamientos irrelevantes, enfocados más en la persona que a la tarea por realizar, que reflejan expectativas negativas acerca de sí mismo, de la situación y sus consecuencias.

b. Causas que explican por qué se produce la ansiedad ante los exámenes

Son varias las causas que intervienen en la aparición de ansiedad ante los exámenes, y al respecto Bausela (2005) indica que la ansiedad ante los exámenes consiste en una serie de reacciones emocionales negativas que algunos estudiantes sienten ante los exámenes, esta puede interferir seriamente en la vida de la persona cuando presenta niveles elevados. Así mismo

considera que existen múltiples variables que producen la ansiedad en los estudiantes frente a un examen, las cuales se mencionan a continuación:

1. El rasgo de ansiedad del sujeto, esto es, su carácter más o menos influenciado por la ansiedad. Según sea su rasgo de ansiedad, se puede clasificar a los estudiantes a lo largo de una línea continua que va desde los poco ansiosos a los altamente ansiosos.
2. Según la importancia de la prueba. No causa la misma ansiedad un control rutinario, o una prueba parcial con posibilidades de recuperación, que un examen final que implica aprobar o suspender la asignatura y conlleva pasar al curso siguiente o repetir. Cuando el examen es el último de una oposición y el examinando se juega una plaza, la dosis de ansiedad puede ser muy elevada.
3. Factores relacionados con el medio ambiente, tales como: aula desconocida, aspecto de los examinadores, tipo de instrucciones, ruido y calor medioambiental, tiempo disponible, etc., también inciden sobre los sujetos aumentando o disminuyendo su nivel de ansiedad.

Con lo anteriormente mencionado se puede afirmar entonces que la ansiedad es una forma de reaccionar emocionalmente ante la presencia de una persona, de un objeto o situación que actúa como amenaza, como son los exámenes, que generan ansiedad en los estudiantes.

Hay varias razones comunes para experimentar ansiedad al tomar un examen, a veces es debido a la poca preparación, o pocas habilidades. Algunas veces se debe a una experiencia negativa, una actitud negativa acerca de la escuela, bajo nivel de confianza en sí mismo, o también, es posible una combinación de todas estas razones:

En la mayoría de las ocasiones existe un agente real o percibido que activa la ansiedad. Éste puede ser sencillamente una experiencia anterior de bloqueo en un examen, o de haber sido incapaz de recordar respuestas sabidas.

La ansiedad puede estar debida a pensamientos negativos o preocupaciones. Puede que estés pensando en exámenes anteriores, en cómo otros compañeros están haciendo el examen o en las consecuencias negativas que prevés de hacer un mal examen.

También es posible que sea debido a una falta de preparación para el examen, con lo cual tienes razones para preocuparte. En estos casos, errores en la distribución del tiempo, malos hábitos de estudio o un “atrachón” de estudio la noche anterior pueden incrementar considerablemente la ansiedad.

c. Síntomas de la ansiedad ante exámenes.

Zeidner (2007) menciona que la ansiedad logra evidenciarse mediante tres niveles, seguidamente se presentarán estos tres fundamentos:

- A nivel fisiológico, aparecen dificultades para conciliar el sueño, dolor de estómago, migraña, sensación de inmovilización, mareos, tensión muscular, presión torácica entre otros.
- A nivel comportamental, el estudiante puede considerarse incapaz de concentrarse antes del examen, llegando a presentar comportamiento evitativo, y en consecuencia no presentarse a la evaluación. Asimismo, se pueden evidenciar perturbaciones en la conducta motora, como temblor en la voz, repeticiones, bloqueos, y a su vez a nivel no verbal, como tics, temblor de manos, entre otros.

- A nivel psicológico, presenta pensamientos negativos distorsionados juntamente con sentimientos de inferioridad, tales como “No llegaré a estudiar todo”, “Soy incapaz de estudiar”, “No sirvo para estudiar”, “Voy a jalar el examen”. Luego, imagina consecuencias negativas de lo que está pensando, así como “Qué pensarán mis padres”, “No lograré concluir mis estudios”, etc. Por otro lado, el estudiante presenta dificultades durante el examen, como; pérdida de concentración y no prestan atención a aspectos resaltantes del examen.

Asimismo, Cassady y Johnson (2002) refieren que a nivel cognitivo los estudiantes que presentan ansiedad ante exámenes experimentan pensamientos automáticos distorsionados y baja autoeficacia por lo que presentan poco uso de estrategias de estudio. A su vez tienden a percibir a los exámenes como situaciones amenazantes y su nivel de atención en un examen disminuye.

Agrega Montaña (2011) que se presentan retrocesos visuales, reducción en la velocidad de lectura y dificultad para articular palabras. De manera similar, coinciden Salinas, Guzmán y Rodas (2008) quienes mencionan que el sujeto experimenta una serie de pensamientos negativos recurrentes que no permiten una adecuada concentración.

Por otro lado, la ansiedad ante exámenes presenta síntomas a nivel físico, tales como; mareos, náuseas, sensación de taquicardia y sentimiento de temor (Cassady & Johnson, 2002).

A nivel comportamental se evidencia principalmente conductas de evitación en los estudiantes, mediante las cuales buscan salir de la situación. Asimismo, presentan poco autocontrol, dificultad para resolver problemas (Montaña, 2011).

Bautista (2012) argumenta que al presentarse ansiedad en estudiantes, se ve afectado su rendimiento escolar e incluso su salud, por lo que la ansiedad en estudiantes se ve reflejada de la siguiente manera, poniéndose de manifiesto antes, durante y/o después del examen en tres áreas:

1. A nivel físico se pueden dar alteraciones en el sueño, dolores de estómago, cabeza, sensación de paralización, náuseas, opresión en el pecho entre otros.
2. A nivel de comportamiento, el estudiante puede realizar conductas inadecuadas y verse antes del examen incapaz de concentrarse debido al malestar que experimenta, al pasándose horas enteras viendo televisión, durmiendo o simplemente dejando pasar el tiempo delante de los libros. El final de estas situaciones puede ser la evitación y/o el escape de esta vivencia que le produce tanto malestar, llegando en ocasiones a no presentarse.
3. A nivel psicológico, todo lo que pasa por su cabeza antes del examen es de carácter negativo. Por un lado, el estudiante se infravalora ("soy incapaz de estudiármelo todo", "soy peor que los demás", "no valgo para estudiar") y/o prevé que va a suspender e imagina unas consecuencias muy negativas del suspenso ("qué dirán mis padres", "no voy a poder acabar mis estudios", etc.). Asimismo, durante el examen puede tener dificultad a la hora de leer y entender preguntas, organizar pensamientos o recordar palabras o conceptos; es posible experimentar un bloqueo mental (o "quedarse en blanco"), lo que se manifiesta en la imposibilidad de recordar las respuestas pese a que éstas se conozcan.

Lo declarado por Bautista (2012) muestra claramente que la ansiedad ante los exámenes, es una reacción ante la anticipación de algo estresante, afectando tanto al cuerpo como a la mente. Cuando una persona se encuentra bajo estrés, su cuerpo reacciona liberando una hormona denominada adrenalina, que la prepara para reaccionar ante el peligro, siendo este el que provoca los síntomas corporales, como el sudor, la aceleración del ritmo cardíaco y de la respiración, siendo esta leve o intensa. Por ende, se puede decir que la ansiedad ante los exámenes es un miedo que

puede ser desencadenado ante cualquier factor estresante, ocasionando con ello el bajo desempeño académico.

2.7 Aspectos relacionados a la ansiedad en ante los exámenes

Al parecer, son múltiples los factores que inducen al surgimiento de estados ansiosos en la situación evaluativa, que en general suele asociarse a la preocupación por el posible mal rendimiento en la tarea y sus futuras consecuencias (Furlan, 2006). Así mismo, la existencia de pensamientos negativos, las dificultades al momento de la solución de problemas, los déficits atencionales y la baja autoestima también han sido descritos como causantes de esta problemática (Ayora, 1993). Los aspectos cognitivos y emotivos son ciertamente relevantes, dado que la interpretación formulada por el individuo sobre la activación fisiológica y el estado afectivo provocado por la tensión de la situación evaluativa pueden asociarse al desarrollo de ansiedad (Sierra, et al., 2003).

Por otro lado, los estudiantes que presentan niveles elevados de ansiedad suelen mostrar numerosas dificultades para la regulación de sus respuestas atencionales, debido a que sus preocupaciones los desconcentran de las actividades que realizan y dificultan la capacidad de resolver problemas que es requerida para las evaluaciones. Este proceso se presenta tanto en el momento de estudiar y preparar el examen como al momento mismo de su ejecución (Furlan, Kohan Cortada, Piemontesi, & Heredia, 2008).

Diversas investigaciones coinciden en señalar que la ansiedad experimentada frente a los exámenes por los universitarios está relacionada con un nivel inadecuado de habilidades para el estudio, así como con el empleo de estrategias superficiales para procesar la información (Furlan, Sánchez, Heredia, & Piemontesi, 2009). Otros estudios han señalado que los altos niveles de AE

se relacionan con un déficit en la capacidad de ejecución, y se asocian además con el bajo rendimiento académico (Gutiérrez-Calvo & Averó, 1995). En congruencia con esto, Jadue (2001) señala que la alta AE reduce la eficiencia en el aprendizaje, dado que disminuye la atención, la concentración y la capacidad de retención, conllevando al deterioro en el rendimiento académico.

A su vez, la disminución en el rendimiento de los estudiantes tiene consecuencias negativas tanto en sus calificaciones como en su autoestima; inclusive, en tales casos, los estudiantes pueden desarrollar cogniciones disfuncionales que afectan aún más su estado psicológico. Del mismo modo, la idea de las pruebas académicas como una actividad amenazadora genera una tendencia al sostenimiento de la respuesta de ansiedad (Bell-Dolan, 1995), la cual se recicla y termina actuando como causa y como sostenedora de los problemas del rendimiento y adaptación en la formación educativa.

3. Rendimiento Académico

3.1 Definición

El rendimiento académico es considerado como un elemento importante dentro del acto educativo ya que de acuerdo a los resultados que nos brinde nos permitirá a los docentes diseñar e implementar un conjunto de acciones que nos ayuden mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Para los investigadores delimitar el concepto de rendimiento escolar o académico nunca ha resultado fácil, a pesar de que esta cuestión constituye uno de los aspectos fundamentales de la investigación educativa (Kerlinger, 1988).

El rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Desde una perspectiva propia

del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos (Pizarro, 1985).

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

Kaczynska (1986), afirma que el aprendizaje y rendimiento implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognoscitivos y de estructuras no ligadas inicialmente entre sí. Según este autor, el rendimiento académico es un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el mismo, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

En resumen, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es pertinente dejar establecido que

el aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento; mientras que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

3.2 Características del rendimiento académico

García y Palacios (1991) después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social.

En general, el rendimiento es caracterizado del siguiente modo:

- a)** El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- b)** En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
- c)** Está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- d)** Es un medio y no un fin en sí mismo.
- e)** Está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social.

Se sabe que los rendimientos académicos de los alumnos, no son uniformes, se clasifican en estudiantes bajos, promedios y altos; deduciéndose que las diferencias individuales de los estudiantes, tal como la inteligencia, la motivación, las estrategias cognitivas son variables que tienen influencias significativas (Vicuña, 1998).

La evaluación forma parte del trabajo educativo, consiste en recoger, analizar e interpretar información acerca de la actitud y cantidad de experiencias adquiridas por el educando en relación a los objetivos y contenidos curriculares (Carrasco, 1985). Además señala que el rendimiento escolar puede ser alto, regular o bajo y debe medirse para concluir en una evaluación que permita adoptar decisiones pedagógicas con la perspectiva de alcanzar los objetivos programados.

Se puede afirmar que todo proceso educativo es sujeto de análisis y de valoración de los logros alcanzados por los educandos en el proceso de aprendizaje, lo que se traducirá en apreciaciones o resultados, y que determinará el nivel de rendimiento del estudiante.

3.3 Rendimiento académico en el Perú

En consonancia con esa caracterización y en directa relación con los propósitos de la investigación, es necesario conceptualizar el rendimiento académico. Para ello se requiere previamente considerar dos aspectos básicos del rendimiento: el proceso de aprendizaje y la evaluación de dicho aprendizaje. El proceso de aprendizaje no será abordado en esta investigación, sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a una consecución de un valor numérico (u otro) y aquellos encaminados a propiciar la comprensión (insight) en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje. En el presente trabajo interesa la primera categoría, que se expresa en los calificativos escolares. Las calificaciones son las notas las cuales constituyen expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento académico en los alumnos. Las calificaciones escolares son el resultado de los exámenes o la evaluación continua a la que son sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos escolares es una tarea

compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión (Fernández Huerta 1983; cit. por Aliaga, 1998).

3.4 Evaluación del rendimiento académico en el Perú

La evaluación en el quehacer educativo, es un proceso dinámico, integral, flexible y sistemático. Evaluar implica una serie de interacciones comunicativas entre profesor, alumnos y padres de familia, para emitir un juicio pedagógico sobre los avances y dificultades de los alumnos, fortalecer su autoestima, estimular sus aprendizajes y tomar las decisiones más pertinentes (MINEDU, 2013).

Esto significa que evaluar no significa medir, es decir que no es suficiente hacer pruebas, aplicar instrumentos y consignar una calificación, sino que se requiere valorar todo el proceso, los elementos y la persona; comparar, emitir juicios pedagógicos con el fin de llegar a conclusiones sólidas que conlleven a tomar decisiones adecuadas para mejorar el aprendizaje.

La evaluación valora críticamente los logros de la acción educativa y los factores que influyen en ella. Para esto recoge información sobre el proceso educativo, antes, durante y después de su desarrollo con la finalidad de mejorarlo y ayudar en el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando hablamos de evaluación del estudiante podemos diferenciar fases o etapas de evaluación: La evaluación Inicial que comprende la evaluación de contexto y evaluación diagnóstica; la evaluación de proceso o evaluación formativa y la evaluación de resultados o evaluación sumativa, llamada también evaluación de salida (MINEDU, 2013)

Para planear el desarrollo del curso tenemos que averiguar las necesidades educativas y las características del alumnado con el cual se va a trabajar, además de tomar precisiones acerca de los medios necesarios para la ejecución curricular, entonces el profesor realiza una "evaluación inicial".

La evaluación del proceso consiste en aplicar sistemáticamente los procedimientos e instrumentos para seguir, acompañar y controlar el aprendizaje del estudiante, con el propósito de revisar el desarrollo del proceso educativo para orientar a los alumnos en el momento oportuno y ayudarlos a superar errores.

Y la evaluación de resultados es la evaluación final o evaluación sistemática que se expresa en calificativos al término del proceso educativo con fines de certificación. La evaluación sumativa o de resultados debe hacerse al término del desarrollo de cada una de las áreas en forma trimestral o anual.

De las etapas de evaluación mencionadas generalmente la más utilizada es la evaluación sumativa por ser la más fácil de realizar dejando de lado o minimizando la evaluación de proceso que debería ser la más relevante para la valoración del real aprendizaje del alumno.

En el Diseño Curricular Nacional (2013) de la Educación Básica Regular la evaluación está orientada al desarrollo y logro de competencias básicas que deben alcanzar los estudiantes al terminar la educación primaria

Esta evaluación está centrada en:

- a)** Logros de aprendizaje (competencia) en el contexto educativo se evalúa a través de las capacidades. Cuando se ponen en juego determinados conocimientos, habilidades, destrezas y

actitudes. En este sentido, en la evidencia del saber hacer reflexivo se evalúa como se realiza una determinada actividad o tarea.

- b)** Capacidad: como conjunto de actividades de habilidades mentales y habilidades motrices, se evalúa a partir de indicadores- conductas observables- mediante pruebas de desempeño, pruebas objetivas, informes, cuestionarios, ensayos, entre otros instrumentos.
- c)** Conocimientos: es el conjunto de concepciones representación y significados. En definitiva, no es el fin del proceso pedagógico, es decir, no se pretende que el educando acumule información y la aprenda de memoria, sino que la procese, la sepa utilizar, aplicar como medio o herramienta para desarrollar capacidades. Precisamente, a través de estas es evaluado el conocimiento.
- d)** Valores y actitudes: los valores no son directamente evaluables, normalmente son inferidos a partir de conductas manifiestas (actitudes evidentes), por lo que su evaluación exige una interpretación de las acciones o hechos observados. Las actitudes como predisposiciones y tendencias, conductas favorables o desfavorables hacia un objeto, persona o situación, se evalúan a partir de escalas de actitud, cuestionarios, lista de cotejos, entre otros.

En el sistema educativo peruano, en especial en la educación secundaria las calificaciones se basan en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20 (Miljanovich, 2000). Sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro de aprendizaje, el cual puede variar desde aprendizaje bien logrado hasta aprendizaje deficiente, basándonos en el siguiente cuadro (MINEDU, 2013):

Tabla 1. Categorización del Nivel de Rendimiento Académico (según MINEDU)

Notas	Valoración
18 – 20	Logro Destacado
14 – 17	Logro
11 – 13	Proceso
0 – 10	Inicio

3.5 Rendimiento académico inadecuado

Es aquel en el que un estudiante, al someterse a un proceso de evaluación (tanto cuantitativo como cualitativo) no hace uso o utiliza de forma inadecuada las habilidades y las destrezas adquiridas en la escuela. La deserción escolar entraría, sin duda, bajo este rubro (Banco Mundial, 2006).

