

ANSIEDAD ESCOLAR Y EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

LIBRO DE INVESTIGACIÓN

ANNA KATIUSKA GRADOS ESPINOZA

HERBERT JUNIOR GRADOS ESPINOZA

ENRIQUE UBALDO DÍAZ VEGA

JESSICA ROSARIO MEZA ZAMATA

EDWIN RAMÍREZ SOTO

OMER MARITZA CHÁVEZ SÁNCHEZ

Depósito Legal N° 202303711

ISBN: 978-612-49296-0-1



Ansiedad escolar y el logro de los aprendizajes en estudiantes de secundaria

Anna Katuska Grados Espinoza, Herbert Junior Grados Espinoza, Enrique Ubaldo Díaz Vega, Jessica Rosario Meza Zamata, Edwin Ramírez Soto, Omer Maritza Chávez Sánchez

Adaptado por: Alcimar García

Compilador: Ysaelen Odor

© Anna Katuska Grados Espinoza, Herbert Junior Grados Espinoza, Enrique Ubaldo Díaz Vega, Jessica Rosario Meza Zamata, Edwin Ramírez Soto, Omer Maritza Chávez Sánchez, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernaleté Lugo

Ilustraciones: Alcimar García

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1490

Primera edición – mayo 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49296-0-1

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202303711

ÍNDICE

Prólogo	5
CAPÍTULO I	11
1.1 Posturas filosóficas del optimismo y el pesimismo	11
1.2 La Autorregulación y las emociones.	23
<i>Figura 1.1</i>	25
<i>Bucle de retroalimentación</i>	25
CAPÍTULO II	30
ANSIEDAD Y DESARROLLO ACADÉMICO	30
2.1 Relación entre la Ansiedad y el Rendimiento Académico.	30
Tabla 2.1	34
Ansiedad y nivel de rendimiento académico (N = 156)	34
Tabla 2.2	35
Comparación de rendimiento académico en función de la presencia de ansiedad	35
2.2 Salud Mental en el adolescente	38
2.3 Teoría tridimensional elaborada por Lang.	42
2.4 Trastorno de la ansiedad	45
Tabla 2.1	48
Clasificación DSM-V	48
Tabla 2.2	48
Equivalentes ICD-10	48
Tabla 2.3	50
Factores ambientales negativos.	50
Tabla 2.4	56
Clasificación de los benzodiacepinas según semivida de eliminación	56
CAPÍTULO III	60
FACTORES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR	60
3.1 Algunos Factores del Rendimiento Educativo	60
<i>Tabla 3.3</i>	65
<i>Regiones abarcadas por cada estado del arte</i>	65
Tabla 3.2	66
Factores que afectan el rendimiento escolar en los pobres.	66
Tabla 3.3	69
Resultados y niveles de significación	69
3.2 Convivencia Escolar para el Desarrollo Integral.	79
3.3 Clima de convivencia escolar	82

Tabla 3.4	83
Características que describen un clima social tóxico y uno nutritivo en el contexto escolar	83
3.4 Caracterización de un buen clima escolar.....	85
3.5 Factores detectados en un clima escolar nutritivo.....	91
Cuadro 3.1	94
Prácticas asociadas a un buen clima escolar.....	94
CAPÍTULO IV.....	95
RENDIMIENTO ESCOLAR Y SÍNTOMAS DE DEPRESIÓN.	95
4.1 ANSIEDAD Y ESTRÉS EN ADOLESCENTES	95
Tabla 4.1	101
Diferencias en el rendimiento escolar y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés por tipo de escuela (tiempo completo o regular), sexo y rango de edad.....	101
REFLEXIONES FINALES	106
Bibliografía.....	110

Prólogo

Desde la antigüedad, la palabra "emoción" ha demostrado ser un concepto difícil de definir con diferentes interpretaciones. Desde el nacimiento de los filósofos griegos, las emociones han estado en el centro de preocupaciones reflexivas y esfuerzos conceptuales relacionados con aclarar y resolver preguntas complejas sobre el comportamiento y la conducta humana. Desde la antigüedad, las pasiones o emociones han sido consideradas los lazos que unen a las personas con el mundo externo: otras personas e incluso con nosotros mismos.

Es una línea que busca comprender los problemas más apremiantes de la humanidad. Como muchos otros temas de investigación actuales, las preguntas sobre la naturaleza y las propiedades de las emociones no son del todo nuevas. En la historia de la filosofía podemos encontrar reiterados planteamientos teóricos que de algún modo intentan explicar la esencia del fenómeno de la existencia humana, de modo que la primera aproximación al concepto de emociones determina el curso de siglos de opinión y controversia.