No siempre un rendimiento académico inadecuado se relaciona con el nivel de inteligencia del educando. Así lo sostiene Secada (1972) al argumentar que dichos resultados también tienen que ver con las condicionales temperamentales y características del individuo; que incluye el complejo mundo del alumno, su personalidad, su estado físico, sus aptitudes, su situación de vida y hasta los compañeros con los que se encuentra. Por tal razón, es erróneo suponer que el bajo rendimiento de nuestro hijo en un momento determinado, se debe enteramente a su inteligencia, ya que parece deberse a la complicitad de estos y otros posibles factores. Un padre diría “mi hijo es poco inteligente para el estudio”, mientras que un clínico aseguraría: “quizás se deba a otros factores o situaciones”.

3.6 Características del rendimiento académico inadecuado

El rendimiento académico inadecuado o retraso pedagógico presenta algunas características que permiten evidenciar este problema (Molina, 1997):

- a)** Trastornos y variaciones en el rendimiento escolar. Los niños que pertenecen a este grupo presentan rendimiento insuficiente, rendimiento nulo, atención deficiente e inestable, falta de perseverancia en el esfuerzo, pereza para el trabajo escolar, incumplimiento y falta de interés por los deberes escolares, rendimiento escaso pese a tener un nivel intelectual normal y muy buenos antecedentes escolares, torpeza y repetición de grado.
- b)** Trastornos en la esfera de la conducta y las relaciones sociales. Es fácil puntualizar síntomas de esta categoría. Su carácter y tipo son en extremo variados. Ellos son: hurtos, actos de agresión y destrucción, mentiras, preocupaciones sexuales, intolerancia con los compañeros, falta de adaptación y solidaridad con el grupo social, incapacidad para asumir responsabilidades personales, marcada dependencia de los adultos, indisciplinas, pependencias, desobediencia, actitud desordenada y turbulencia, reacciones violentas, hábitos viciosos e infracciones disciplinarias serias, timidez, inseguridad y pasividad en el grupo escolar, indiferencia, rebeldía, tendencia a la vagancia, retraimiento.
- c)** Trastornos en el estado de salud física y psíquica y en el funcionamiento del organismo. Estos síntomas suelen ser particularmente llamativos en la esfera del sistema nervioso vegetativo. Se presentan vómitos producidos únicamente en determinadas circunstancias, depresión, tristeza, nerviosidad, tartamudez intermitente, tristeza profunda, distracción, alejamiento de la realidad, inquietud, fáciles accesos de cólera que pueden llegar hasta la

pérdida del sentido, dolores de localización variada y trastornos gástricos serios, desmejoramiento general, mutismo parcial.

3.7 Factores intrínsecos y extrínsecos ligados al rendimiento académico inadecuado

El rendimiento académico inadecuado es el retraso pedagógico o escolar que presentan los niños. Los retrasos pedagógicos agrupan a niños con diferentes inadaptaciones a la escuela. Estas inadaptaciones se evidencian de manera más notoria en la repetición del año escolar en uno o dos años consecutivos y en las bajas calificaciones.

Según Molina (1997) las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva interactiva tienen un elevado número de variables, tanto de tipo intrínseco como extrínseco y para su estudio es necesario tomar en cuenta las características biológicas y psicológicas del alumno, así como las compensaciones positivas o negativas que pueda producir el medio ambiente en que se desenvuelve el niño: cultural, sociofamiliar y pedagógico.

Las variables de tipo intrínseco en el bajo rendimiento académico son inherentes al individuo, biológicas, de tipo endógeno, como:

- a)** Conflictos psíquicos que conllevan a trastornos mentales, y por ende, alteraciones de conducta y adaptación (baja tolerancia a la frustración, arrebatos emocionales, autoritarismo, testarudez, insistencia excesiva y frecuente en que se satisfagan sus peticiones, labilidad emocional, desmoralización, disforia, rechazo por parte de compañeros y baja autoestima.)
- b)** El retraso mental y el trastorno mental (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo- impulsivo, tipo con predominio del déficit de atención, tipo combinado) podrían estar aliadas y constituir graves casos de inadaptación. La capacidad mental inferior al promedio es también causa de un déficit

significativo de su comportamiento adaptativo en la escuela común, cuyos programas están organizados para una capacidad intelectual abstractamente consideradas como término medio.

- c) Las condiciones físicas deficientes pueden manifestarse por herencia, alguna alteración cromosómica, enfermedad médica adquirida en la infancia y la niñez de causa y tipo diverso, déficit sensorial, invalidez o defectos físicos.
- d) Los conflictos psíquicos producen trastornos mentales, y por ende, alteraciones de conducta y adaptación (baja tolerancia a la frustración, arrebatos emocionales, autoritarismo, testarudez, insistencia excesiva y frecuente en que se satisfagan sus peticiones, labilidad emocional, desmoralización, disforia, rechazo por parte de compañeros y baja autoestima.) y dan origen a un déficit o insuficiencia de la capacidad de adaptación a la escuela manifestándose en un rendimiento académico por debajo del promedio. Esta condición patológica nace de una serie de experiencias, es por lo tanto fruto de condiciones externas, pero la acción de estos factores predisponentes han llegado a causar un estado anormal del dinamismo psíquico, en resumen, las experiencias asimiladas por el niño, han entrado a formar parte de él. A pesar de su origen externo, en el momento actual, son propias del niño y determinan su comportamiento desadaptativo. Las experiencias pasadas se han incorporado al núcleo de la personalidad del niño y se han convertido, de este modo, en elementos intrínsecos, los que forman su conducta y ocasionan su inadaptación escolar.

Siguiendo a Molina (1997) las variables de tipo extrínseco o exógenos en el rendimiento académico inadecuado, son todas las personas, las cosas y las fuerzas, de orden material y espiritual, que existen alrededor del niño, y que contribuyen a formar

su personalidad y motivar su conducta, en conjunto todo esto forma su medio ambiente. Medio es el lugar geográfico en que vive; su familia y cada uno de los miembros de ella; las opiniones, los sentimientos y el comportamiento que entre sí y hacia él observan; la casa y el barrio donde habita; los hechos que presencia; la alimentación que ingiere; los cuidados de salud de que es objeto; la escuela a la cual concurre; la calle en la que juega; el taller en que trabaja; sus compañeros, sus maestros, su familia. Todos estos elementos teniendo existencia fuera de él influyen sobre éste de mil maneras y a cada paso, ejercen acción sobre su actividad, la formación de sus sentimientos y su carácter, contribuyen en definitiva a estructurar su personalidad. Las variables de tipo extrínsecas pueden ser:

- a) El ambiente familiar constituye un factor cultural de trascendental importancia en la vida del niño, tanto desde el punto de vista de su ser social como de su personalidad. La trascendental importancia de la familia viene pues de sus funciones biológicas y también de sus funciones formativas de la personalidad social e individual. Como institución biológica, la familia lleva a cabo la perpetuidad de la especie, no sólo en el sentido de la multiplicación material de los individuos, sino en cuanto regula las obligaciones de la pareja progenitora con los hijos y asegura así la supervivencia de éstos.

Como institución formativa de la personalidad social e individual, la familia desempeña un papel de primordial importancia en la formación del carácter personal y el desarrollo de la socialización. En el seno de ella forman sus hábitos de convivencia las nuevas generaciones. Y en cuanto a lo individual, mucho del contenido emocional y de las actividades que dan tono y color a la conducta personal, es infundido en el subconsciente del sujeto por el ambiente familiar en la época de la vida de mayor

plasticidad y menor discernimiento crítico, formando una de las modalidades más persistentes de la personalidad.

El modo de ser, los criterios personales y sentimientos, opiniones y actitudes reflejan en gran medida, con matizaciones individuales, la de los padres y familiares más íntimos. La familia constituye también el vehículo transmisor por excelencia de la herencia cultural en el aspecto normativo y regulador: costumbres, modales personales, sentimientos y desviaciones de lo establecido y secularmente admitido como ‘bueno’ y socialmente conveniente.

Sin embargo el ambiente familiar también puede ser un factor de inadaptación escolar manifestándose en el rendimiento académico inadecuado con las consecuentes bajas calificaciones, algunas de estas disfunciones familiares tienen las siguientes características:

- Conflictos entre los miembros de la familia y de éstos con el niño aparecen en primera línea como determinantes de los problemas de conducta, al cavar profunda huella en la personalidad del niño influyen sobre su actitud y humor en la escuela, pudiendo producirse manifestaciones graves de desviaciones y problemas de conducta, alteraciones orgánicas de la salud, violencia y rebeldía. En algunos casos se puede apreciar la predilección del padre hacia un hijo, engendrando rivalidad entre hermanos, posteriormente la injusta y dura actitud de aquel es origen de intensos sentimientos agresivos contra él, de parte del niño.

- Las dificultades económicas y materiales en familias con baja adaptabilidad familiar constituyen terrenos propicios para la germinación de conflictos entre los miembros de la familia, la inseguridad e insatisfacción y el mal manejo de las emociones crean un clima en el que los problemas de conducta son frecuentes. A la insuficiencia de recursos se alía la falta de elementos necesarios para la calidad de vida que debe tener el niño y el hacinamiento en la vivienda.
- La baja cohesión familiar, la desintegración o la constitución anormal de la familia: familia incompleta, padres separados, madre soltera, etc. Estos acontecimientos en el niño pueden generar inseguridad afectiva que muchas veces no pueden sobrellevarla con equilibrio pues para él significa una pérdida.

El cuestionario Faces III de Olson permite evaluar a las familias en sus niveles de funcionamiento familiar en las dimensiones de cohesión y adaptabilidad donde las familias de tipo balanceada se distinguen por su habilidad por experimentar y balancear los extremos de independencia y dependencia familiar. Las familias de rango medio presentan algunas dificultades las cuales pueden ser originadas por factores diversos y las familias extremas son caóticas con un funcionamiento menos adecuado (Olson, et al., 1985).

- b)** El ambiente escolar también puede ser causa de inadaptación escolar y rendimiento académico inadecuado. Se deduce que si un gran número de niños se adapta mal, es porque el medio está también, en cierta medida, mal adaptada al niño, pues a pesar de haber en las clases gran número de niños cuyo nivel mental es mediano, que gozan de buena salud, que no tienen ninguna insuficiencia afectiva, que no son especialmente, ni turbulentos ni distraídos, que asisten regularmente a la escuela y que, sin embargo, aun viviendo en un buen medio familiar, se adaptan mal. Los moldes rígidos, programas excesivamente precisos y

extensos, reglamentación muy rigurosa, utilización de métodos pedagógicos y de recursos educativos o correctivos inadecuados constituyen obstáculos de adaptación del niño a la escuela.

En conclusión, en el bajo rendimiento académico inadecuado influyen muchos factores, en relación con la familia la fragilidad del vínculo familiar es un factor condicionante, muchos padres y madres son visitantes en sus propias casas entonces las relaciones con los hijos se tornan absolutamente frágiles. Las escuelas también tienen una organización interna sumamente frágil en cuanto a relación con los padres de familia, no cuentan con programas para familias y los pocos como las escuelas de padres no cumplen su función, pues están impregnados de una catequesis acerca de lo que los padres deben hacer con los hijos en el marco de una superficialidad que ahuyenta en lugar de motivar y atraer.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. Tipo de investigación

Nuestra investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional y transversal. Descriptivo pues se describirán las variables tal como se presentan en la muestra, correlacional por que se relacionarán las variables a estudiar y transversal por que se evaluara a la muestra en un momento en el tiempo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

2. Diseño de investigación

El diseño que utilizaremos será no experimental, porque no se manipularan las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Por el contrario, se observarán los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

3. Muestra

Se realizó un muestreo probabilístico, con un nivel de confianza del 95%. La muestra está constituida por 604 alumnos de secundaria de la I.E. Fe y Alegría 45, de los cuales 311 son mujeres (51.5%) y 293 son varones (48.5%), el promedio de edad es de 15.3 años con una desviación estándar de 0.99 años.

Criterios de exclusión:

- Problemas físicos tanto auditivos, visuales o motores (se verifico en la nómina de matrícula).
- Alumnos que no deseen participar en el estudio.

4. Técnicas e Instrumentos

4.1. Análisis documental

Se analizarán los registros de notas tomando en cuenta el promedio anual de todos los cursos al final del año lectivo.

4.2. Aplicación de encuestas

A. Cuestionario de funcionamiento familiar FACES III

Autores: David Olson, Joyce Portier, Yoav Lavee

Objetivo: Evaluar la funcionabilidad familiar teniendo en cuenta la cohesión y adaptabilidad de la familia.

Descripción

Es la tercera versión de una serie de escalas del faces, desarrollada para evaluar las dos dimensiones mayores del Modelo Circumplejo como son cohesión y adaptabilidad familiar. El Modelo Circumplejo fue desarrollado por David Olson y sus colegas, como un intento de integrar investigación, teoría y práctica. El Modelo permite que una persona clasifique a las

familias en 16 tipos específicos o en tres grupos más generales, que corresponden a familias balanceadas, de rango medio y familias extremas.

Los datos que se logran en esta prueba son:

- a) Tipo Cohesión: Desligada, separada, conectada y amalgamada.
- b) Tipo Adaptabilidad: Rígida, estructurada, flexible y caótica.
- c) Tipo de funcionamiento familiar: Balanceada, medio y extremo.

Distribución de Ítems:

La prueba consta de 20 ítems; al analizar la distribución interna de los ítems, encontramos que 10 corresponden a cohesión y 10 a adaptabilidad. Los resultados relativos a la dimensión de cohesión se distribuyen en 2 ítems para cada uno de los siguientes aspectos: lazos emocionales (11-19), límites familiares (7-5), intereses comunes y recreación (13-15), coaliciones (1-17), tiempo y amigos (9-3). En lo relativo a adaptabilidad, ésta se distribuye en dos ítems para cada uno de los siguientes aspectos: liderazgo (6-18), control (12-2) y disciplina (4-10), y 4 ítems para roles y reglas de relación (8; 14; 16; 20).

Validez de construcción

Una de las mayores metas al desarrollar el FACES III fue reducir la correlación entre cohesión y adaptabilidad, para llevarla tan cerca de cero (0) como fuera posible. Del FACES II ($r = .65$) esta correlación se redujo casi a cero en el FACES III ($r = .03$). Así, resultaron dos dimensiones claramente independientes, generando una buena distribución de los valores de estas dos dimensiones.

Confiabilidad

La adaptación del FACES III fue realizada por Reusche (1994). Se usó el coeficiente Alpha de Cronbach para cada una de las dimensiones (cohesión y adaptabilidad). Se compararon dos muestras y se obtuvieron puntajes que demuestran la consistencia interna de la prueba. La confiabilidad en el Perú fue determinada por Test retest, con intervalo de 4 a 5 semanas, arrojó como cohesión 0.83 y para adaptabilidad 0.80. Por lo cual se afirma que el FACES III es confiable respecto al funcionamiento familiar (Tueros, 2004).

B. Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes IDASE

Autores: José Bauermeister, Collazo, y Spielberger, en 1982.

Objetivo: Evaluar la predisposición de estudiantes a reaccionar con estados de ansiedad y respuestas de preocupación egocéntrica ante situaciones evaluativas.

Descripción:

Su rango de aplicación es a partir de los 11 años de edad en adelante, empleando un tiempo promedio de 15 minutos, tanto en la forma individual como en la colectiva. Se trata de una escala que está compuesta de ocho reactivos verbales en primera persona que describen pensamientos y reacciones emocionales referidas a situaciones de examen, éstos incluyen cuatro ítems que evalúan el componente Emocionalidad (ítem 1; 4; 6 y 7) y otros cuatro que valoran el componente Preocupación (ítem 2; 3; 5 y 8), ante la situación de examen.

El instrumento puede ser aplicado ya sea individual o colectivamente. Las instrucciones completas van impresas en el protocolo. El inventario no tiene límite de tiempo. Generalmente los estudiantes necesitan de 7 a 10 minutos para marcar todas sus respuestas. Con frecuencia es útil hacer que el examinado lea las instrucciones en silencio en tanto que el examinador las repite en voz alta; inmediatamente, se le da la oportunidad

de formular preguntas sobre alguna duda que requiera aclarar. El examinado responde a cada reactivo, haciendo un círculo o poniendo un aspa sobre una de las letras que se encuentran debajo de la columna que indica la frecuencia con que experimenta cada uno de los síntomas de ansiedad ante los exámenes.

Calificación:

Los sujetos deben señalar la frecuencia con que presentan cada ítem, asignando un orden desde el más frecuente (4 puntos) hasta el menos frecuente (1 punto). En este estudio se tomará el puntaje total del IDASE como indicador de la ansiedad frente a los exámenes. Se asume que los puntajes más altos representan un mayor rasgo de ansiedad frente a los exámenes.

Validez y confiabilidad

La consistencia interna fue valorada en base a una muestra de 547 mujeres y 549 varones estudiantes del tercero al quinto año de secundario de colegios nacionales y particulares de Lima, por medio de la correlación ítem–escala corregida. Encontrándose coeficientes de correlación que fluctuaron entre 0.88 y 0.93. La confiabilidad test-retest encontró coeficientes de 0.72 a 0.81 (Aliaga, et al., 2001).

5. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el centro educativo a través de sus director mediando oficios y entrevistas en las cuales se le explicó los objetivos, importancia y procedimientos de la investigación, luego de la aceptación de las autoridades se coordinaron las fechas de evaluación y los salones en los que se iba a evaluar, teniendo en cuenta que se evaluó todos los salones de primero a quinto grado del colegio. La evaluación tuvo una duración aproximada de 25 minutos.

Los evaluadores explicaron a los alumnos en qué consistía la evaluación y que su participación sería voluntaria además de anónima (se utilizaron códigos numéricos en vez del nombre de los alumnos). Al final del año académico se coordinó con los directores para que nos brinden las notas finales de sus alumnos.