Por lo tanto, los debates conceptuales actuales sobre las emociones requieren referencias históricas para comprender los orígenes y el desarrollo de varias posiciones teóricas inextricablemente vinculadas, al tiempo que permiten reconsiderar algunos argumentos. La era del pensamiento humano. En el primer capítulo, se revisará brevemente el antagonismo entre el positivismo y pesimismo del ser humano como parte de las emociones en la antigüedad, con la esperanza de brindar a los lectores una comprensión más amplia de sus orígenes.

En la actualidad el tema de las emociones deriva en un sinfín de conceptos desarrollados con base en investigaciones sobre diversos temas. Debido a que la literatura sobre las emociones es tan amplia y diversa, se debe introducir cierto orden en sus descripciones para obtener el estado del arte sobre la alteración en las emociones, en los más jóvenes los estudiantes de primaria. El propósito es comprender las en la edad temprana asociada al ambiente escolar y al contexto imperante que muchas veces es determinante. En este punto, nos damos cuenta de

cuánto a lo largo de la historia humana el concepto de emoción ha estado ligado a la reflexión en la filosofía moral, lo que nos permite identificar los orígenes de diversas controversias y conceptos que forman parte del acervo teórico involucrado en la contextualización. estos sentimientos.

Con estas explicaciones, podemos comenzar nuestro viaje de regreso a la filosofía antigua, donde surgieron muchos pensamientos y discusiones sobre las emociones. La alegría, el amor, la ansiedad, el miedo, la tristeza y el odio han acompañado la vida humana desde tiempos inmemoriales, pero las primeras ideas para describir estos fenómenos psicológicos surgieron en la antigua filosofía griega y romana para explicar incluso hoy en día, las diferentes posiciones teóricas de algunos filósofos antiguos sobre las emociones son refrescantes, y muchos de sus puntos de vista aún tienen relevancia práctica.

La pasión humana, derivada del antiguo pathos griego, como conjunto de estados corporales experimentados sin la intervención de la voluntad, es uno de los temas predilectos de la tragedia griega. Hombres y mujeres actúan en esta producción dramática. Entrega desesperada a las fuerzas internas del amor, la angustia, el odio. El dolor y el miedo te hacen hacer lo impensable por una buena razón. Reflejan las experiencias de vida de miles de personas cuya suerte y la imprevisibilidad que acompaña a cada evento existencial puede, en última instancia, llevarlos a acciones inesperadas y, a menudo, contradictorias.

Tiempo de vivir con pasiones incontrolables, ejemplos de estas pasiones son el odio a un enemigo, el amor excesivo por alguien, el dolor intenso por la muerte de un ser querido y la vergüenza o la culpa por acciones que violan la conciencia, la presión de no cumplir con las expectativas, o en el caso de los jóvenes de no encajar en un sistema escolar rígido, hacer frente a un inesperado confinamiento producto de una pandemia.

En tales casos, incluso una buena persona, un joven con valores morales puede caer en vicios que desea evitar de acuerdo con su deber moral, y eventualmente será vencido por el poder de la pasión, causando un daño irreparable (Nussbaum, 1995). En esta primera mirada a las

emociones, vemos un problema que atraviesa toda la historia de la filosofía, como es la discusión de la relación entre emoción y razón.

Como se mencionó en el enlace de tragedia anterior, las personas a menudo se encuentran en situaciones en las que las emociones dominan nuestros pensamientos y acciones, que podemos percibir como reacciones fuera de nuestro control. Esta realidad llevó a muchos pensadores antiguos a considerar las emociones como algo más allá de los movimientos irracionales del alma o subordinadas a la razón. Encontramos indicios de la condena de las pasiones en la tragedia griega, pero también una doctrina diferente de las emociones en el mundo griego. En la filosofía clásica griega y romana, existe una posición que condena a las emociones como combatientes de la razón en la lucha por el control de la mente humana, y una posición que preserva la participación de las emociones en la determinación del comportamiento moral y la presenta como fuente de armonía.

La dimensión creativa de la actividad humana (Knuuttila, 2004). Por ejemplo, Fedra recuerda a Platón porque vio a la Pasión como un caballo errante conducido por un carro que representaba la sabiduría o el pensamiento. Mientras el cochero conducía los dos caballos, se puso de pie y disfrutó del tren de pensamientos. Pero, en cambio, si los caballos se rebelan contra él y no sabe cómo controlarlos, su impotencia le dificulta entrar en el mundo de la razón (Aristóteles, trad. 1988, 246a).