Luego de recogidos y tabulados los datos se analizaron empleando tablas y gráficas que permitan una adecuada presentación de los resultados; por medio de análisis de frecuencias y porcentajes; además para la comprobación de la hipótesis empleamos el coeficiente de correlación de Pearson mediante el software SPSS 20.0

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En el presente capítulo se presentarán tablas estadísticas para explicar los resultados obtenidos en la presente investigación.

Tabla 1. Tipos de familia según su cohesión

		Cohesión				Total
		Desligada	Separada	Conectada	Aglutinada	
Sexo Varón	Recuento	43	62	102	86	293
	% dentro de Sexo	14,7%	21,2%	34,8%	29,4%	100,0%
Mujer	Recuento	52	50	104	105	311
	% dentro de Sexo	16,7%	16,1%	33,4%	33,8%	100,0%
Total	Recuento	95	112	206	191	604
	% dentro de Sexo	15,7%	18,5%	34,1%	31,6%	100,0%

En la Tabla 2 podemos observar que los tipos de familia según sus niveles de cohesión son similares entre los adolescentes varones y mujeres evaluados, para el caso de los varones los tipos de familias más comunes son la conectada (34.8%) y la aglutinada (29.4%); mientras que en las mujeres el tipo de familia más común es la aglutinada (33.8%) y la conectada (33.4%).

Tabla 3. Tipos de familia según su adaptabilidad

			Adaptabilidad				Total
			Rígida	Estructurada	Flexible	Caótica	
Sexo	Varón	Recuento	44	59	108	82	293
		% dentro de Sexo	15,0%	20,1%	36,9%	28,0%	100,0%
	Mujer	Recuento	68	81	98	64	311
		% dentro de Sexo	21,9%	26,0%	31,5%	20,6%	100,0%
Total	Recuento		112	140	206	146	604
	% dentro de Sexo		18,5%	23,2%	34,1%	24,2%	100,0%

Respecto a los tipos de familia según su nivel de adaptabilidad observamos en la Tabla 3 que tanto varones (36.9%) como mujeres (31.5%) provienen mayormente de familias flexibles. Aunque un importante porcentaje de varones (28%) proviene también de familias caóticas; mientras que 26% de mujeres proviene de familias estructuradas.

Tabla 4. Funcionamiento familiar en los adolescentes evaluados

Funcionamiento familiar						
			Extremo	Medio	Balanceado	Total
Sexo	Varón	Recuento	67	121	105	293
		% dentro de Sexo	22,9%	41,3%	35,8%	100,0%
	Mujer	Recuento	69	151	91	311
		% dentro de Sexo	22,2%	48,6%	29,3%	100,0%
Total	Recuento		136	272	196	604
	% dentro de Sexo		22,5%	45,0%	32,5%	100,0%

Teniendo en cuenta los niveles de cohesión y de adaptabilidad en las familias de los adolescentes evaluados, encontramos que la mayoría de estos provienen de un sistema familiar medio o promedio (41.3% de varones y 48.6% de mujeres). Mientras que se puede notar que una mayor cantidad de varones (35.8%) proviene de hogares balanceados que en el caso de las mujeres (29.3%).

Tabla 5. Niveles de la dimensión emociionabilidad en los adolescentes evaluados

			Emociionabilidad			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Sexo	Varón	Recuento	87	103	103	293
		% dentro de Sexo	29,7%	35,2%	35,2%	100,0%
	Mujer	Recuento	133	116	62	311
		% dentro de Sexo	42,8%	37,3%	19,9%	100,0%
Total		Recuento	220	219	165	604
		% dentro de Sexo	36,4%	36,3%	27,3%	100,0%

En la Tabla 5 se muestra que los adolescentes varones muestran mayormente niveles altos y medios de emociionabilidad (35.2%) a diferencia de las mujeres que muestran mayormente niveles bajos (42.8%) y medios (37.3%) en esta dimensión de la ansiedad ante los exámenes.

Tabla 6. Niveles de la dimensión preocupación de los adolescentes evaluados

			Preocupación			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Sexo	Varón	Recuento	82	100	111	293
		% dentro de Sexo	28,0%	34,1%	37,9%	100,0%
	Mujer	Recuento	134	107	70	311
		% dentro de Sexo	43,1%	34,4%	22,5%	100,0%
Total	Recuento		216	207	181	604
	% dentro de Sexo		35,8%	34,3%	30,0%	100,0%

Podemos observar en la Tabla 6 que los adolescentes varones muestran mayormente niveles altos (37.9) y medios (34.1%) de preocupación a diferencia de las mujeres que muestran mayormente niveles bajos (43.1%) y medios (34.4%) en esta dimensión de la ansiedad ante los exámenes.

Tabla 7. Niveles de ansiedad ante los exámenes en los adolescentes evaluados

			Ansiedad ante los exámenes			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Sexo	Varón	Recuento	44	161	88	293
		% dentro de Sexo	15,0%	54,9%	30,0%	100,0%
	Mujer	Recuento	112	132	67	311
		% dentro de Sexo	36,0%	42,4%	21,5%	100,0%
Total		Recuento	156	293	155	604
		% dentro de Sexo	25,8%	48,5%	25,7%	100,0%

Respecto a la ansiedad ante los exámenes se puede ver en la Tabla 7 que los varones presentan mayormente niveles medios (54.9%) o altos (30%) de ansiedad. Por otro lado, las mujeres presentan mayormente niveles medios (42.4%) y bajos (36%) de ansiedad.

Tabla 8. Promedio del rendimiento académico de los adolescentes evaluados

	Sexo	N	Media	Desviación típ.
Rendimiento académico	Varón	293	13,61	1,621
	Mujer	311	13,88	1,591

En cuanto al rendimiento académico de los adolescentes evaluados es similar, siendo un poco mayor en las mujeres (\bar{x} =13.88) que en los varones (\bar{x} =13.61).

Tabla 9. Correlación entre el rendimiento académico, funcionamiento familiar y la ansiedad antes los exámenes en los adolescentes evaluados

		Sistema familiar	Ansiedad ante los exámenes
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	,202**	-,137**
	Sig. (bilateral)	,000	,001
Funcionamiento familiar	Correlación de Pearson	1	-,255**
	Sig. (bilateral)		,000
Ansiedad ante los exámenes	Correlación de Pearson	-,255**	1
	Sig. (bilateral)	,000	

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

Encontramos que el rendimiento académico se encuentra relacionado significativamente con el funcionamiento familiar ($r= 0.202$; $p<0.05$) de forma que cuanto más balanceado sea el sistema familiar mejores serán las notas en los alumnos de secundaria. Así mismo el rendimiento se encuentra relacionado la ansiedad ante los exámenes ($r= -0.137$; $p<0.05$) en este caso de forma inversa, es así que, cuanto mayor sea la ansiedad ante los exámenes menor será el rendimiento académico.

Así mismo, el funcionamiento familiar se relaciona significativamente con la ansiedad ante los exámenes ($r= -0.255$; $p<0.05$), de forma inversa, es decir que, cuanto más extremo sea el sistema familiar, mayores niveles de ansiedad ante los exámenes se presentarán en los adolescentes.

Tabla 10. Correlación entre el rendimiento académico, funcionamiento familiar y la ansiedad antes los exámenes en adolescentes varones

		Sistema familiar	Ansiedad ante los exámenes
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	,329**	-,029
	Sig. (bilateral)	,000	,618
Funcionamiento familiar	Correlación de Pearson	1	-,065
	Sig. (bilateral)		,265
Ansiedad ante los exámenes	Correlación de Pearson	-,065	1
	Sig. (bilateral)	,265	

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

Para el caso de los varones hallamos que el rendimiento académico se encuentra relacionado significativamente con el funcionamiento familiar ($r = 0.329$; $p < 0.05$) de forma que cuando más balanceado sea el sistema familiar mejores serán las notas en los alumnos de secundaria. Pero, el rendimiento académico no se relaciona con la ansiedad ante los exámenes ($r = -0.029$; $p > 0.05$), lo que nos indica que alumnos varones con niveles de ansiedad altos pueden presentar notas tanto aprobatorias como desaprobatorias indistintamente. Tampoco, encontramos que el funcionamiento familiar se relacione con la ansiedad ante los exámenes ($r = -0.065$; $p > 0.05$), en los adolescentes varones.

Tabla 11. Correlación entre el rendimiento académico, funcionamiento familiar y la ansiedad antes los exámenes en adolescentes mujeres

		Sistema familiar	Ansiedad ante los exámenes
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	,081	-,200**
	Sig. (bilateral)	,153	,000
Funcionamiento familiar	Correlación de Pearson	1	-,450**
	Sig. (bilateral)		,000
Ansiedad ante los exámenes	Correlación de Pearson	-,450**	1
	Sig. (bilateral)	,000	

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

En tanto a las mujeres encontramos que el rendimiento académico no se relaciona con el funcionamiento familiar ($r= 0.081$; $p>0.05$). Mientras que, el rendimiento académico se relaciona significativamente con la ansiedad ante los exámenes ($r= -0.200$; $p>0.05$), en este caso de forma inversa, es así que, cuanto mayor sea la ansiedad ante los exámenes menor será el rendimiento académico de las adolescentes mujeres.

Así mismo, el funcionamiento familiar se relaciona significativamente con la ansiedad ante los exámenes ($r= -0.450$; $p<0.05$), de forma inversa, es decir que, cuanto más extremo sea el sistema familiar de las adolescentes mayores niveles de ansiedad ante los exámenes se presentarán.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Este capítulo contiene el análisis de los resultados expuestos en el capítulo anterior y se discuten los hallazgos encontrados a la luz de la literatura académica y de lo encontrado por otros investigadores.

Encontramos que los tipos de familia según sus niveles de cohesión son similares entre los adolescentes varones y mujeres evaluados, proviniendo mayormente de familias conectadas —la cual es un tipo de familia adecuado con cercanía emocional, con una buena interacción entre los miembros y se toman las decisiones en conjunto— y de familias aglutinadas, que son demasiado cohesionadas y que se caracterizan por una clara dependencia emocional entre los miembros de la familia, con coaliciones filio-parentales y donde es difícil encontrar un espacio personal (Olson, et al., 1985). Respecto a los tipos de familia según su nivel de adaptabilidad hallamos que los adolescentes provienen mayormente de familias flexibles. Aunque un importante porcentaje de varones proviene también de familias caóticas; mientras que una parte de mujeres proviene de familias estructuradas. Estos datos nos indican que la mayoría de evaluados proviene de familias que pueden adaptarse a diversas situaciones estresantes que se puedan presentar, cambiando las reglas o estructuras de poder para afrontar diversos problemas. Debemos resaltar el hecho de que

una parte de los varones provengan de familias caóticas —donde las reglas y las jerarquías familiares no están definidas, y los hijos puedan estar sobre los padres— pues este hecho puede conllevar diferentes problemas como son la ansiedad, conductas antisociales, consumo de sustancias o de alcohol (Frías & Gaxiola, 2008).

Teniendo en cuenta los niveles de cohesión y de adaptabilidad en las familias de los adolescentes evaluados, encontramos que la mayoría de estos provienen de un sistema familiar medio o promedio. Aunque, se puede notar que una mayor cantidad de varones, a pesar de que algunos provengan de familias caóticas, proviene de hogares balanceados que en el caso de las mujeres. Estos resultados son similares a los encontrados por otros investigadores en muestras de adolescentes escolarizados o sin problemas graves como son: el abandono moral (Ferreira, 2003), conductas antisociales o delictivas (Condori, 2002) y consumo de sustancias como el PBC (Ferreira, 2000), los cuales si provienen de familias mayormente extremas y desintegradas.

Respecto a la ansiedad ante los exámenes en primer lugar, hemos de señalar que en el grupo de sujetos estudiado, el género ejerce una influencia significativa con respecto a los niveles de ansiedad frente a los exámenes, ya que encontramos que los varones presentan mayormente niveles medios o altos de ansiedad, lo cual se ve reflejado en que también sus niveles de emocionabilidad y preocupación son algo elevados, indicándonos que una parte de los varones presenta reacciones emocionales adversas y una preocupación desmedida ante las situaciones de evaluación ya sean orales o escritas, lo que sugiere que puede haber distracción de la atención y perjuicio en el desempeño de la prueba o examen. Por otro lado, las mujeres presentan mayormente niveles medios y bajos de ansiedad, esto quiere decir que ellas no cuentan mayormente entre sus características con la predisposición a reaccionar con estados de ansiedad y preocupación frente a situaciones de evaluación (Furlan, 2006).

Estos resultados son similares a los encontrados por Enríquez Vereau (1998) en Lima también en estudiantes de secundaria; pero difieren con otros investigadores que evaluaron a en muestras de universitarios y de estudiantes de secundaria (Aragón, 2009; Gonzáles, 2008; Grandis, 2009; Viñas Poch & Caparrós, 2000), en las cuales se encontró que las mujeres presentan una mayor ansiedad que los varones. Consideramos que siguiendo con las afirmaciones de Spielberger (1972) una de las variables asociadas a la ansiedad, teniendo en cuenta el género sería los roles adjudicado a cada sexo. Sosteniendo que a las "mujeres se les refuerzan las conductas prosociales y empáticas, mientras que a los hombres se les fomentan los comportamientos de autonomía e independencia, la asertividad y la iniciativa a la hora de desempeñar distintas actividades", por ende, al ser esperados más los comportamientos de confianza y seguridad en los varones y de que aprendan modos de enfrentarse y reducir sus miedos, estos se ven en la obligación de mostrarse fuertes, lo cual les genera diversos niveles de estrés y presión social que terminan generando diversas reacciones tanto ansiosas como depresivas.

En cuanto al rendimiento académico de los adolescentes evaluados encontramos que es similar entre ellos, siendo un poco mayor en las mujeres, siendo los promedios cercanos a un nivel medio, ya que por pocos puntos logran obtener una nota aprobatoria. Lo cual es similar a lo encontrado por diversos investigadores en el Perú concretamente en Lima (Aliaga, 1998; Enríquez, 1998; Reyes, 2003; Tueros, 2004) y en Arequipa (Aragón, 2009; Gonzáles, 2008) en muestras similares a la nuestra.

En cuanto a nuestra hipótesis de estudio en el total de evaluados hallamos que el rendimiento académico se encuentra relacionado significativamente con el sistema familiar, es así que, cuanto más balanceado sea el sistema familiar mejores serán las notas en los alumnos de

secundaria. Así mismo el rendimiento se encuentra relacionado la ansiedad ante los exámenes, en este caso de forma inversa, es así que, cuanto mayor sea la ansiedad ante los exámenes, menor será el rendimiento académico. Así mismo, el sistema familiar se relaciona significativamente con la ansiedad ante los exámenes, de forma inversa, es decir que, cuanto más extremo sea el sistema familiar mayores niveles de ansiedad ante los exámenes se presentarán en los adolescentes. Para el caso de los varones encontramos que el rendimiento académico se encuentra relacionado significativamente con el sistema familiar de forma que cuando más balanceado sea el sistema familiar mejores serán las notas en los alumnos de secundaria. Pero, el rendimiento académico no se relación con la ansiedad ante los exámenes, lo que nos indica que alumnos varones con niveles de ansiedad altos pueden presentar notas tanto aprobatorias como desaprobatorias indistintamente. Tampoco, encontramos que el sistema familiar se relacione con la ansiedad ante los exámenes. En tanto en las mujeres encontramos que el rendimiento académico no se relaciona con el sistema familiar. Mientras que, sí se relaciona con la ansiedad ante los exámenes, en este caso de forma inversa. Así mismo, el sistema familiar se relaciona con la ansiedad ante los exámenes, de forma inversa.

Estos resultados son congruentes a los reportados por diversos investigadores respecto a la relación existente entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico (Aragón, 2009; Ávila-Toscano, et al., 2011; Dominguez, et al., 2013; Gonzáles, 2008; Grandis, 2009; Reyes, 2003; Viñas Poch & Caparrós, 2000). Además de las investigaciones reportadas sobre la relación existente entre el funcionamiento familiar con el rendimiento académico (Molina, 1997; Paz-Navarro, et al., 2009; Reusche, 1995; Tueros, 2004) y con diversos problemas emocionales y conductuales como pueden ser: la ansiedad ante los exámenes, depresión o conductas antisociales (Condori, 2002; Ferreira, 2000; Frías & Gaxiola, 2008).

Como se argumentó en el marco teórico (Minuchin, 1979), el sistema familiar juega un papel fundamental en la vida del individuo. Indudablemente, la familia es el primer marco de referencia en que se inicia la socialización y, por lo tanto, la personalidad del individuo. La posición del sujeto en su sistema familiar y la relación entre sus miembros ejerce una gran influencia en él. Lo que los hijos aprenden de los padres depende en gran parte del tipo de personas que estas sean. Esto significa que la familia se constituye en la principal fuente de conocimiento, valores, actitudes, roles y hábitos que transmiten de una generación a otra. Por medio de la palabra y el ejemplo, la familia modela la personalidad del hijo y le inculca modos de pensar y formas de actuar que se vuelven habituales (Olson, 1989; Olson, et al., 1985).

De los resultados de este estudio podemos apreciar que el sistema familiar extremo se relaciona con un menor rendimiento en los alumnos y con una mayor ansiedad ante los exámenes. Al analizar esto según los niveles de adaptabilidad familiar encontrada en la muestra, nos indicaría que un liderazgo autoritario, donde los padres imponen las decisiones, y las reglas, normas y roles, están estrictamente definidos sin posibilidad de cambios, esta ineficaz forma de administrar la disciplina y distribuir los roles y decisiones en la familia (Olson, et al., 1985); atentaría contra el adecuado desarrollo de la autoconfianza, seguridad y la autoestima de los alumnos, constituyéndose, en una variable extrínseca o exógena que directamente estaría mermando el rendimiento académico de los mismos y fomentando que presenten episodios de ansiedad ante situaciones estresantes como pueden ser las evaluaciones (Molina, 1997).