Desde la antigüedad, la relación entre razón y emoción ha sido una cuestión central en el estudio de la naturaleza del comportamiento humano, el razonamiento, el juicio y la comprensión del valor moral. Desde entonces se ha desarrollado una dicotomía entre razón y sentimiento y han surgido formas de expresar esta relación. Quienes condenan las emociones como obstáculos a la razón y las ven como impulsos o fuerzas que pueden canalizarse llegan al extremo de que las experiencias negativas y destructivas pueden distorsionar así el comportamiento o la actitud de un individuo. Muestra la armonía entre las diferentes capas de la naturaleza humana para buenos propósitos. En el mundo antiguo vemos un aspecto central del estudio de las emociones: su relación con la vida moral. Para los griegos, las emociones estaban

estrechamente relacionadas con cuestiones de felicidad, buena vida, virtud y sufrimiento en la vida humana.

El logro, la victoria, el fracaso y la desilusión, las dificultades en la vida social, la amistad, la educación cívica están íntimamente relacionados y se corresponden con las pasiones del viejo mundo. Estos aspectos deben ser recordados con mesura y disciplina. Sin saberlo o viceversa, libremente y sin trabas, provocan tormentas internas (Plamper, 2015). Por lo tanto, oponerse a las pasiones de las personas influye fuertemente en cómo viven los individuos y las sociedades, sus actitudes hacia las relaciones y los estándares que consideran esenciales para una vida feliz o exitosa.

Esto explica por qué el desarrollo de los sistemas filosóficos y morales ha estado directamente relacionado con las pasiones desde la antigüedad. Porque creen que es el problema más importante que enfrenta la humanidad. Teniendo en cuenta estos puntos, las opiniones de los filósofos sobre las emociones se pueden dividir en tres direcciones. Una actitud para comprender la emoción, una actitud para negarla porque viola la razón y una actitud para tratar de combinar las dos. Puntos de vista contradictorios el conflicto entre racionalidad y sensibilidad. Después de este recorrido filosófico es necesario iniciar el recorrido ontológico acerca de la realidad de la emociones en los estudiantes tanto de educación primaria porque es allí donde se inicia la formación de la personalidad, el desarrollo de vivencias que forman al individuo y lo “preparan” para la siguiente fase de estudio, la educación secundaria.

Según la Organización Mundial de la Salud, la conceptualización de salud se refiere a un equilibrio que se manifiesta a nivel físico, mental y social. Así, la salud mental significa una forma de afrontar las situaciones que puedan presentarse en el ritmo de vida, trabajo y desarrollo en el ámbito social. Hoy en día, las personas necesitan gestionar bien sus diversas capacidades y habilidades para poder adaptarse a situaciones en las que puedan demostrar positivamente su independencia y sociabilidad y establecer metas para el autoconocimiento.

Sin embargo, en diversas situaciones, la insatisfacción de las propias necesidades y ciertas expectativas pueden provocar cambios en el bienestar emocional de una persona. La Organización Panamericana de la Salud (2018) clasificó a la ansiedad como la principal enfermedad en los Estados Unidos. El trastorno se manifiesta como un exceso de ansiedad y preocupación que se produce en determinadas situaciones.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2020) determina el coronavirus, que se originó en China, como una pandemia (pandemia global) porque tiene un gran impacto en el mundo y por ende en la política de salud pública, el primer llamado al confinamiento tenía como propósito proteger vidas humanas, pero también negativo en cuanto al tema del relacionamiento social, y sus consecuencias emocionales.

El informe sobre salud mental; en el contexto de la era de la covid-19, el 43,6 % de los encuestados informaron síntomas significativos relacionados con la ansiedad, en comparación con el 13,8%. Como tal, se manifiesta como síntomas de ansiedad, depresión, pánico y miedo, que afectan la salud mental y afectan el comportamiento individual. Según un estudio realizado por el INSM Nacional (2007), de niños o jóvenes de otros países en Lima después de la enfermedad infecciosa alcanzó el 20% y el 14,7%. Más de 3 de cada 10 niños o 10 jóvenes son adultos y 3 o más, sufrieron episodios ansiosos.