De otro lado, constatamos, que los alumnos con un mayor rendimiento académico provienen de familias con un sistema familiar mayormente balanceado o medio, en las cuales tanto la cohesión como la adaptabilidad, se encuentran definitivamente altas; es decir, que el

hecho de provenir de una familia, en la cual sus miembros se encuentren conectados entre sí, compartiendo sus intereses y recreaciones, tomando democráticamente las decisiones que los afectan, en una frase: en la cual sus miembros se encuentren emocionalmente vinculados, y la que a su vez organice su disciplina y distribuya sus roles, de manera que se constituya en un sistema flexible para cambiar su estructura de poder, las relaciones de roles y las reglas de las relaciones, en respuesta al estrés situacional y a las condiciones propias de su desarrollo, definitivamente implicaría una variable exógena que mediaría o facilitaría el desempeño académico de los alumnos, determinando que estos obtengan un rendimiento académico mayor, a la vez que disminuye la presentación de problemas emocionales como la ansiedad y la depresión (Olson, et al., 1985; Spielberger, 1966, 1972; Tueros, 2004).

Si existe un alto nivel de deserción escolar debido al rendimiento inadecuado de los alumnos, entre otros factores (MINEDU, 2013). De los resultados obtenidos se desprendería que el rendimiento académico en general se ve también seriamente afectado por el funcionamiento familiar, ya que un inadecuado funcionamiento reduce las posibilidades de desarrollo de los hijos además de generarlos diversos problemas emocionales (Frías & Gaxiola, 2008). Entonces, ¿La familia está en crisis? Los hallazgos aquí expuestos deben alertar a las instituciones educativas para que puedan ampliar su labor formadora y educativa a las familias de los alumnos para que ellas puedan tener un conocimiento consciente de la implicancia de su disfuncionalidad en el rendimiento académico de sus hijos y en todos los ámbitos que afecte este problema. Finalmente es una tarea del sistema educativo la formación integral del niño, abarcando todo su ámbito sociocultural donde está incluida su familia.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Teniendo en cuenta el funcionamiento familiar de los adolescentes evaluados, encontramos que los tipos de familia más frecuentes según sus niveles de cohesión son: las familias conectadas y aglutinadas; mientras que por su adaptabilidad encontramos que tanto varones como mujeres provienen mayormente de familias flexibles. Aunque una parte de los varones proviene de familias caóticas. Además la mayoría de adolescentes evaluados provienen de un sistema familiar promedio (regular cantidad de recursos familiares). Por último, una mayor cantidad de varones proviene de hogares balanceados que en el caso de las mujeres.

SEGUNDA: Respecto a la ansiedad ante los exámenes se puede ver que los varones presentan mayormente niveles medios o altos de ansiedad. Por otro lado, las mujeres presentan mayormente niveles medios y bajos de ansiedad. Para el caso de las dimensiones de la ansiedad ante los exámenes los adolescentes varones muestran mayormente niveles altos emociónabilidad y preocupación a diferencia de las mujeres que muestran mayormente niveles bajos.

TERCERA: El rendimiento académico de los adolescentes evaluados es un tanto mayor en las mujeres que en los varones.

CUARTA: Encontramos que cuanto más balanceado sea el sistema familiar mejores serán las notas en los alumnos de secundaria. Así mismo, cuanto mayor sea la ansiedad ante los exámenes, menor será el rendimiento académico. Además hallamos que cuanto más extremo (familia disfuncional) sea el sistema familiar mayores niveles de ansiedad ante los exámenes se presentarán en los adolescente.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Se recomienda continuar desarrollando investigaciones dirigidas a conocer las diferentes variables intrínsecas y extrínsecas que pudieran explicar la baja en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria. Asimismo articular los enfoques de la investigación tanto cuantitativos como cualitativos, para conocer los significados, las causas y la magnitud del problema, lo que contribuirá a incrementar el rendimiento académico y el aprendizaje en los alumnos.

SEGUNDA: Desarrollar programas de asesoría y orientación a los padres de familia con la finalidad de promover una mejor adaptabilidad familiar, en tanto que de nuestro estudio encontramos que esta característica de los sistemas familiares se constituye en una variable extrínseca susceptible de controlar o ayudar en el manejo de los problemas emocionales que pudieran mermar el rendimiento académico de los alumnos de secundaria; en este caso de controlar posibles brotes de ansiedad ya sea en general como ante los exámenes o también de depresión.

TERCERA: Diseñar programas para los alumnos que provienen de familias con baja cohesión y adaptabilidad familiar dirigidos a desarrollar en ellos su autoestima, seguridad en sí mismos, asertividad y su personalidad en general y evitar la ansiedad ante los exámenes.

CUARTA: Es necesario desarrollar programas de asesoría académica dirigidos a reforzar el aprendizaje de la población de educación secundaria; teniendo en cuenta que es la base para muchos de los cursos en la futura vida profesional de los adolescentes ya sea esta técnica o universitaria.

QUINTA: Detectar precozmente a las familias disfuncionales de los escolares en los centros educativos a fin de tomar las medidas preventivas y correctivas pertinentes.

REFERENCIAS

- Abesturi, A., & Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Aliaga, J. (1998). *La inteligencia, la personalidad y la actitud hacia las matemáticas y el rendimiento en matemáticas de los estudiantes del quinto año de secundaria. Un enfoque multivariado*. Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Aliaga, J., Ponce, C., Bernaola, E., & Pecho, J. (2001). Características psicométricas del inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes (IDASE). *Paradigmas. Revista Psicológica de Actualización Profesional*, 2(3).
- Andolfi. (1997). *Terapia Familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Aragón, L. (2009). *Estados y rasgos de ansiedad y su relación con el rendimiento académico en alumnos de educación secundaria del distrito de Paucarpata*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, S. (1999). *Psicología de la Educación*. México DF: Alfaomega.
- Ávila-Toscano, J., Hoyos, S., Gonzáles, D., & Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268.
- Ayora, A. (1993). Ansiedad en situaciones de evaluación o examen en estudiantes secundarios de la ciudad de Loja - Ecuador. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(3), 425-431.
- Banco Mundial. (2006). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington DC.

- Bandura. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual. Review of Psychology*, 1-26.
- Beck, A., & Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: a Cognitive Perspective*. New York: Basic Books.
- Bell-Dolan, D. J. (1995). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 2-10.
- Burgos, J. M. (2004). *Diagnóstico sobre la familia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Carrasco, J. (1985). *La recuperación educativa*. Madrid: Anaya.
- Castejón, J. (1998). Un modelo causal - explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*(50).
- Chan, E. (2006) *Socialización del menor infractor. Perfil Psicosocial diferencial en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco (México)*. Tesis Doctoral en Psicología, Universidad de Oviedo.
- Condori, L. (2002). *Funcionamiento familiar y situaciones de crisis de adolescentes infractores y no infractores en Lima metropolitana*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Davidson, G., & Neale, J. (1991). *Psicología de la conducta anormal*. México DF: Limusa.
- Dominguez, S., Villegas, G., Cabezas, M., Aravena, S., & De la Cruz, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Rev. Psicol (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo)*, 3(3), 13-22.
- Dugui, P. (1996). *Salud mental, infancia y familia* (Vol. I). México DF: UNICEF.
- Echeburúa, E. (1993). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid Pirámide.

- Enríquez, J. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima.
- Espinoza, J. (1994). *Influencia del estado socioeconómico en el rendimiento académico de alumnos en la Facultad de Medicina Veterinaria*. Tesis de licenciatura en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Falicov. (1988). *Transiciones de la familia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Farrington. (2002). *Criminology Criminal Behavior and Mental Health*. España: Eudoforma.
- Ferreira, A. (2000). *Influencia del soporte social y la interacción familiar en la conducta adictiva al PBC*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Ferreira, A. (2003). *Sistema de interacción familiar asociado a la autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Freud, S. (1967). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frías, M., & Gaxiola, J. C. (2008). Consecuencias de la violencia familiar experimentada directa e indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 237-248. doi: 10.1590/S1413-294X2008000100001
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes: ¿Qué y cómo se evalúa? *Evaluar*, 6, 32-51.
- Furlan, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S. E., & Heredia, D. S. (2008). *Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios*. Paper presented at the Memorias de las XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires.

- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D. S., & Piemontesi, S. E. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 12, 117-124.
- García, O., & Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Lima: Universidad San Marín de Porres.
- Gonzáles, F. (2008). *Autoestima, ansiedad ante exámenes y su relación con el rendimiento académico*. Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.
- Gracia, & Musitu. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grandis, A. M. (2009). *Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Gutiérrez-Calvo, M., & Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578.
- Haley. (2002). *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, A. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Huamansupa, E. (2002). *Funcionamiento familiar según el modelo circunplejo de Olson en estudiantes de secundaria de un colegio estatal con alto y bajo rendimiento académico*. Tesis para optar el grado de licenciada en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar *Estudios Pedagógicos*(27), 111-118.
- Kaczynska, M. (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Kazdin, & Buela. (1997). *Conducta antisocial, Evaluacion, Tratamiento y Prevencion en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Piramide.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento. Técnicas y métodos*. México DF: Editorial Interamericana.
- Klein, M. (1990). Amor, culpa y reparación (H. Friedenthal, A. Aberastury & A. Negrotto, Trad.) *Obras completas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lancha, C., & Carrasco, M. A. (2003). Intervención en ansiedad a los exámenes, obsesiones y compulsiones contenidas en un trastorno obsesivo compulsivo. *Acción psicológica*, 2(2), 173-190.
- Linares. (2002). *Del abuso y otros desmanes*. Barcelona: Paidós.
- Luengo, D. (2003). *Vencer la ansiedad*. Barcelona: Paidós.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- May, R., Angel, E., & Ellenberger, H. (1967). *Existencia*. Madrid: Gredos.
- May, R., & Schachter, S. (1968). *La angustia normal y patológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Meza, H. (2010) *Funcionamiento Familiar y rendimiento escolar en alumnas de tercer grado de secundaria de una institución educativo del Callao*. Tesis de Magister en Educación con Mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación, Universidad San Ignacio de Loyola.

- MINEDU. (2014). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU.
- Minuchin. (1979). *Familia y Terapia Familiar*. Barcelona - España: 2da Ed. Gedisa.
- Molina, R. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar*. Málaga: Aljibe.
- Musitu. (2002). *Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Navas, J. (1989). Ansiedad en la toma de exámenes: Algunas explicaciones cognoscitivas-conductuales. *Revista de Aprendizaje y Comportamiento*, 7(1).
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México DF: Iberoamericana
- Ohannessian, C., Lerner, R., von Eye, A., & Lerner, J. (1996). Family and consumer sciences. *Research Journal*, 25(2), 159-183.
- Olson, D. H. (1989). *Inventarios sobre familia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Olson, D. H., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). *FACES III*. St. Paul: University of Minnesota.
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washintong D.C.: Organización Panamericana de la Salud Recuperado de: www.who.int/iris/bitstream/10665/112670/1/9275315884_spa.pdf.
- Paino, & Rodriguez. (1998). Educación Social para Delincuentes. *Valencia*, 97-136.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. México DF: Mc Graw Hill.
- Paz-Navarro, L., Rodríguez, P. G., & Martínez, M. G. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*(10), 5-15.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Reusche, R. (1995). Estructura y funcionamiento familiar de un grupo de estudiantes de secundaria, de nivel socioeconómico medio, con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la UNIFE*, 3(3), 163-190.
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*. Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Rodriguez, & Ovejero. (2005). *La convivencia sin violencia , recursos para educar*. Sevilla: Eduforma.
- Sandín, B., Belloch, A., & Ramos, F. (1995). Teorías sobre los trastornos de ansiedad. En B. Sandín & A. Belloch (Eds.), *Manual de psicopatología* (Vol. 2, pp. 114-164). Madrid: McGraw Hill.
- Sarason, I., & Sarason, B. (1996). *Psicología anormal. El problema de la conducta inadaptada*. México DF: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Satir. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Secada, F. (1972). Factores de personalidad y de rendimiento académico. *Revista española de pedagogía*(37).
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubiedad, I. (2003). Ansiedad, Angustia y Estrés: Tres Conceptos a Diferenciar. *Mal-Estar e Subjetividad Fortaleza*, 3(1), 10-59.
- Skinner, B. (1974). *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona: Fontanella.
- Spielberger, C. (1966). Theory and research on anxiety. En C. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.

- Spielberger, C. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Stice, E., Ragan, J., & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support. *Journal of Abnormal Psychology, 113*(1), 155-159.
- Terrones, A. (2011). *Influencia del rendimiento escolar y del examen de admisión en el rendimiento académico del graduado de la Escuela Profesional de Enfermería*. Tesis de licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Ucayali, Ucayali.
- Toren P, Sadeh M, Wolmer L, Eldar S, Koren S, Weizman R, Laor N. (2000) Neurocognitive correlates of anxiety disorders in children: a preliminary report. *Journal of anxiety disorders, 14* (3) 239 – 47.
- Tueros, R. (2004). *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Vallejo, A., & Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo, 5*, 55-59.
- Vicuña, L. (1998). *Inventario de hábitos de estudio*. Lima: Centro de desarrollo e investigación psicológica.
- Viñas Poch, F., & Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del periodo de exámenes y sintomatología somática autoinformada en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología, 4*(1). Recuperado de <http://www.neurologia.tv/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/653/629>
- Virues, E. (2005). Estudio sobre Ansiedad. *Psicología Científica, 4*(1), 50-64.

Wolpe, J. (1981). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Bilbao: Desclée de Broewwer.

Zavala, G. (2001). *El Clima Familiar su relacion con los intereses vocacionales y los tipos caracteriologicos de los alumnos del 5to año de secundaria de los colegios nacionales del Distrito del Rimac*. Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

ANEXOS

ANEXO A

Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes IDASE

Sexo: Edad:

Grado: Institución educativa:

INSTRUCCIONES: A continuación se presentan una serie de expresiones, que la gente emplea para describirse a sí mismos. Lee atentamente cada frase y encierre en un círculo alrededor del número de la derecha de la frase que mejor defina como te sientes cuando das examen. No hay respuestas buenas ni malas. Te rogamos seas lo más sincero posible.

- 1 Casi nunca
- 2 Algunas veces
- 3 A menudo
- 4 Casi siempre

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Me siento confiado y relajado mientras doy exámenes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Durante la realización de exámenes me siento inquieto e incomodo ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. El pensar en las calificaciones me impide rendir bien los exámenes .. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Me quedo bloqueado en los exámenes importantes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Durante los exámenes me pongo a pensar si alguna vez seré capaz
de terminar mis estudios | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Cuanto más me esfuerzo en los exámenes más confuso me siento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. El pensar que lo estoy haciendo mal me impide concentrarme en los
Exámenes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Me pongo nervioso cuando estoy realizando un examen importante... | 1 | 2 | 3 | 4 |

ANEXO B

ESCALA DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR FACES III

A continuación vas a encontrar una serie de afirmaciones acerca de cómo son las familias, ninguna de dichas frases es falsa o verdadera, pues varía de familia en familia.

Por eso encontraras cinco posibilidades de respuesta para cada pregunta:

- * **Nunca = 1**
- * **Casi nunca = 2**
- * **Algunas veces = 3**
- * **Casi siempre = 4**
- * **Siempre = 5**

Te pedimos que leas con detenimiento cada una de las oraciones y contestes sinceramente. Sólo debes marcar con una equis (X) el número que corresponde a la respuesta que refleje como vives con tu familia.

ITEMS		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Los miembros de nuestra familia se apoyan entre si	1	2	3	4	5
2	En nuestra familia se toman en cuenta las sugerencias de los hijos para resolver los problemas	1	2	3	4	5
3	Aceptamos las amistades de los demás miembros de la familia	1	2	3	4	5
4	Los hijos pueden opinar en cuanto a su disciplina	1	2	3	4	5
5	Nos gusta convivir solamente con los familiares más cercanos	1	2	3	4	5
6	Cualquier miembro de la familia puede tomar autoridad	1	2	3	4	5
7	Nos sentimos más unidos entre nosotros que con personas que no son de la familia	1	2	3	4	5
8	La familia cambia el modo de hacer las cosas	1	2	3	4	5
9	Nos gusta pasar el tiempo libre en familia	1	2	3	4	5
10	Padres e hijos se ponen de acuerdo en relación con los castigos	1	2	3	4	5

1 1	Nos sentimos muy unidos	1	2	3	4	5
1 2	En nuestra familia los hijos toman decisiones	1	2	3	4	5
1 3	Cuando se toma una decisión importante toda la familia está presente	1	2	3	4	5
1 4	En nuestra familia las reglas cambian	1	2	3	4	5
1 5	Con facilidad podemos planear actividades en familia	1	2	3	4	5
1 6	Intercambiamos los quehaceres del hogar entre nosotros	1	2	3	4	5
1 7	Consultamos unos con otros para tomar decisiones	1	2	3	4	5
1 8	En nuestra familia es difícil identificar quien tiene la autoridad	1	2	3	4	5
1 9	La unión familiar es muy importante	1	2	3	4	5
2 0	Es difícil decir quien hace las labores del hogar	1	2	3	4	5

CASOS CLÍNICOS

CASO 01

ANAMNESIS

I. Datos De Filiación

Nombres y Apellidos : Carlos
Edad : 15 años y 10 meses
Fecha de nacimiento : 19- 07-2002
Lugar de nacimiento : Moquegua
Sexo : Masculino
Grado de instrucción : 4to de secundaria
Procedencia : Moquegua
Religión : Ninguna
Informante : Profesores, madre y el paciente.
Lugar de Evaluación : Consultorio Psicológico de la Institución
Fecha de Evaluación : 02-05-2018
Nombre de Evaluador : Joel John Huarca Solórzano

II. Motivo De Evaluación

El evaluado refiere haber tenido consumo excesivo de alcohol durante todo el año pasado y tiene miedo a recaer, ya que ahora lo hace ocasionalmente, problema que ha originado que su rendimiento académico disminuya, además no posee una buena relación con su familia indicando que no conoce el amor de padres y que prefiere estar solo, no desea la compañía de nadie.

III. Historia De La Enfermedad Actual

Carlos vivió en Moquegua hasta la edad de 11 años, comienza a beber cuando estaba en 3ro de secundaria a la edad de 14 años alentado por amistades dentro y fuera de la I.E Guillermo Mercado Barroso en Arequipa, antes de consumir alcohol se sentía solo y triste ya que desde muy niño sintió la ausencia de sus padres ya que ambos trabajaban y pasaban poco tiempo con él, cuando paso a la Secundaria se vino a vivir a Arequipa con su hermano, es ahí como ya no tenía el control tanto por sus padres y familiares es que empezó la ingesta de alcohol (ron) cuando cursaba tercero de secundaria, durante este tiempo se realiza durante una vez por semana

incrementándola hasta llegar a 3 veces por semana en algunas ocasiones, a la par su rendimiento escolar decae progresivamente y los pensamientos y sentimientos de soledad y fracaso se acentúan. Su hermano intenta ayudarlo hablándole y castigándole sin resultados efectivos. A principios del presente año decide iniciar un cambio profundo de conducta ya que observa las consecuencias nefastas que le trajo esta conducta, por momentos manifiesta que lo hizo por diversión, pero se evidencia en su actitud que mantiene sentimientos de soledad y rechazo hacia sus padres por no estar a su lado. Actualmente consume alcohol esporádicamente, una vez cada dos semanas, pero esta es gran cantidad, Carlos presenta preocupación ante una eventual “recaída” y volver a beber con más frecuencia alterando todos los aspectos de su vida.

IV. Antecedentes Personales

a) Etapa prenatal

La gestación duro nueve meses, sus controles fueron esporádicos, fue un embarazo en riesgo por las constantes caídas y accidentes de la madre, fue deseado por ambos padres. La madre tenía constantes preocupaciones económicas. Durante este tiempo la madre no consume drogas y no tiene enfermedades agudas significativas.

b) Etapa natal

El nacimiento fue en la casa de la madre, atendido por una partera, el parto duro un día aproximadamente. Al nacer respira y llora con normalidad, su tono de piel es rosado, su tono muscular firme, el contacto con la madre fue inmediato. El niño nació con un peso de 3.200 kg y su talla fue de 55 cm, más grande que el promedio. No hubo complicaciones de ningún tipo.

c) Etapa post natal

Luego del parto fue llevado al centro de salud donde le administran todas las vacunas, no hubo problemas con la lactancia, no uso biberón lo rechazaba, más si uso chupón hasta los 12 meses. Realiza los controles de crecimiento. A la edad de 2 meses el niño es capaz de erguir la cabeza y a los seis meses se sienta, en general su desarrollo psicomotriz de da con normalidad. Su

lenguaje no presenta dificultades y la aparición del balbuceo y posteriormente sus primeras palabras se dan dentro de lo esperado, su adquisición de hábitos es normal y no presenta alteración del sueño. Se adapta a la compañía de adultos y coetáneos siendo capaz de relacionarse sin problemas.

d) Etapa escolar

Carlos inicia su escolarización a los tres años de edad, asiste al jardín y sus relaciones con compañeros y profesoras es afable y sin problemas significativos que alteren su desarrollo.

En la primaria se adapta con normalidad a la IE, juega y realiza sus actividades académicas destacándose. En secundaria se mantiene esto hasta tercero de secundaria. Una constante en el desarrollo de Carlos es la ausencia de los padres por periodos largos de tiempo, causándole sentimientos de soledad y tristeza.

e) Historia laboral

Siempre colaboraba en los quehaceres de la casa, desde muy pequeño tenía responsabilidades, pero nunca desempeñó una actividad laboral de forma estable. Actualmente ayuda a su hermano en atender su librería, pero lo realiza en su tiempo libre, su hermano le da una propina que le sirve para sus pasajes del día.

f) Psicosexualidad

Carlos manifiesta que de pequeño le bañaba su mamá, y ella le decía que los niños tienen pene y las mujeres vagina, y cuando estaba en el colegio nivel primario, los profesores explicaban bien las diferencias sexuales que existían entre las niñas y los niños.

A medida que iba creciendo, esos temas ya no se hablaban en casa, cuando entra a la adolescencia tenía inquietudes propias de su edad, pero lo resolvía con sus amigos, entre bromas y juegos, refiere que casi no le gustaba hablar mucho de ese tema.

No participa en ningún tipo de grupo social en el colegio, pero a los 14 años siente una atracción hacia una compañera, pero no le manifiesta nada, solo consigue acercarse como un amigo más.

Se identifica muy bien en su rol sexual, su desarrollo físico es adecuado, es un adolescente reservado, casi no participa en reuniones sociales, no tiene enamorada pero si amigas.

g) Hábitos e influencias nocivas o tóxicas

Su aseo y cuidado personal es adecuado. Su apetito y sueño es normal. Consumo de alcohol a partir de los 14 años al comienzo una vez por semana llegando hasta tres veces a la semana en algunas ocasiones, actualmente este consumo se da eventualmente una vez al mes, sin antecedentes de ingesta de sustancias nocivas.

h) Religión

Carlos fue criado bajo la doctrina católica, desde niño ayudaba como acólito a la celebración de la Eucaristía, actualmente ya no participa en su parroquia del barrio. Tampoco asiste a misa.

i) Personalidad premórbida

Se caracteriza por ser un chico tímido, irresponsable, actualmente a raíz de la ausencia de los padres es que consume alcohol y esto le está provocando problemas en el colegio y bajo rendimiento escolar y se siente un poco frustrado, con un número elevado de conflictos emocionales, muestra deseos de querer llamar la atención de los padres, además se alude al deseo de mostrarse independiente y autosuficiente.

V. Antecedentes Familiares

A. Composición familiar

La familia está compuesta por la madre, el padre y el hermano mayor de Carlos, la relación entre ellos es distante dado que sus padres trabajan en la ciudad de Moquegua y tienen poco contacto con los hijos. Manifiesta no rechazar a ningún miembro de la familia, pero si tuviera la posibilidad de elegir su elección sería la de vivir solo, porque es cuando se siente más cómodo.

B. Dinámica familiar:

Los padres del evaluado mantienen una relación pacífica por el bien de sus hijos, aunque su comunicación es limitada, se restringe únicamente a las necesidades de sus hijos. Algunas veces tuvieron discusiones típicas de pareja frente a ellos.

C. Socio- económicos:

El evaluado pertenece a una clase social media, su casa es de material noble, cuenta con los servicios básicos de agua, luz e internet.

La casa en la cual vive en Arequipa es alquilada, cabe mencionar de que el padre está viviendo en otro lugar por trabajo y actualmente aporta económicamente en los gastos del hogar.

D. Antecedentes familiares patológicos:

El evaluado manifiesta que no hay antecedentes patológicos en su familia.

VI. Resumen

Carlos es un adolescente de 15 años de edad que cursa el cuarto de secundaria, durante su desarrollo prenatal la madre sufre caídas que no afectaron el parto ni su posterior desarrollo psicomotriz y cognitivo. Durante la etapa de escolarización muestra un rendimiento sobresaliente que se mantiene hasta 3ro de secundaria cuando comienza un consumo de alcohol que aumenta progresivamente durante ese año; producto de esto sus notas descienden, actualmente la frecuencia de consumo es mucho menor limitándose a una o dos veces por mes. Los padres de

familia se ausentan esporádicamente durante toda la vida del adolescente siendo el tiempo más prolongado cuando él tenía ocho años, durante 3 años solo lo veían una vez por semana, producto de esto mantiene sentimientos de soledad y abandono que el adolescente niega pero que se evidencian en su actitud hacia ellos. Actualmente tiene voluntad de cambio, pero teme regresar a consumir alcohol en exceso.

Joel Jhon Huarca Solorzano
Bachiller en Psicología

EXAMEN MENTAL

I. Datos de Filiación:

Nombres y Apellidos : Carlos
Edad : 15 años y 10 meses
Fecha de nacimiento : 19- 07-2002
Lugar de nacimiento : Moquegua
Sexo : Masculino
Grado de instrucción : 4to de secundaria
Procedencia : Moquegua
Religión : Ninguna
Informante : Profesores, madre y el paciente.
Lugar de Evaluación : Consultorio Psicológico de la Institución
Fecha de Evaluación : 02-06-2018 al 02 -07-2018
Nombre de Evaluador : Joel John Huarca Solórzano

II. Actitud, porte y comportamiento:

Carlos es un adolescente de 15 años de edad, aparenta la edad referida, de contextura delgada, pesa 68 kilos aproximadamente y mide 1.70, color de piel morena, cabello castaño oscuro, ojos negros, su vestimenta es ordenada, aseo y arreglo personal adecuado tono de voz es adecuado, es comunicativo y se deja entender y comprender adecuadamente.

Demuestra colaboración hacia la entrevista, responde preguntas solicitadas y proporciona información sobre su persona. Al realizar las pruebas aplicadas se concentra en lo que se le pide, no necesita que le repitan las instrucciones ya que es muy atento al momento que se le explica. No emplea mucho tiempo para hacer las cosas, pero es responsable cuando las hace.

III. Conciencia, atención y orientación:

Conciencia

Se encuentra lucido, tiene conocimiento de sí mismo y del medio ambiente, discrimina los acontecimientos del pasado, presente, así como también tiene la capacidad de proyectar hacia el futuro

Atención

Su atención voluntaria es dirigida, responde de manera reflexiva, no muestra dificultad para concentrarse y manifiesta interés en lo que realiza.

Orientación

-Tiempo: Logra identificar la semana, el mes y el año donde se sitúa, asimismo es consciente de la hora del día en la que se encuentra, no presenta ninguna dificultad para identificar dicha información.

-Lugar y Espacio: Carlos no tiene ninguna dificultad para orientarse en su espacio habitual, así como para ubicar el lugar donde vive.

- Persona: Refiere correctamente su nombre, su edad, examina adecuadamente su esquema corporal y partes de su cuerpo.

IV. Lenguaje:

Carlos percibe, comprende y reconoce adecuadamente lo que se le indica (comprensión de palabras y oraciones).

En cuanto a su lenguaje expresivo no presenta dificultad para la articulación de fonemas, buena fluidez verbal y buen dominio de vocabulario.

V. Pensamiento:

Carlos posee un pensamiento coherente, realiza asociación de ideas, así como también efectúa análisis de conceptos de manera concreta y abstracta. Así también el paciente manifiesta ideas de tristeza, frustración, ya que se siente preocupado por la situación que atraviesa.

VI. Percepción:

Su nivel perceptivo es adecuado discrimina el frío y calor, olores y sabores, ruidos, melodías, reconoce objetos, figuras, signos y símbolos, reconoce palabras y frases.

VII. Memoria:

Su memoria a largo plazo no presenta anomalías, recuerda sucesos y experiencias que tuvo en su niñez y datos autobiográficos aunque no puede especificar con exactitud las fechas de algunos eventos. Su memoria a corto plazo tampoco presenta anomalías ya que es capaz de evocar hechos recientes como las actividades realizadas recientemente, retención de dígitos, etc.

Su memoria episódica no presenta deficiencia al igual que su memoria semántica, ya que reconoce el significado de la mayoría de las palabras, objetos y eventos que se evaluó.

VIII. Funcionamiento intelectual:

Carlos da solución a los problemas simples, realiza operaciones matemáticas, entiende adecuadamente las preguntas, tiene un nivel intelectual de término medio. no presenta alteración en sus funciones intelectuales, tiene la capacidad para resolver problemas, presenta una capacidad de análisis, síntesis, abstracción adecuada, pues respondía con éxito y con prontitud los ítems aplicados.

IX. Estado de ánimo y afecto:

Carlos manifiesta estar triste, preocupado por la ausencia de los padres y familia en general, siente un gran pesar cuando tiene conflictos familiares, pero a su vez revela sentir cólera y frustración por no poder llevar su vida adecuadamente como antes lo hacía, y espera poder salir adelante sin hacer daño a su familia por la forma de llamar la atención inadecuadamente.

X. Conciencia de la enfermedad o problema:

Carlos es consciente del estado en el que se encuentra, anhela recuperarse, no quiere perder el año escolar y desea mejorar su rendimiento académico y la relación con sus padres.

Manifiesta que va a cambiar debido a que quiere mejorar la relación con sus padres y en el futuro ser un buen profesional.

XI. Resumen:

Paciente de 15 años de edad se encuentra orientado en espacio, tiempo y lugar, con un lenguaje fluido y comprensivo, funciones psíquicas superiores en estado normal sin perturbaciones perceptivas, pero con problemas en el colegio debido a su bajo rendimiento escolar así como también problemas con su familia por el consumo de alcohol, sin embargo al momento de la evaluación se mostró colaborador y posee voluntad para el cambio, esto por la forma consciente que percibe su problema.

02 de julio del 2018

Joel Jhon Huarca Solorzano
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOMETRICO

I. Datos de Filiación:

Nombres y Apellidos	: Carlos
Edad	: 15 años y 11 meses
Fecha de Nacimiento	: 19-07-2002
Sexo	: Masculino
Lugar de nacimiento	: Moquegua
Religión	: Ninguna
Idioma	: Castellano
Informante	: Madre, profesores, alumno.
Fecha de Evaluación	: 09-08-2018
Evaluador	: Joel John Huarca Solórzano

II. Observaciones Generales:

Carlos es un adolescente de 15 años que aparenta su edad cronológica, es de contextura delgada, mide aproximadamente 1.70 cm, exterioriza un adecuado aseo personal, se le observa vivaz, expresión facial refleja incertidumbre, no hace contacto visual con rapidez, tono de voz es adecuado, es comunicativo y se deja entender y comprender adecuadamente.

Su postura es normal, su marcha es adecuada. Demuestra colaboración hacia la entrevista, responde preguntas solicitadas y proporciona información sobre su persona. Al realizar las pruebas aplicadas se concentra en lo que se le pide, no necesita que le repitan las instrucciones ya que es muy atento al momento que se le explica. No emplea mucho tiempo para hacer las cosas, pero es responsable cuando las hace.

INTERPRETACIÓN

Factor III.- Eneatipo 3

Poca habilidad o desconocimiento de técnicas para sacar mayor provecho a la lectura. Desuso de esquemas, resúmenes, claves y fichas durante el estudio.

Factor IV.- Eneatipo 3

Deficiente método de memorización en el transcurso de la lectura y audición.

Olvida con facilidad lo captado, debido a que no logra entenderlo y relacionarlo.

Sinceridad

Índice de que el estudiante contesto la prueba con poco interés y cooperación, alterando algunas de las respuestas, que hacen de los resultados poco válidos y confiables. Así mismo inconsistentes.

TEST DE LA FAMILIA

Carlos es un adolescente que mantiene contacto con la realidad, presenta alto ansiedad y conflictos emocionales, índices de autovaloración dependencia, deseos de llamar la atención de los padres, la existencia de posibles problemas de rivalidad fraternal y desvalorización de sí mismo. Puede ser agresivo por las constantes perturbaciones en sus relaciones interpersonales. Tiene viva imaginación

INVENTARIO MULTIFASICO DE LA PERSONALIDA MINIMULT

Análisis cuantitativo

	L	F	K	Hs	D	Hi	Dp	Pa	Pt	Sc	Ma
Puntaje Directo	2	4	8	3	7	9	8	3	5	10	7
Puntaje Equivalente	6	11	18	8	26	24	23	10	13	29	20
Añadir K											
Puntaje Directo Corregido	6	11	18	8	26	24	23	10	13	29	20
Puntaje T	56	68	61	41	72	64	60	56	30	63	30

Análisis Cualitativo

- L-F-K Durante la prueba el sujeto trató de comunicar sus problemas, al parecer porque experimenta una fuerte tensión al enfrentarlos, sin embargo se mostró reservado para reconocerlos, quizá por la angustia que esto le ocasiona. Es posible que al mismo tiempo busque la aceptación social, manifestando sentirse adecuado al respecto para lo que se esfuerza para ofrecer una imagen favorable de sí mismo.
- D Inseguridad, sentimientos de pesimismo hacia las propias actividades capacidades y metas, la autocrítica se convierte en el fundamento de una actitud derrotista y aprensiva, especialmente a situaciones críticas que se enfrente
- Hi-Necesidad del sujeto a mostrarse independiente el tratar de romper cualquier relación en la que pueda sentirse sometido.
- DpFalta de control, aparición de descargas impulsivas ocasionales. ○ PaReacción aparentemente sin molestarse, lo que da lugar a descargas violentas, agresivas y poco predecibles ante estímulos poco importantes.
- PtFalta de valoración de las experiencias con la consecuente incapacidad para cambiar pautas de comportamiento que pueden ser problemáticos para el sujeto, disminuye la capacidad de insight y la angustia que surge ante el reconocimiento de la propia conflictiva.
- ScTendencia del sujeto a auto describirse y mostrarse realista, capaz de llevar a cabo todos sus planes para alcanzar metas.
- Ma Falta de energía y motivación. Que pueden tomarse como una forma de defensa ante los sentimientos de inseguridad de la persona.