En un informe técnico de investigación, en el contexto de la salud mental infantil y juvenil covid-19 (2020), ha demostrado que la educación virtual llegó a generar problemas de salud mental entre la población estudiantil, por el gran impacto del confinamiento de los estudiantes en sus casas, manifestaciones de estrés y ansiedad. Esto suele presentarse como dificultad para dormir, inquietud o malestar general.

En el contexto educativo, ha habido un interés continuo en comprender los factores cognitivos y conductuales que promueven o inhiben el desempeño académico de los estudiantes y su relación con el desarrollo general. La psicología educativa en particular se ha centrado en el constructo de autoeficacia y ansiedad, lo que ha dado lugar a

importantes hallazgos de investigación que contribuyen a la mejora de la educación y la práctica educativa.

Los procesos cognitivos por los cuales la ansiedad afecta el rendimiento académico se han estudiado desde la década de 1960, y se cree que estas dificultades surgen principalmente de las autoevaluaciones negativas de las habilidades de los individuos. En general, los alumnos ansiosos se centran más en la dificultad de la tarea que en el aprendizaje, y en las carencias personales y emocionales, así como en los fracasos del pasado (Rivas, 1997).

Desde esta perspectiva, la ansiedad es vista como un estado emocional negativo asociado con el pensamiento negativo, que implica la valoración cognitiva de los individuos de las situaciones que perciben como amenazantes (Lazarus & Folkman, 1986). Esta evaluación tiene lugar durante negociaciones entre las necesidades y los recursos del entorno, por un lado, y las creencias, prioridades y objetivos del alumno, por el otro, provocando reacciones emocionales de diversa intensidad. Percepciones de amenaza, seguridad, autoestima y estabilidad personal

La ansiedad no es solo una experiencia emocional negativa, es una respuesta o patrón de respuesta que incluye cognición, nerviosismo, ansiedad, etc. Aspectos fisiológicos caracterizados por niveles más altos del sistema nervioso autónomo y aspectos motores que a menudo reflejan un comportamiento desadaptativo (Grados, 2022). Esta respuesta puede ser desencadenada por condiciones o estímulos externos o estímulos internos como pensamientos, creencias, expectativas y características que el sujeto percibe como eventos amenazantes Spielberger (1979) argumentó que la previsibilidad de la ansiedad (es decir, que a veces es adaptativa ya veces no) la distingue de la ansiedad desadaptativa o clínica como una respuesta normal y necesaria.

CAPÍTULO I

LA POSTURA FILOSÓFICA DE LAS EMOCIONES

1.1 Posturas filosóficas del optimismo y el pesimismo

Las explicaciones psicológicas del optimismo y el pesimismo presentadas en este documento son un intento reciente de la humanidad por comprender su lugar en el universo. Estos discursos contemporáneos se basan en varios enfoques optimistas y pesimistas desarrollados por destacados filósofos contemporáneos. Esta obra rastrea el desarrollo histórico de la comprensión filosófica del optimismo y el pesimismo, desde su aparición en Descartes, hasta su formulación por parte de psicólogos primitivos como Schopenhauer y Nietzsche, y finalmente hasta lo que dos destacados psicólogos-filósofos dicen sobre ellos: Sigmund Freud y William James. El optimismo y el pesimismo se refieren a posiciones opuestas, los filósofos se consideran optimistas si creen que el universo en su conjunto es hospitalario para las metas y aspiraciones humanas; por el contrario, se les considera pesimistas si creen que el universo en su conjunto es hostil al progreso de la humanidad y la civilización. Tanto el optimismo como el pesimismo tomados por las posiciones filosóficas, las declaraciones filosóficas optimistas o pesimistas generalmente toman una de dos formas:

Usando un razonamiento a priori (es decir, especulativo), los filósofos intentan defender una predicción futura particular, como la existencia de Dios, apelando a un conjunto de principios generales aceptados como indudablemente verdaderos, o usando un razonamiento a posteriori (es decir, Los filósofos tratan de argumentar a favor de una predicción específica del futuro por referencia a patrones comprobables que se encuentran en la naturaleza (es decir, la experiencia). Mientras que la primera forma de la declaración puede ser más común en la historia de la filosofía occidental, la segunda forma generalmente se considera más persuasiva del siglo XVII y XVIII.¹¹