V. Resumen:

Carlos demuestra colaboración hacia la entrevista y el desarrollo de las evaluaciones, responde preguntas solicitadas y proporciona información sobre su persona. De acuerdo a los resultados obtenidos, el evaluado tiene un C.I de 90 lo cual lo ubica en un nivel promedio. En relación a los hábitos de estudio, se evidencia la deficiente organización y planificación respecto al estudio, existe en él poca habilidad en el uso de técnicas de estudio. Es una adolescente realista, con un número elevado de conflictos emocionales, muestra deseos de querer llamar la atención de los padres, se alude al deseo de mostrarse independiente y autosuficiente.

Joel Jhon Huarca Solorzano
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOLOGICO

I. Datos de Filiación:

Nombres y Apellidos	: Carlos
Edad	: 15 años y 11 meses
Fecha de Nacimiento	: 19-07-2002
Lugar de nacimiento	: Moquegua
Sexo	: Masculino
Religión	: Ninguna
Idioma	: Castellano
Informante	: Madre, profesores, alumno
Fecha de Evaluación	: 13-06-2018 a 13-09-2018
Evaluador	: Joel John Huarca Solórzano

II. Motivo de Consulta:

Paciente refiere haber tenido consumo excesivo de alcohol durante todo el año pasado y tiene miedo a recaer, ya que ahora lo hace ocasionalmente, problema que ha originado que su rendimiento académico disminuya, además no posee una buena relación con su familia indicando que no conoce el amor de padres.

III. Técnicas e instrumentos utilizados:

Observación

Entrevista

Pruebas Psicológicas

- Inventario Multifasico de la Personalidad - MINIMULT
- Test de inteligencia no verbal - TONNI 2
- Test de la Familia
- Inventario de hábitos de estudio Pozzar

IV. Antecedentes personales y familiares:

Carlos es un adolescente de 15 años de edad que cursa el cuarto año de secundaria, durante su desarrollo prenatal la madre sufre caídas que no afectaron el parto ni su posterior desarrollo psicomotriz y cognitivo. Durante la etapa de escolarización el nivel primario lo curso en Moquegua muestra un rendimiento sobresaliente, aunque solo veía a sus padres una vez por semana por motivos laborales, pero tenía el apoyo de sus tíos y abuelos que vivían cerca a su casa, cuando pasa a Secundaria viene a estudiar a Arequipa. Es en ese momento donde ya casi no ve a sus padres ya que ellos trabajaban en Moquegua y solo vivía con su hermano en una vivienda alquilada por sus padres, su buen rendimiento se mantiene hasta 3ro de secundaria cuando comienza su consumo de alcohol que aumenta progresivamente durante ese año llegando incluso a tomar dos veces por semana ya que nadie lo controlaba y tenía más libertad y la ausencia de sus padres que a veces venían a visitarlo una vez a la semana ; producto de esto sus notas descienden, actualmente la frecuencia de consumo es mucho menor limitándose a una o dos veces por mes además también por el apoyo de la madre que una vez que se enteró del problema de Carlos vino a vivir a Arequipa. Los padres de familia se ausentaron esporádicamente durante toda la vida del adolescente siendo el tiempo más prolongado cuando tiene ocho años, durante 3 años solo lo veían una vez por semana, producto de esto mantiene sentimientos de soledad y abandono que el adolescente niega pero que se evidencian en su actitud hacia ellos. Actualmente tiene voluntad de cambio y tiene el apoyo de la madre y hermano, además también del padre que viene frecuentemente a visitarlo, pero teme regresar a consumir alcohol en exceso.

V. Observaciones Conductuales:

Carlos es un adolescente de 15 años de edad, aparenta la edad referida, de contextura delgada, pesa 68 kilos aproximadamente y mide 1.70, color de piel morena, cabello castaño oscuro, ojos negros, su vestimenta es ordenada, aseo y arreglo personal adecuado tono de voz es adecuado, es comunicativo y se deja entender y comprender adecuadamente.

Su postura es normal, su marcha es adecuada.

Demuestra colaboración hacia la entrevista, responde preguntas solicitadas y proporciona información sobre su persona. Al realizar las pruebas aplicadas se concentra en lo que se le pide, no necesita que le repitan las instrucciones ya que es muy atento al momento que se le explica. No emplea mucho tiempo para hacer las cosas, pero es responsable cuando las hace.

Se encuentra orientado en espacio, tiempo y lugar, con un lenguaje fluido y comprensivo, funciones psíquicas superiores en estado normal sin perturbaciones perceptivas, pero con problemas en el colegio debido a su bajo rendimiento escolar así como también problemas con su familia por el consumo de alcohol, sin embargo al momento de la evaluación se mostró colaborador y posee voluntad para el cambio, esto por la forma consciente que percibe su problema.

VI. Análisis e Interpretación de los resultados:

Carlos demuestra colaboración hacia la entrevista y el desarrollo de las evaluaciones, responde preguntas solicitadas y proporciona información sobre su persona. De acuerdo a los resultados obtenidos, el evaluado tiene un C.I de 90 por lo tanto se ubica en un nivel promedio. En relación a los hábitos de estudio, se evidencia la deficiente organización y planificación respecto al estudio, existe en él poca habilidad en el uso de técnicas de estudio. Es un adolescente realista, con un número elevado de conflictos emocionales se siente preocupado, muestra deseos de querer llamar la atención de los padres lo cual lo hace consumiendo bebidas alcohólicas por esta razón tiene problemas familiares y bajo rendimiento escolar, además se alude al deseo de mostrarse independiente y autosuficiente.

VII. Diagnóstico:

Carlos posee una personalidad caracterizada por ser insegura, con sentimientos de pesimismo y excesiva autocrítica, asimismo mantiene una fuerte inclinación de mostrarse independiente y de romper relaciones en las que se sienta sometido, experimenta una fuerte tensión, busca la aceptación social, se esfuerza para ofrecer una imagen favorable de sí mismo y ante la incapacidad de cambiar ciertas pautas de comportamiento se desmotiva, y poco control de impulsos. La relación familiar se ve afectada por la escasa interacción que existe entre padres e hijo desde etapas iniciales de vida. Académicamente es capaz de lograr asimilar los contenidos aunque no posea métodos eficaces de estudio, teniendo dificultades en el uso de las técnicas y la memorización y síndrome de dependencia al alcohol (f10.2-CIE10)

VIII. Pronóstico:

Favorable, existe consciencia de enfermedad del paciente, asimismo teme por las consecuencias que el consumo de alcohol puede conllevar. Desea cambiar su estilo de vida ya que tiene deseos de mejorar la relación con sus padres y a la vez mejorar su rendimiento académico. Por otro lado cuenta con el apoyo familiar y la aceptación de parte de estos de que el paciente va a continuar el tratamiento largo e intenso.

IX. Recomendaciones:

Psicoterapia individual
Psicoterapia familiar

Arequipa 13 .07.2018

Joel Jhon Huarca Solorzano
Bachiller en Psicología

PLAN PSICOTERAPEUTICO

I. Datos de Filiación:

Nombres y Apellidos	: Carlos
Edad	: 15 años 11 meses
Fecha de Nacimiento	: 19-07-2002
Sexo	: Masculino
Lugar de nacimiento	: Moquegua
Religión	: Ninguna
Idioma	: Castellano
Informante	: Madre, profesores, alumno.
Fecha de Evaluación	: 13-12-2018
Evaluador	: Joel John Huarca Solórzano

II. Diagnóstico:

Carlos posee una personalidad caracterizada por ser insegura, con sentimientos de pesimismo y excesiva autocrítica, asimismo mantiene una fuerte inclinación de mostrarse independiente y de romper relaciones en las que se sienta sometido, experimenta una fuerte tensión, busca la aceptación social, se esfuerza para ofrecer una imagen favorable de sí mismo y ante la incapacidad de cambiar ciertas pautas de comportamiento se desmotiva, y poco control de impulsos. La relación familiar se ve afectada por la escasa interacción que existe entre padres e hijo desde etapas iniciales de vida. Académicamente es capaz de lograr asimilar los contenidos aunque no posea métodos eficaces de estudio, teniendo dificultades en el uso de las técnicas y la memorización y síndrome de dependencia al alcohol (f10.2-CIE10).

III. Objetivo General:

- Fortalecer la autoestima del adolescente para lograr un bienestar psíquico y adaptarse de modo adecuado al medio social.
- Mejorar las relaciones interpersonales dentro de la familia a través de la orientación y consejería.
- Fomentar acciones para un mejor manejo de su comportamiento y estado emocional.
- Reforzar sus hábitos de estudio: planificación del estudio, utilización de técnicas de estudio.
- Elaboración de un proyecto de vida
- Toma de decisiones responsables.

IV. Técnicas de intervención:

Se llevó a cabo una terapia de tipo cognitivo conductual combinado con técnicas de la terapia racional emotiva. Se utilizaron técnicas conductuales con la finalidad de disminuir conductas que impide el comportamiento asertivo para establecer hábitos que le permitan ocupar su tiempo en actividades beneficiosas y así ya no ingerir bebidas alcohólicas. El procedimiento cognitivo estará dirigido hacia la eliminación de ideas irracionales (mejorar la autoestima), gestión del proyecto de vida. En cuanto a la familia de la adolescente, se le brindará orientación y consejería para que puedan apoyar de forma positiva al tratamiento de la adolescente.

IV. Tiempo de ejecución:

El plan psicopedagógico se necesitará de veinte sesiones. Cada una de las cuales tendrá una duración de 45 minutos aproximadamente y se realizará una vez por semana las que se van desarrollando conforme va mejorando.

V. Descripción del plan psicoterapéutico :

AUTOESTIMA

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	TECNICA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN : “Conociéndome y Aceptándome” Lograr que la adolescente acepte sus debilidades y limitaciones, como un prerrequisito para reconstruir su autoestima.	-Aceptando mis dificultades -Quién soy - Comentario -Es fácil o difícil vivir conmigo -Relato de vivencia -Conclusiones -Tarea para la casa	- Cognitivo conductual	-Quién soy -Es fácil o difícil vivir conmigo	1ra y 2da semana

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	TECNICA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN: “Fortalezco mi autoestima” Promover la confianza y valoración personal.	-Revisión de la tarea. -Mi vida en un corazón -Relato de vivencia - Recuerdo más bonito de mi infancia -Conclusiones - Tarea para la casa	Cognitivo conductual	-Actividades -Recuerdo más bonito de mi infancia	3ra y 4ta semana

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	TECNICA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN: “Me enriquezco” Lograr que la adolescente promueva la seguridad y confianza en sí mismo. Obtener nutrientes para alimentar su autoestima.	-Comentario breve de la sesión anterior - Dinámica caricias -Relato de la vivencia -El regalo de la alegría	Cognitivo conductual	-Música suave para dinámica de Caricias. - Papel y lápices de colores.	5ta y 6ta semana

CONTROL DE EMOCIONES

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	TECNICA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN: “aprendiendo a mostrar nuestros sentimientos adecuadamente” -Reconocer y aplicar adecuadamente sus sentimientos -Asumiendo una actitud favorable hacia el uso adecuado	-Explicación de la necesidad de procesar y compartir nuestros sentimientos. -Relato de vivencia.	-Técnicas cognitivo conductuales	Audio con música suave.	7ma y 8va semana

de estos en su vida diaria.				
-----------------------------	--	--	--	--

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	TECNICA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN: “Eliminando pensamientos negativos” - Detectar y cambiar las inferencias erróneas como las creencias dogmáticas que originan emociones negativas.	-Tomar conciencia de pensamientos irracionales. -Técnica del bloqueo de pensamiento.	Racional emotiva	-Guía de la técnica de bloqueo de pensamiento. - Cartulina y plumones	9na y 10ma semana

HABITO TECNICAS DE ESTUDIO

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	TECNICAS	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN: “ El lugar ,el método y el tiempo adecuado” -Reconocer y elegir un ambiente adecuado de estudio y aprender técnicas de estudio.	Realización de un horario Acondicionar el ambiente Ordenar materiales de estudio Método de lectura Técnica de subrayado Los apuntes El resumen Fichas de estudio Esquemas	Cognitivas	Laminas, fotos, textos de lectura, pizarra, plumones, cartulina, papel, resaltador	Semana 11, 12 y 13

PROYECTO DE VIDA

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN N° 7 “Quitando disfraces” - Guiar al estudiante al reconocimiento de sus capacidades	-Dinámica de reflexión. - Identificación de FODA	Técnica cognitiva	-Plumones -Cartulina -hojas de colores	Semana 14 y 15

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN N° 8 “Buscando el sentido de la vida” -Motivar al adolescente a identificar sus propósitos	- Realizar la pirámide de la vida	Técnica Cognitiva	-Plumones -Cartulina - hojas de colores	Semana 16

TERAPIA FAMILIAR

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN N° 8 “COMPARTIENDO NUESTRA HISTORIA” - Compartir hechos familiares desconocidos con el hijo	Los padres relatan sus vidas en tercera persona, compartiendo los momentos más significativos en sus vidas.	Técnica cognitiva	-fichas para colocar los momentos más significativos que ayuden a ordenar el relato	Semana 17 y 18

NOMBRE Y OBJETIVO	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	MATERIAL	TIEMPO
SESIÓN N° 8 “CONSTRUYENDO NUESTRO FUTURO”	- Cada miembro de la familia colocara sus deseos en hojas de colores	Técnica Cognitiva	-Plumones -Cartulina - hojas de colores	Semana 19 y 20

-integrar a la familia a través de objetivos comunes.	- la familia elijará los deseos más relevantes para la familia. - luego a través del dialogo buscaran responder a la pregunta: “¿Qué puedo hacer para ayudar a cumplir ese deseo?”			
---	---	--	--	--

VI. Avances Psicoterapéuticos:

1. Se observó un progreso en cuanto al auto concepto de la adolescente, mostrando a su vez mayor deseo por superarse.
2. Se obtuvo la colaboración del hermano, observándose una atmósfera familiar más adecuada a las necesidades de apoyo y afecto de la adolescente, disminuyendo en gran medida las conductas inadecuadas.
3. También se logró mejorar los hábitos de estudio elaborando un horario de estudio, utilizando técnicas y métodos, los mismos que posibilitaron elevar su rendimiento escolar.

Arequipa 31 de diciembre del 2018

Joel Jhon Huarca Solorzano
Bachiller en Psicología

CASO 02

ANAMNESIS

I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombres y Apellidos	: Guibs A. A.
Fecha de Nacimiento	: 27-04-2011
Edad	: 7 Años
Lugar de Nacimiento	: Puerto Maldonado
Grado de Instrucción	: 1 ^{ro} de Primaria
Estado Civil	: Soltero
Procedencia	: Puerto Maldonado
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Informantes	: Ambos padres
Fecha de Evaluación	: Agosto 2018
Examinadora	: Jessica Giovanna Linares Guillén

II. MOTIVO DE CONSULTA:

El menor es derivado por su profesora de aula refiriendo “el menor tiene problemas de aprendizaje, comunicación y no obedece”.

III. HISTORIA DEL PROBLEMA ACTUAL:

Desde que Guibs ingreso a la Institución Educativa, presenta problemas para socializar con sus compañeros, suele jugar solo con los juguetes que trae de casa, tiene problemas en la pronunciación y al comunicarse con los demás, no sigue instrucciones; la madre refiere que en casa a veces hace caso y que en la anterior Institución Educativa, nunca le dijeron nada. En cuanto a su conducta, Guibs se asusta de sonidos fuertes, tiende a taparse los oídos, desde pequeño ha gustado de dibujar aviones y autos con detalle. Ordenaba sus juguetes en filas horizontales, de pequeño en algunas oportunidades recuerdan que giraba sobre sí mismo, aún mantiene fastidios de ser parte de actividades grupales, observa los juguetes a desnivel y se observa poca comprensión. La familia

está radicando en Arequipa desde principios de año por mejoras académicas, ya que en Puerto Maldonado hay pocas Instituciones Educativas.

IV. HISTORIA PERSONAL:

A. ETAPA PRENATAL: EMBARAZO O GESTACIÓN

La madre en el momento de la gestación tenía 36 años de edad y el padre 40, el embarazo no fue planificado pero si deseado por la madre y el padre, la madre no acudió a centro hospitalario, ni control del embarazo, ya que el hospital se encuentra a hora y media de su localidad, sin embargo este se llevó a cabo sin ningún tipo complicación, en cuanto a su alimentación se llevó de manera normal, estado ánimo muy lábil, lloraba frecuentemente.

B. NACIMIENTO:

El parto se adelantó, nació por cesárea ya que presentaba preclamsia. Guibs nació con 3. 250 kg de peso, talla de 49 cm y puntuación APGAR sin precisar, pero refiere que no hubo problemas. nació sin ninguna coloración en especial.

C. ETAPA POST NATAL

Él menor recibió leche materna hasta el año y medio, momento en el que se produjo el destete, el cual no fue difícil.

Con respecto al control del esfínter vesical nocturno-diurno y esfínter anal nocturno-diurno no se tiene información precisa, aproximadamente se dio a los 4 años de edad, su alimentación y sueño se dio de manera normal.

La relación con la familia era buena, siendo el más engreído por ser el hijo menor, su madre era cuidadosa con él y su padre usualmente no paraba en casa por motivos de trabajo.

D. DESARROLLO PSICOMOTOR

En cuanto al desarrollo la madre refiere que Guibs caminó a los tres años debido a que presentó hipotonía muscular, sin embargo, no se le llevó a terapia psicomotriz, en su momento le indicaron en la Clínica Espíritu Santo que presentaba un grado de síndrome de Down.

El habla se dio a los dos años con balbuceos, siempre ha presentado problemas de pronunciación. El control de esfínteres se dio a los 4 años.

E. RASGOS NEUROPÁTICOS:

En cuanto a su conducta, la madre indica que 'se asustaba de sonidos fuertes, tendía a taparse los oídos, desde pequeño ha gustado de dibujar aviones y autos con detalles. Ordenaba sus juguetes en filas horizontales, en algunas oportunidades recuerda que giraba sobre sí mismo.

F. DESARROLLO DEL LENGUAJE:

El lenguaje se desarrolló de manera tardía, lenguaje desordenado, poco entendible, desde pequeño solo seguía órdenes verbales simples.

G. FORMACIÓN DE HABITOS Y ALIMENTACIÓN:

Guibs es un niño que según madre le gusta estar limpio, tiene buenos hábitos higiénicos; respecto al control de sus esfínteres tanto anal como vesical, los llegó a controlar en el a los dos años de edad y en la noche a los tres años de su nacimiento.

Respecto a su alimentación, la madre relata que Guibs tiene buen apetito.

H. SUEÑO Y VIGILIA:

La madre relata que Guibs duerme tranquila y plácidamente, no presenta ningún ritual antes de dormir.

I. MANIPULACIONES DEL CUERPO:

En cuanto a la manipulación del cuerpo, el menor tiende a meterse los dedos a la boca.

J. SOCIABILIZACIÓN :

En el área de sociabilización, no logro adaptarse en su primer año de jardín, la sociabilización se dio a los 4 años. Cuando interactúa con otros niños prefiere jugar solo.

V. HISTORIA FAMILIAR:

1. COMPOSICIÓN FAMILIAR:

Guibs es el menor de cuatro hijos, proviene de la ciudad de Puerto Maldonado. Este año se mudó recientemente con sus padres y hermanos de 20, 13 y 10 años por motivos de mejoras académicas.

El padre tiene actualmente 47 años, es técnico en mecánica pero no ejerce, trabaja llevando mercadería, por su trabajo no suele parar en casa, ya que viaja, no comparte mucho tiempo con Guibs, sin embargo lo atiende su tiempo de permanencia en Arequipa, trata de ser estricto con él para que siga las reglas.

La madre tiene 43 años, nació en Puerto Maldonado, ahí curso primaria y secundaria, no cuenta con estudios superiores, ayuda a su esposo en el negocio familiar, anteriormente viajaba junto con su esposo, pero desde que está en Arequipa, ella se queda con los niños, ya que no tienen familiares que les puedan ayudar.

El hermano mayor tiene 20 años, se encuentra cursando el 1er ciclo de administración en la Universidad Alas Peruanas, filial Arequipa, la relación con Guibs es buena.

La hermana de 13 años, está cursando actualmente el 2do grado de secundaria, se lleva bien con Guibs, es comprensible con él, no lo grita, entiende por el momento que está pasando.

El hermano de 10 años, está cursando actualmente el 4to grado de primaria, presenta problemas de aprendizaje, no se lleva bien con Guibs, porque él mueve sus cosas y eso le fastidia.

2. DINÁMICA FAMILIAR :

La familia es nuclear completa, y que está compuesta por ambos padres y hermanos, durante su niñez su madre trataba de complacer sus peticiones y lo sobreprotegía por lo

que mostró un mayor apego hacia su madre con quien mantenía una mejor relación y comunicación, por otra parte la relación con su padre fue buena, a pesar de que no compartían mucho tiempo, la relación con sus hermanos es buena, siempre tuvieron contacto con él desde que nació.

3. CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS:

Actualmente él menor está radicando en Arequipa, desde inicios del año 2018, por mejoras educativas, tienen vivienda propia, cuenta con los servicios básicos de agua, luz, y desagüe. El ingreso familiar solo proviene del padre y sus negocios, llevando y trayendo mercadería, manifiestan que próximamente quieren abrir una cadena de pizzerías en Arequipa.

4. ANTECEDENTES FAMILIARES PATOLÓGICOS:

Guibs, no tiene familiares que hayan recibido tratamiento psiquiátrico.

VI. RESUMEN

Sobre la gestación la madre refirió haber estado con el ánimo muy lábil, lloraba frecuentemente. El parto se adelantó, nació por cesárea ya que presentaba preclamsia. Guibs nació con 3.250 kg de peso, talla de 49 cm y puntuación APGAR sin precisar, pero refiere que no hubo problemas.

En cuanto al desarrollo la madre refiere que Guibs caminó a los tres años debido a que presentó hipotonía muscular, sin embargo, no se le llevó a terapia psicomotriz, en su momento le indicaron en la Clínica Espíritu Santo que presentaba un grado de síndrome de Down.

El habla se dio a los dos años con balbuceos, siempre ha presentado problemas de pronunciación. El control de esfínteres se dio a los 4 años.

Inicio su escolaridad a los tres años en la ciudad de Puerto Maldonado, su adaptación fue buena aunque no sociabiliza con otros niños, era inquieto no pudiendo quedarse en su sitio, no se involucra con actividades grupales.

En el nivel de 4 años empezó a adaptarse más a las indicaciones, en la institución no le comentaban nada sobre alguna conducta extraña.

En cuanto a su conducta, la madre indica que 'se asustaba de sonidos fuertes, tendía a taparse los oídos, desde pequeño ha gustado de dibujar aviones y autos con detalles. Ordenaba sus juguetes en filas horizontales, en algunas oportunidades recuerda que giraba sobre sí mismo.

En el año 2018 Guibs asistió a la escuela 40174 Paola Frassinetti - Fe y Alegría 45, del sector público, en el cual la profesora de aula manifestó que el niño no obedecía las órdenes, que no manifestaba comprensión cuando se le realizaba preguntas de tipo académico y que al ser llamado por su nombre Guibs no respondía.

21 de setiembre del 2018

.....
Jessica Giovanna Linares Guillén
Bachiller en Psicología

EXAMEN MENTAL

I. DATOS DE FILIACION

Nombres y Apellidos	: Guibs A. A.
Fecha de Nacimiento	: 27-04-2011
Edad	: 7 Años
Lugar de Nacimiento	: Puerto Maldonado
Grado de Instrucción	: 1 ^{ro} de Primaria
Estado Civil	: Soltero
Procedencia	: Puerto Maldonado
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Informantes	: Ambos padres
Fecha de Evaluación	: Agosto 2018
Examinadora	: Jessica Giovanna Linares Guillén

II. MOTIVO DE CONSULTA:

El menor es derivado por su profesora de aula refiriendo “el menor tiene problemas de aprendizaje, comunicación y no obedece”.

1. Actitud, porte y comportamiento

Aparenta la edad que tiene, de contextura gruesa, con aseo y cuidado personal adecuados.

Tono de voz normal, su postura es erguida, se mantuvo calmado y colaborador.

Escaso contacto visual, se mantiene sentado por tiempos prolongados.

Logra mantener su atención por un tiempo prolongado en actividades de su agrado y de trabajo en mesa.

2. Atención, conciencia y orientación:

Atención: Presta atención durante el examen.

Conciencia: Muestra poca conciencia de lo que sucede a su alrededor.

Orientación: No se encuentra orientada en tiempo y espacio, Se aprecia que su Yo corporal, está bien estructurado pues se reconoce a sí mismo en su totalidad.

3. Lenguaje:

En cuanto al Lenguaje Expresivo de Guibs muestra un lenguaje desordenado, es con un tono de voz alto, poco entendible, no hay continuidad en el discurso. En cuanto al Lenguaje comprensivo el contenido no es coherente pues las respuestas no poseen sentido; sigue órdenes verbales simples, existió poca comprensión sobre lo que se le pidió que conteste.

4. Pensamiento:

En cuanto al Pensamiento, no mostró coherencia en su relato, el curso de su pensamiento es inadecuado, así como la velocidad y cantidad de ideas.

5. Memoria:

En cuanto a la memoria a largo plazo no tuvo recuerdos auto biográficos, familiares y de su medio social que poseían lógica.

En cuanto a la memoria reciente; si recordó hechos que acontecieron en ese momento.

En general no presenta un adecuado funcionamiento y conservación de su memoria a corto y largo plazo.

6. Funciones intelectuales

En cuanto a las Funciones intelectual, no abstrae, no generaliza y no forma juicios y conceptos adecuados, posee una capacidad de razonamiento de inadecuado a su nivel edad.

7. Sensación percepción

En lo que se refiere a su sensación y percepción él evaluado no presenta alteración alguna como ilusiones, alucinaciones, en ninguna de las modalidades sensoriales.

8. Afectividad estado de ánimo

Guibs se mostró algo intranquilo, lloraba cuando no se le proporcionaba lo que él quería.

9. Voluntad

Tiene voluntad para realizar las cosas, pero hay que persuadirlo.

10. Resumen

Guibs aparenta la edad que tiene, es de estatura baja, contextura delgada de cabello negro y tez clara. Presta atención durante el examen, sin embargo muestra poca conciencia de lo que sucede alrededor, su lenguaje expresivo es desordenado y poco entendible, no hay continuidad en el discurso, su lenguaje comprensivo es poco coherente.

Memoria a largo plazo sin recuerdos autobiográficos, memoria reciente con recuerdo de hechos del momento. En cuanto a las Funciones intelectual, no abstrae, no generaliza y no forma juicios y conceptos adecuados, posee una capacidad de razonamiento de inadecuado a su nivel edad.

21 de setiembre del 2018

.....
Jessica Giovanna Linares Guillén
Bachiller en Psicología

HISTORIA ESCOLAR

I. DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos	: Guibs A. A.
Fecha de Nacimiento	: 27-04-2011
Edad	: 7 Años
Lugar de Nacimiento	: Puerto Maldonado
Grado de Instrucción	: 1 ^{ro} de Primaria
Estado Civil	: Soltero
Procedencia	: Puerto Maldonado
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Informantes	: Ambos padres
Fecha de Evaluación	: Agosto 2018
Examinadora	: Jessica Giovanna Linares Guillén

II. MOTIVO DE EVALUACIÓN

El menor es derivado por su profesora de aula refiriendo “el menor tiene problemas de aprendizaje, comunicación y no obedece”.

III. ANTECEDENTES DE LA HISTORIA ESCOLAR

A) EDUCACIÓN INICIAL

Guibs no tuvo estimulación temprana en ningún centro de atención.

Inicio su escolaridad a los tres años en la ciudad de Puerto Maldonado, su adaptación fue buena aunque no sociabiliza con otros niños, era inquieto no pudiendo quedarse en su sitio, no se involucra con actividades grupales.

En el nivel de 4 años empezó a adaptarse más a las indicaciones, en la institución no le comentaban nada sobre alguna conducta extraña.

B) EDUCACION PRIMARIA

A los 6 años ingresó al primer grado de primaria en la I.E 40174 Paola Frassinetti del sector público, en el cual la profesora de aula manifestó que el niño no obedecía las órdenes, que no manifestaba comprensión cuando se le realizaba preguntas de tipo académico y que al ser llamado por su nombre Guibs no respondía; motivo por el cual la profesora lo deriva al Dpto. de Psicología de la I.E..

IV. OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA:

Aparenta la edad que tiene, de contextura gruesa, con aseo y cuidado personal adecuados.

Tono de voz normal, su postura es erguida, se mantuvo calmado y colaborador, escaso contacto visual., se mantiene sentado por tiempos prolongados.

Logra mantener su atención por un tiempo prolongado en actividades de su agrado y de trabajo en mesa.

V. RESUMEN:

Inicio su escolaridad a los tres años en la ciudad de Puerto Maldonado, su adaptación fue buena aunque no sociabiliza con otros niños, era inquieto no pudiendo quedarse en su sitio, no se involucra con actividades grupales.

En el nivel de 4 años empezó a adaptarse más a las indicaciones, en la institución no le comentaban nada sobre alguna conducta extraña.

A los 6 años ingresó al primer grado de primaria en la I.E 40174 Paola Frassinetti del sector público, en el cual la profesora de aula manifestó que el niño no obedecía las órdenes, que no manifestaba comprensión cuando se le realizaba preguntas de tipo académico y que al ser llamado por su nombre Guibs no respondía

21 de setiembre del 2018

.....
Jessica Giovanna Linares Guillén
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOMETRICO

I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombres y Apellidos	: Guibs A. A.
Fecha de Nacimiento	: 27-04-2011
Edad	: 7 Años
Lugar de Nacimiento	: Puerto Maldonado
Grado de Instrucción	: 1 ^{ro} de Primaria
Estado Civil	: Soltero
Procedencia	: Puerto Maldonado
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Informantes	: Ambos padres
Fecha de Evaluación	: Agosto 2018
Examinadora	: Jessica Giovanna Linares Guillén

II. MOTIVO DE EVALUACION

Él menor es derivado por su profesora de aula refiriendo “el menor tiene problemas de aprendizaje, comunicación y no obedece”.

III. INSTRUMENTOS PSICOLOGICOS UTILIZADOS

- o Evaluación del desarrollo en niños pequeños DAYC
- o Escala de madurez social Vineland.
- o Escala de inteligencia Stanford Binet
- o Cuestionario de autismo en la infancia M - CHAT

IV. OBSERVACION DE CONDUCTA

Aparenta la edad que tiene, de contextura gruesa, con aseo y cuidado personal adecuados.

Tono de voz normal, su postura es erguida, se mantuvo calmado y colaborador, escaso contacto visual, se mantiene sentado por tiempos prolongados.

Logra mantener su atención por un tiempo prolongado en actividades de su agrado y de trabajo en mesa.

V. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Mediante la evaluación de desarrollo, Guibs obtuvo un cociente general de desarrollo de 75 correspondiente a un nivel "bajo", siendo los resultados detallados como se observa:

Sub – test	Edad equivalente	Puntaje estándar	Categoría
Cognitivo	44 meses	78	Bajo
Comunicación	39 meses	75	Bajo
Socio - emocional	44 meses	78	Bajo
Desarrollo físico	41 meses	77	Bajo
Conducta adaptativa	40 meses	80	Por debajo del Promedio

Guibs tiene una edad cronológica de 83 meses, sin embargo, se evaluó el test para tener como referencia el equivalente de su edad funcional. Obtiene resultados bajos, en su mayoría por limitación de su comprensión, coordinación motora y hábitos no adecuados para su edad; se debe considerar la edad equivalente, ya que en la mayoría de las áreas se encuentra con habilidades de un menor entre 3 y 4 años.

Cognitivo, área de la atención, memoria, razonamiento y solución de problemas: En esta área Guibs manifiesta la edad de 44 meses, cuenta más de 5 objetos, construye una pirámide de 6 cubos según modelo e identifica objetos que no pertenecen a un grupo.

Comunicación o del lenguaje receptivo o expreso tanto verbal y no verbal: En él. área manifiesta la edad de 39 meses, sigue órdenes verbales simples, cuando se le preguit, identifica a personas familiares, animal. y juguetes, señala 15 o más dibujo. de objetos comunes cuando se les nombre, lleva a cabo dos órdenes no relacionadas y describe lo que él o ella está haciendo.

Socioemocional o expresión de sentimientos, interacciones con sus padres, cuidadores, compañeros y otros: Aquí Guibs manifiesta la edad de 44 meses, tiene rabietas cuando esta frustrado, se identifica con el sexo al que pertenece y cambia de una actividad a otra cuando lo indica su profesor o su padre.

Desarrollo físico (motor grueso y fino): En esta área manifiesta. 41 meses de edad, agarra la crayola, el lápiz y o., empuñando la mano, con el dedo pulgar hacia arriba, sube las gradas, alternando los pies., al modo un adulto agarrándose del pasamanos y copia un cuadrado, cruz, rectángulo.

Conducta adaptativa o de autonomía: En esta área refiere una edad de 40 meses, Guibs avisa a tiempo a los adultos su necesidad de ir al baño, y bebe de la fuente de agua de manera independiente.

- Según la escala de madurez social de vineland, obtuvo una edad social equivalente a 5 años y 4 meses un cociente social de 77 catalogado como "fronterizo".
- De acuerdo a la escala de Inteligencia Stanford Binet, Guibs obtiene un coeficiente intelectual de 61 correspondiente a la categoría diagnóstica de "Discapacidad Intelectual leve"
- Según el cuestionario de Autismo en la infancia M-CHAT, Guibs puntuó 3 ítems críticos y otros tantos Ítems asociados, lo que indica algunas características que posiblemente evidencien la presencia de conductas propias del trastorno del Espectro Autista; el niño puntúa la prueba si pasa 2 o más ítems críticos o 3 ítems cualquiera.

ITEMS	Si	No
1. ¿Disfruta su hijo siendo montado a caballito y siendo balanceado sobre		X
2. ¿Se interesa su hijo por otros niños? (5)		X
3. ¿Le gusta a su hijo subirse a los sitios, como a lo alto de las escaleras?	X	
4. ¿Disfruta su hijo jugando al cucú-tras/ escondite?	X	
5. ¿Simula alguna vez su hijo, por ejemplo, servir una taza de té usando una tetera y una taza de juguete, o simula otras cosas?	X	
6. ¿Utiliza alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para pedir algo?		X
7. ¿Usa alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para indicar interés		X
8. ¿Sabe su hijo jugar adecuadamente con juguetes pequeños (p.ej. coches o bloques) y no sólo llevarlos a la boca, manosearlos o tirarlos?	X	
9. ¿Alguna vez su hijo le ha llevado objetos para mostrarle algo? (*)	X	
10. ¿Mira a los ojos más de un segundo o dos?		X

11. ¿Parece hipersensible al ruido?	X	
12. ¿Sonríe como respuesta a su cara o a su sonrisa?	X	
13. ¿Le imita su hijo? (Ej. Si Ud. hace gestos ¿los imita él? ()	X	
14. ¿Responde su hijo a su nombre cuándo lo llaman? (5)		X
15. Si Ud. apunta a un objeto ¿Su hijo lo mira? (5)	X	
16. ¿Camina su hijo?	X	
17. ¿Mira su hijo las cosas que Ud. mira?		X
18. ¿Hace movimientos inusuales o extraños delante de su cara?		X
19. ¿Intenta atraer su atención cuándo está haciendo algo?	X	
20. ¿Se han preguntado si su hijo es sordo?		X
21. ¿Comprende su hijo lo que la gente dice?		X
22. ¿Mira su hijo de manera fija al vacío o anda como si no supiera dónde va?	X	
23. ¿Mira su hijo a su cara para comprobar su reacción cuando se enfrenta a algo extraño?		X

VI. RESUMEN

Mediante la evaluación de desarrollo, Guibs obtuvo un cociente general de desarrollo de 75 correspondiente a un nivel "bajo".