El comienzo del período de la filosofía moderna en el siglo XVII a menudo se considera el momento de la historia en que el optimismo y

el pesimismo surgieron por primera vez como posiciones filosóficas distintas. En ese momento, se hizo cada vez más común entre los filósofos creer que aplicar la razón al universo requería una perspectiva filosófica optimista o pesimista. El filósofo francés René Descartes (1596-1650), cuyos escritos se basaban en una actitud filosófica optimista. Ampliamente considerado como el fundador de la filosofía moderna, Descartes hizo una contribución significativa a la transición de la filosofía medieval influenciada por la Iglesia Católica a la filosofía moderna, más secular. Un matemático y científico dotado, Descartes era muy consciente de la necesidad de los filósofos de escapar de la oscuridad del dogma y la superstición. Argumentó que la ciencia tendría éxito en la creación de un mundo secularizado libre de miedo, miseria y enfermedad, mientras que la iglesia había fracasado en gran medida en mejorar las condiciones materiales de la vida humana.

Así, la creencia de Descartes de que los misterios del mundo natural pueden resolverse mediante la aplicación metódica de la razón humana puede vincularse a los orígenes de su optimismo (Descartes, 1628/1985). Esta convicción impregna todos sus escritos, desde sus primeras "Reglas sobre la conducta del espíritu" (Descartes, 1701/1985) hasta su último tratado, "Las pasiones del alma" (Descartes, 1649/1985), en el que afirma: "¿Hay algún alma tan débil que, debidamente corregida, no pueda obtener el dominio absoluto sobre sus pasiones"? Una mejor comprensión de la naturaleza permite reducir su impacto negativo en el bienestar y el progreso humano. Descartes concluyó que la mejora general del estado del mundo justificaba el optimismo que impregnaba su filosofía.

Descartes insistió en que las personas son totalmente capaces de mejorar el estado del mundo a través de sus propios esfuerzos, y también contribuyó significativamente al surgimiento de un sentido abierto de optimismo y pesimismo moral. Descartes (1628/1985) en su "Metodología" hizo la infame afirmación de que la ciencia permitiría al hombre ser dueño y señor de la naturaleza, disfrutando así de las riquezas de la tierra y preservando su salud. Aunque esta afirmación nos parezca inocente ahora, muchos filósofos y científicos del siglo XVII la consideraron atrevida y quizás incluso blasfema. Descartes creía que las

personas deberían ser vistas como contribuyentes activos a la mejora constante de las condiciones materiales de vida. No tienen que aceptar que su destino está completamente determinado por la voluntad divina y el destino misterioso. Descartes era particularmente optimista en cuanto a que los avances médicos algún día harían posible combatir las enfermedades y los efectos del envejecimiento. Creía que la medicina científicamente avanzada nos conduzca a un edén de nuestra propia creación, porque la enfermedad es la raíz de muchos problemas sociales.

Alexander Pope (1688-1744) expresó un optimismo similar en su influyente Ensayo sobre el hombre (1733-1734). Pope, a diferencia de Descartes, derivó su optimismo del conocimiento previo de la bondad y la interconexión del universo. Entonces, cuestiona el significado de la noción de que la humanidad podría estar mejor de lo que está ahora. Cualquier afirmación de este tipo, argumentó, refleja el deseo equivocado de los humanos de asumir la forma de un dios. De hecho, insistir en que la razón humana puede (y debe) ser más poderosa es olvidar que no somos divinos. Defiende con fuerza la metáfora unificadora de la "gran cadena de la existencia" en la que a cada ser se le asigna (y debe conservar) su lugar único. Negar nuestra naturaleza resistente es como quejarse de que nuestros sentidos podrían ser más agudos. Argumenta que, en muchos casos, volverse más sensible solo puede conducir a nuestra propia desaparición.

Por ejemplo, si nuestro sentido del olfato fuera muy mejorado, podríamos "morir de rosas en fragante agonía" (Pope, 1733-1734, VI). De hecho, dijo, nuestros sentidos se agudizan sólo en la medida en que corresponden a nuestro deber de mantener las posiciones particulares a las que hemos sido designados. La humanidad está exactamente donde debería estar en la cadena de la existencia; incluso pequeños cambios en nuestra condición pueden causar una perturbación completa.

Los orígenes del optimismo se remontan a Gottfried Leibniz (1646-1716), el filósofo de la tecnología cuyas ideas forman la base del término. En particular, su Teodicea (Leibniz, 1710/1996) proporciona una base aún más sólida para las conclusiones optimistas de Pope. Una sola instancia más grande o pequeña de una clase infinita de Leibniz se llama la mejor variante. Específicamente, creía que cuando Dios creó el

mundo, lo hizo de acuerdo con los principios de la perfección. Leibniz afirmó que la mente humana puede comprender evidencias relacionadas con el infinito (1710/1996, 69), aunque admitió que solo Dios es capaz de análisis infinito.

Que la prueba de Leibniz en el mejor de los casos se parece mucho a una prueba matemática quizás no sea sorprendente. Este famoso argumento muestra que el conocimiento infinito de Dios incluye el concepto de todos los universos posibles. Dada su perfección moral, Dios decidió crear el universo existente, al que Leibniz llamó "el mejor de los mundos posibles". Pero que sea el mejor del mundo no significa que sea perfecto. Según Leibniz, todo en el universo está interconectado, por lo que cambiar un componente afectará a todo el sistema. Aunque pueda parecer otro mundo posible, similar al nuestro, pero sin un mal específico, es mejor que el mundo en el que vivimos actualmente, tal impresión es el resultado de una noción falsa de que la liberación de un mal particular es un evento independiente. Nuestra creencia en un mundo así no prueba la existencia de un mundo posible superior al nuestro, sino que indica que no podemos agotar todos los análisis posibles. Por ejemplo, Leibniz argumentó que, para prevenir el mal, uno debe prevenir el bien que viene con el mal, lo que conducirá a un mundo peor que el que vivimos actualmente. Estoy seguro de que una vez que entendamos completamente este análisis, estará de acuerdo en que este es, de hecho, el mejor caso posible.

Voltaire (1694-1778) ridiculizó la teología de Leibniz en *Apertura u optimismo* (1759-1959). Los personajes de *Cándido* experimentan todo tipo de torturas, tragedias, penas y fatalidades. Profundamente optimista, Pangloss insiste en que todo está bien en medio de estos desafortunados eventos. *Cándido* repite fielmente el optimismo de su maestro, aprendiendo en la tradición panglossiana de Leibniz. Su incapacidad para aprender constantemente de sus impresionantes viajes y diversas experiencias es el resultado de esto. Esto concluye el libro. *Candide* declara que finalmente ha aprendido la lección y aconseja a los demás personajes que rechacen la filosofía especulativa de Pangloss y el falso optimismo que predica. En cambio, deberían haberse ocupado de la "jardinería" que les permitiría continuar su trabajo mientras resistían la

tentación de filosofar (Voltaire, 1758/1959). Voltaire hizo acusaciones específicas de optimismo filosófico, que Pope y Leibniz refutaron fácilmente. Ambos pensadores coinciden en que ninguna vida es perfecta, y mucho menos todas.

Pero el argumento de Voltaire va más allá de una refutación puramente filosófica del optimismo al mostrar que el optimismo permite una cruel indiferencia por el sufrimiento humano. De hecho, quería criticar tanto el optimismo como el pesimismo porque se basan en principios ampliamente especulativos que no pueden probarse empíricamente. Por ejemplo, los estudios empíricos del universo no respaldan la conexión postulada entre el universo a la que se refieren muchos optimistas filosóficos al formular su teodicea. Según Voltaire, la razón no justifica el optimismo o el pesimismo como puntos de vista filosóficos generales cuando se aplican adecuadamente (es decir, cuando se aplican empíricamente al mundo).

Tanto el pesimismo como el optimismo carecen de apoyo metafísico. Así como es imposible que el hombre sepa que Dios existe, "es imposible demostrar que Dios es imposible" (1817/1966, p. 335-452). Sin embargo, Kant quiso confirmar que la "suposición de la razón práctica pura" sustenta el poderoso valor del optimismo como actitud en la vida cotidiana (Kant 1788/1956, p. 12.). La integración de la virtud y la felicidad en la filosofía de Kant se llama el bien supremo. Predecir los fundamentos del bien ideal ha sido durante mucho tiempo un objetivo de los filósofos. Sin embargo, cultivar tales expectativas históricamente ha sido un desafío, especialmente dada la creencia generalizada de que las personas inmorales tienden a ser más felices que las justas. Por lo tanto, no sorprende que muchos filósofos religiosos busquen señalar el punto donde la virtud y la felicidad coinciden en el más allá o la vida después de la muerte.

El mismo Kant admite que si el bien supremo no puede lograrse, "entonces la ley moral que pretende promoverlo debe ser absurda, apuntar a fines imaginarios vacíos y, por lo tanto, estar equivocada" (1788/1956, p. 118. Kant recomienda postular la existencia de Dios y la inmortalidad del alma como condiciones necesarias del sumo bien,

aunque no podamos estar seguros de que su realización dependa realmente de ellas, para evitar contradicciones morales de fe. La ley está mal. Esto facilita la búsqueda de la felicidad, incluso si la creencia racional en estos supuestos sobre el sentido práctico puro es objetivamente insuficiente.