Guibs tiene una edad cronológica de 83 meses, sin embargo. Obtiene resultados bajos, en su mayoría por limitación de su comprensión, coordinación motora y hábitos no adecuados para su edad; se debe considerar la edad equivalente, ya que en la mayoría de las áreas se encuentra con habilidades de un menor entre 3 y 4 años.

Cognitivo, área de la atención, memoria, razonamiento y solución de problemas: En esta área Guibs manifiesta la edad de 44 meses.

Comunicación o del lenguaje receptivo o expreso tanto verbal y no verbal: En él. área manifiesta la edad de 39 meses, sigue órdenes verbales simple.

Socioemocional o expresión de sentimientos, interacciones con sus padres, cuidadores, compañeros y otros, aquí Guibs manifiesta la edad de 44 meses, tiene rabietas cuando esta frustrado, se identifica con el sexo al que pertenece y cambia de una actividad a otra cuando lo indica su profesor o su padre.

Desarrollo físico (motor grueso y fino): En esta área manifiesta. 41 meses de edad, agarra la crayola, el lápiz.

Conducta adaptativa o de autonomía: En esta área refiere una edad de 40 meses.

Según la escala de madurez social de Vineland, obtuvo una edad social equivalente a 5 años y 4 meses un cociente social de 77 catalogado como "fronterizo".

De acuerdo a la escala de Inteligencia Stanford Binet, Guibs obtiene un coeficiente intelectual de 61 correspondiente a la categoría diagnóstica de "Discapacidad Intelectual leve".

Según el cuestionario de Autismo en la infancia M-CHAT, Guibs puntuó 3 ítems críticos y otros tantos ítems asociados, lo que indica algunas características que posiblemente evidencien la presencia de conductas propias del trastorno del Espectro Autista; el niño puntúa la prueba si pasa 2 o más ítems críticos o 3 ítems cualquiera.

21 de setiembre del 2018

.....
Jessica Giovanna Linares Guillén
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

I. DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos	: Guibs A. A.
Fecha de Nacimiento	: 27-04-2011
Edad	: 7 Años
Lugar de Nacimiento	: Puerto Maldonado
Grado de Instrucción	: 1 ^{ro} de Primaria
Estado Civil	: Soltero
Procedencia	: Puerto Maldonado
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Informantes	: Ambos padres
Fecha de Evaluación	: Agosto 2018
Examinadora	: Jessica Giovanna Linares Guillén

II. MOTIVO DE CONSULTA

Él menor es derivado por su profesora de aula refiriendo “el menor tiene problemas de aprendizaje, comunicación y no obedece”.

III. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- o Evaluación del desarrollo en niños pequeños DAYC
- o Escala de madurez social Vineland.
- o Escala de inteligencia Stanford Binet
- o Cuestionario de autismo en la infancia M – CHAT

IV. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES:

Sobre la gestación la madre refirió haber estado con el ánimo muy lábil, lloraba frecuentemente. El parto se adelantó, nació por cesárea ya que presentaba

preclamsia. Guibs nació con 3. 250 kg de peso, talla de 49 cm y puntuación APGAR sin precisar, pero refiere que no hubo problemas.

En cuanto al desarrollo la madre refiere que Guibs caminó a los tres años debido a que presentó hipotonía muscular, sin embargo, no se le llevó a terapia psicomotriz, en su momento le indicaron en la Clínica Espíritu Santo que presentaba un grado de síndrome de Down.

El habla se dio a los dos años con balbuceos, siempre ha presentado problemas de pronunciación. El control de esfínteres se dio a los 4 años.

Inicio su escolaridad a los tres años en la ciudad de Puerto Maldonado, su adaptación fue buena aunque no sociabiliza con otros niños, era inquieto no pudiendo quedarse en su sitio, no se involucra con actividades grupales.

En el nivel de 4 años empezó a adaptarse más a las indicaciones, en la institución no le comentaban nada sobre alguna conducta extraña.

En cuanto a su conducta, la madre indica que 'se asustaba de sonidos fuertes, tendía a taparse los oídos, desde pequeño ha gustado de dibujar aviones y autos con detalles. Ordenaba sus juguetes en filas horizontales, en algunas oportunidades recuerda que giraba sobre sí mismo.

En el año en curso Guibs asistió a la escuela 40174 Paola Frassinetti, Fe y Alegría 45 del sector público, en el cual la profesora de aula manifestó que el niño no obedecía las órdenes, que no manifestaba comprensión cuando se le realizaba preguntas de tipo académico y que al ser llamado por su nombre "Guibs" no respondía.

V. OBSERVACIONES GENERALES DE LA CONDUCTA

Aparenta la edad que tiene, de contextura gruesa, con aseo y cuidado personal adecuados, tono de voz normal, su postura es erguida, se mantuvo calmado y colaborador. Escaso contacto visual, se mantiene sentado por tiempos prolongados.

Logra mantener su atención por un tiempo prolongado en actividades de su agrado y de trabajo en mesa.

VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Mediante la evaluación de desarrollo, Guibs obtuvo un cociente general de desarrollo de 75 correspondiente a un nivel "bajo".

Guibs tiene una edad cronológica de 83 meses, sin embargo, se evaluó el test para tener como referencia el equivalente de su edad funcional. Obtiene resultados bajos, en su mayoría por limitación de su comprensión, coordinación motora y hábitos no adecuados para su edad; se debe considerar la edad equivalente, ya que en la mayoría de las áreas se encuentra con habilidades de un menor entre 3 y 4 años.

Cognitivo, área de la atención, memoria, razonamiento y solución de problemas: En esta área Guibs manifiesta la edad de 44 meses, cuenta más de 5 objetos, construye una pirámide de 6 cubos según modelo e identifica objetos que no pertenecen a un grupo.

Comunicación o del lenguaje receptivo o expreso tanto verbal y no verbal: En él. área manifiesta la edad de 39 meses, sigue órdenes verbales simples, cuando se le pregunta, identifica a personas familiares, animal. y juguetes, señala 15 o más dibujo. de objetos comunes cuando se les nombre, lleva a cabo dos órdenes no relacionadas y describe lo que él o ella está haciendo.

Socioemocional o expresión de sentimientos, interacciones con sus padres, cuidadores, compañeros y otros: Aquí Guibs manifiesta la edad de 44 meses, tiene rabietas cuando esta frustrado, se identifica con el sexo al que pertenece y cambia de una actividad a otra cuando lo indica su profesor o su padre.

Desarrollo físico (motor grueso y fino): En esta área manifiesta. 41 meses de edad, agarra la crayola, el lápiz y o., empuñando la mano, con el dedo pulgar hacia arriba, sube las gradas, alternando los pies., al modo un adulto agarrándose del pasamanos y copia un cuadrado, cruz, rectángulo.

Conducta adaptativa o de autonomía: En esta área refiere una edad de 40 meses, Guibs avisa a tiempo a los adultos su necesidad de ir al baño, y bebe de la fuente de agua de manera independiente.

- Según la escala de madurez social de Vineland, obtuvo una edad social equivalente a 5 años y 4 meses un cociente social de 77 catalogado como "fronterizo".
- De acuerdo a la escala de Inteligencia Stanford Binet, Guibs obtiene un coeficiente intelectual de 61 correspondiente a la categoría diagnóstica de "Discapacidad Intelectual leve"
- Según el cuestionario de Autismo en la infancia M-CHAT, Guibs puntuó 3 ítems críticos y otros tantos Ítems asociados, lo que indica algunas características que posiblemente evidencien la presencia de conductas propias del trastorno del Espectro Autista; el niño puntúa la prueba si pasa 2 o más ítems críticos o 3 Ítems cualquiera.

VII. DIAGNÓSTICO:

Guibs de 7 años presenta un coeficiente general de desarrollo de 75, una edad promedio entre 3 y 4 años, lo que indica un nivel "bajo", una edad social de 5 años y 4 meses, correspondiente a un cociente social de 77 catalogado como "fronterizo".

Presenta un coeficiente intelectual de 61, correspondiente a la categoría diagnóstica de "discapacidad intelectual leve".

Presenta conductas que corresponden al trastorno del espectro autista en grado 1 "necesita ayuda".

VIII. RECOMENDACIONES:

- Terapia multidisciplinaria. (Psicológica, aprendizaje, lenguaje y física)
- Orientación a los cuidadores sobre el aprestamiento, establecimiento y sostenimiento de rutinas en casa.
- Fortalecer sus habilidades sociales y el control de sus emociones.
- Fomentar su participación en actividades sociales.

21 de setiembre del 2018

.....
Jessica Giovanna Linares Guillén
Bachiller en Psicología

PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO

I. DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos	: Guibs A. A.
Fecha de Nacimiento	: 27-04-2011
Edad	: 7 Años
Lugar de Nacimiento	: Puerto Maldonado
Grado de Instrucción	: 1 ^{ro} de Primaria
Estado Civil	: Soltero
Procedencia	: Puerto Maldonado
Ocupación	: Estudiante
Religión	: Católica
Informantes	: Ambos padres
Fecha de Evaluación	: Agosto 2018
Examinadora	: Jessica Giovanna Linares Guillén

II. DIAGNOSTICO

Guibs de 7 años presenta un coeficiente general de desarrollo de 75, una edad promedio entre 3 y 4 años, lo que indica un nivel "bajo", una edad social de 5 años y 4 meses, correspondiente a un cociente social de 77 catalogado como "fronterizo".

Presenta un coeficiente intelectual de 61, correspondiente a la categoría diagnóstica de "discapacidad intelectual leve".

Presenta conductas que corresponden al trastorno del espectro autista en grado 1 "necesita ayuda".

III. OBJETIVOS GENERALES

- Mejorar sus habilidades de sociabilización y adaptación en el aula.
- Conocer, interiorizar y expresar los distintos estados emocionales.

IV. TIEMPO DE EJECUCIÓN

Se realizará 2 sesiones de 30 – 45 minutos, 2 veces por semana.

SENSIBILIZACIÓN A PADRES Y DOCENTES

SESIÓN 01: “SENSIBILIZACIÓN A PADRES”

OBJETIVO: Lograr que los padres asimilen el diagnóstico TEA.

ACTIVIDADES:

Explicación de los conceptos básicos sobre el TEA, sensibilización a llevar la terapia correspondiente y las medidas que tomara la Institución Educativa.

TIEMPO: 30 minutos

SESIÓN 02: “SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES”

OBJETIVO: Lograr que los docentes conozcan más sobre el diagnóstico TEA.

ACTIVIDADES:

Explicación de los conceptos básicos sobre el TEA, diagnóstico diferencial con otros trastornos y las medidas que tomara la Institución Educativa.

TIEMPO: 30 minutos

ADAPTACIÓN ESCOLAR

SESIÓN 01: ASAMBLEA DE CLASE

OBJETIVO: Adaptación de Guibs al salón de clases.

ACTIVIDADES:

Las necesidades sensoriales de este alumno con TEA implican que el ruido excesivamente fuerte y no deseado pueden crearle malestar y por tanto, dificultades para integrarse en una actividad que requiere palmadas del todo el grupo.

Se inicia la sesión con las palmadas y si observamos que incomodan a nuestro alumno Guibs, puede fácilmente sustituirse, a modo de juego con el resto del grupo, por suaves toques con un dedo en la mesa o palmadas más suaves.

Cuando llegue su turno los compañeros y compañeras cantan con él la canción y le dejamos decir su nombre solo.

Para ello, le enseñamos además su tarjeta con su nombre en letra de imprenta y le ayudamos a poner la mano sobre su pecho para enfatizar que se refiere a sí mismo.

TIEMPO: 30 minutos

SESIÓN 02: BUSCAMOS NUESTROS NOMBRES

OBJETIVO: Reconocer su nombre, de la docente y de sus demás compañeros.

ACTIVIDADES:

La docente y nuestro alumno con TEA recogen sus respectivos carteles con su nombre al igual que lo han hecho las compañeras y compañeros de clase.

Hacemos que primero reconozca y reproduzca su nombre, luego el de la docente y el nombre de sus demás compañeros.

TIEMPO: 30 minutos

SESIÓN 03: ¿CÓMO SE LLAMAN LOS DEMÁS PROFESORES Y PROFESORAS?

OBJETIVO: Que Gibs conozca a la comunidad educativa, para una mejor convivencia.

ACTIVIDADES:

La actividad se inicia con las imágenes ampliadas y parcialmente desordenadas del cuento del “león y el ratón” sujetas en la pizarra de la clase. Se le pide a nuestro alumno con TEA que identifique la segunda y tercera viñeta que podrá hacer bien porque recuerde esa parte de la secuencia o bien porque puede mirar las mismas viñetas del cuento de la copia que él tiene. Si observamos que Gibs puede continuar con la secuenciación del cuento, le dejamos que continúe. Una vez organizado el cuento de manera visual en la pizarra, los compañeros y compañeras cuentan el cuento de manera oral.

La canción de la actividad presenta también la oportunidad de presentar a los miembros ya conocidos y nuevos, si los hubieres, del equipo de docentes de nuestro alumno con TEA que van a entrar en clase. Sus fotos también se incluirán en el futuro póster y se pueden enseñar en este momento.

TIEMPO: 30 minutos

SESION 04: JUEGOS PARA SALUDAR

OBJETIVO: Que Gibs pueda integrarse y adaptarse a la comunidad educativa.

ACTIVIDADES:

Se animan a los compañeros y compañeras a saludarle y despedirse con “Hola” y “Adiós” a espera que Guibs los imite y repita dichas palabras.

Se recorrerá toda la Institución educativa, haciendo que Gibs pueda reconocer por nombre a los docentes y pueda saludarlos “Hola” y despedirse “adiós”.

TIEMPO: 30 minutos

SESION 05: NORMAS DE CONVIVENCIA

OBJETIVO: Lograr que Gibs pueda identificar las normas de convivencia del salón y de la comunidad educativa.

ACTIVIDADES:

Cada de niño del salón traerá un pictograma basado en una norma de convivencia.

Cada uno pasara adelante y mostrara su pictograma, los demás niños realizaran la acción del pictograma, hasta que Gibs imite la conducta y la realice.

Se colocara el pictograma en un lugar visible para que pueda ser rápidamente identificado por Guibs.

TIEMPO: 30 minutos

MANEJO DE EMOCIONES

SESIÓN 01: “CONOZCO MIS EMOCIONES”

OBJETIVO: Conocer los distintos estados emocionales de la persona y como estos se manifiestan en determinadas situaciones de la vida diaria.

ACTIVIDADES:

Se realiza la presentación respectiva.

En una primera fase se le explica al alumno, junto con la ayuda de los videos, las principales emociones (alegría, tristeza, enfado, cansancio, miedo, sorpresa, etc.). A continuación se le entrega una lámina donde aparecen distintas emociones. Con ayuda de los mismos fragmentos de video antes utilizados el alumno tendrá que reconocer y relacionar los diferentes estados de ánimo, identificando cada emoción con un color.

TIEMPO: 30 minutos

SESIÓN 02: “CONOZCO MIS EMOCIONES”

OBJETIVO: Conocer los distintos estados emocionales de la persona y como estos se manifiestan en determinadas situaciones de la vida diaria.

ACTIVIDADES:

En una segunda fase se recortan las caras que representan cada una de las emociones para que el alumno pueda utilizarlas en otras actividades relacionadas con la identificación de sentimientos personales y de los demás.

Se despide la sesión y se los invita a participar de la siguiente.

TIEMPO: 30 minutos

SESIÓN 03: “TEATRO”

OBJETIVO: lograr que el niño interiorice las emociones y aprendan a expresarlas públicamente atendiendo a sus signos verbales y no verbales.

ACTIVIDADES:

Desarrollar los modos de responder ante determinados estados afectivos, como por ejemplo ante una persona que esté triste podríamos utilizar frases y preguntas del tipo: ¿te encuentras bien?, ¿te ha ocurrido algo?, hoy te noto triste, ¿Qué te sucede?, etc.

Para la realización del teatro se le repartirá un personaje que vive en una situación en la cual experimentan una emoción concreta, por ejemplo el caso de un niño al que se le ha perdido su perro mientras jugaban en el parque con sus amigos. Ante este caso se tendrá que representar el sentimiento de alegría propio de estar jugando en el parque y el paso a la tristeza por haber perdido su mascota.

Las escenas se representaran de forma individual y los espectadores utilizarán las fichas de las caras para identificar el estado emocional y de los personajes representados, ya que estos no podrán hablar durante la función, con el fin de no dar pistas al resto de compañeros

Finalmente, tras el término de cada escena el alumno comentará de su personaje basándose en las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se ha sentido el personaje? ¿en qué momento? ¿por qué se ha sentido así?.
2. ¿Cómo lo ha expresado? ¿Qué gestos has utilizado para expresarte?
3. ¿Cómo te has sentido al representar al personaje? ¿has vivido alguna situación similar a la del personaje?

TIEMPO: 45 minutos

21 de setiembre del 2018

.....
Jessica Giovanna Linares Guillén
Bachiller en Psicología