De hecho, la elección de vida del villano en contra de la ley moral, una práctica que Kant llama absurda, solo puede evitarse creyendo en estas suposiciones (Wood, 1970, p. 33). Si aceptamos que Dios existe y que el mundo apoya la fusión potencial de la virtud y la felicidad, entonces estaremos suficientemente motivados para actuar moralmente y mantener nuestro deseo de hacerlo. Estos supuestos, como reconoció Kant, son cuestiones de fe, no de conocimiento. Sin embargo, es racional creerlos porque no violan la racionalidad; es decir, tanto la existencia de Dios como la optimidad de este mundo son lógicamente posibles. Por tanto, desde un punto de vista práctico, es mejor creer en Dios y creer que la virtud perfecta puede coexistir con la felicidad mundana que no creer.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) fue el mayor pensador del siglo XIX, tan famoso por su visión pesimista del desarrollo de la conciencia humana a través del conflicto y la dominación como por su pesimismo histórico. Hegel es ampliamente considerado como el pensador más importante de su tiempo, identificó la operación del "engaño de la razón" (1837/1953, p. 16) como el mecanismo teleológico del desarrollo de la conciencia humana.

Los diversos choques entre formas de conciencia que conducen colectivamente al desarrollo del espíritu humano son orquestados por una inteligencia que ha estado operando "entre bastidores" a lo largo de la historia humana. Por lo tanto, según Hegel, hay razón para esperar el desarrollo teleológico de la conciencia humana, que es posible gracias al "engaño de la razón". Incluso eventos aparentemente catastróficos en la historia humana, como la conquista de naciones enteras por emperadores y dictadores, pueden reconciliarse dentro de este marco teleológico. Todas las desgracias humanas a lo largo del camino contribuyeron a la libertad que define los tiempos modernos. Aunque el optimismo de Hegel

era más refinado que el de Leibniz, aún era vulnerable a las acusaciones de indiferencia de Voltaire hacia el sufrimiento humano.

Según la teoría del desarrollo de Hegel, las atrocidades de la historia son sólo el resultado inevitable de la expresión de un concepto de libertad cada vez más adecuado. El mundo moderno no habría desarrollado la comprensión madura de la libertad que ahora subyace en nuestras instituciones y leyes sin la pérdida de innumerables vidas en las "muertes de la historia" (Hegel, 1830/1975, p. 69). Como advirtió Voltaire, es fácil descartar muchas atrocidades en la historia humana como parte de la inevitable maduración del espíritu humano.

Muchos críticos consideran que la descripción de Hegel del desarrollo de la conciencia es inherentemente pesimista, equilibrada por su visión optimista de la historia mundial. Hegel ve al hombre como un ser social que desarrolla un sentido de sí mismo a través de la aprobación de los demás. Por lo tanto, vincula el surgimiento de la civilización a la inevitable lucha entre los individuos por el dominio y el respeto. En resumen, todos quieren dominar su entorno y que los demás reconozcan su dominio. Al arriesgar la propia vida sin ninguna amenaza o justificación biológica, uno declara su independencia de la naturaleza, pero también necesita testigos para su afirmación, ya que la identidad de uno depende de que otros puedan identificarla.

Este deseo compartido de aceptar al otro lleva a una lucha de vida o muerte en la que solo un lado puede ganar. Para ambos lados, el resultado ideal de este conflicto primordial es la obediencia voluntaria del otro hacia ellos, afirmando su dominio sobre la naturaleza. Nacen así "soberanía" y "esclavitud", y su mutua definición se basa en la exigencia del amo de que el esclavo demuestre su independencia de la naturaleza trabajando en el mundo y dándole una compensación por el trabajo forzado (Hegel, 1807/1977). Hegel argumentó que el equilibrio original de amo y sirviente terminó en su contra. El trabajo del esclavo ahora es necesario para la supervivencia del amo. El antiguo amo es ahora el consumidor, el antiguo esclavo es el productor. Por el momento, el amo es el esclavo. el amo, y el amo es ahora el esclavo (Hegel, 1807/1977).

Freud y otros psicólogos profundos amplificaron estas tensiones y giros, lo vio como la base de la civilización humana. Aunque Hegel vio un final optimista para el drama de la última herencia terrenal de los esclavos, también fue difícil ignorar el pesimismo en su análisis del desarrollo de la conciencia humana. Si, como promete optimistamente Hegel, la identidad depende del reconocimiento y solo puede lograrse a través de la lucha y la dominación, ¿cómo podrá la civilización humana superar algún día su bien documentada obsesión con la sangre, el sudor y las lágrimas?.

El pesimismo implícito en las descripciones del desarrollo social de Hegel palidece, incluso si es estricto, en comparación con el pesimista típico Arthur Schopenhauer (1788-1860). Schopenhauer no solo pensó que no estuviera en su obra seminal “El mundo como voluntad y representación (1818/1958)”. Si bien este es el mejor de los casos, definitivamente es el peor de los casos. Según Schopenhauer, el mundo posible es el que dura (no el que puede existir un momento), comenzando así el conocido argumento. Por lo tanto, cualquier argumento a esta definición es inválido, un mundo que parece peor no puede existir (por ejemplo, un mundo como el nuestro donde desaparecerían repentinamente todos los métodos de producción de oxígeno (Schopenhauer, 1818/1958).

Si nuestro mundo no es el peor de todos los mundos posibles, debe haber uno peor imaginable. Schopenhauer muestra que nuestro mundo está al borde de la extinción. Cualquier transformación de la imaginación que muestre la posibilidad de un mundo peor, o impide que nuestro mundo sea malo, o hace posible un mundo mejor. Así, el mundo es tan malo como puede ser, si es que existe, concluye Schopenhauer (1818/1958, vol. 2, p. 584). El pesimismo de Schopenhauer se puede refutar señalando que hay algunas personas felices en el mundo, aunque sean excepcionales en este sentido. Entonces, un mundo con menos personas felices sería un lugar peor. Pero según Schopenhauer, es un error pensar que todas las personas son felices. Según él, es imposible ser feliz y la gente esperanzada no sabe cuáles serán las consecuencias. Es nuestro mundo después de todo. Según Schopenhauer, el hombre está impulsado principalmente por una fuerza ciega e inconsciente, a la que

llama voluntad, que no es más que una lucha constante contra una meta identificable pero inalcanzable. De hecho, el objeto nunca se elige porque la voluntad está involucrada, más elemental que la lógica misma. Se puede ver que la afirmación de Schopenhauer sobre la libertad absoluta de la voluntad es incorrecta. Explicó que era una alternativa.

Domino y Conway. La voluntad tiene deseos ciegos y nunca consigue lo que quiere. Según Schopenhauer, si la felicidad se define como el cumplimiento de los deseos, entonces nadie en este mundo será feliz. Lo que algunas personas malinterpretan como felicidad es la ilusión de satisfacción temporal, que Schopenhauer atribuye al alivio temporal del dolor. La única forma de reducir el esfuerzo constante de la voluntad es abolir la voluntad misma mediante el ascetismo. Nietzsche. El pesimismo de Schopenhauer se ilustra mejor con los escritos de Friedrich Nietzsche (1844-1900). Según estos dos filósofos, las personas actúan ciegamente sobre impulsos inconscientes en un intento de encontrarse a sí mismos.

La forma en que Nietzsche se aparta de las llamadas afirmaciones existenciales que subyacen al pesimismo de Schopenhauer está indicada por la redacción de este diagnóstico. Nietzsche (Nietzsche, 1887/1989b) hizo esta observación al explorar su “genealogía moral”, concluyendo que el ascetismo cristiano y el exceso de razón socrático. El poder dual prácticamente ha destruido al hombre que podía dar sentido a la vida. Sin embargo, también cree que estas fuerzas del mal están disminuyendo y que pueden surgir nuevos superhumanos creativos para salvar a la humanidad de una vida sin sentido.

Gran parte de su trabajo posterior se ocupó de la cuestión de si la humanidad simplemente se había vuelto demasiado hastiada para generar el genio creativo que necesitaba para asegurar su supervivencia. Así habló Zaratustra (1883-1885/1983), se refirió a este estado final como el reinado del "último hombre" y le pidió a su personaje Zaratustra que sacara a la humanidad de su sueño. No está claro si Nietzsche pretendía que Zaratustra hablara de esta manera para expresar su (cauteloso) optimismo sobre el futuro de la humanidad, o si deseaba inspirar a otros con un optimismo que él no podía generar. En cualquier caso, incluso

después de la "muerte de Dios", Zaratustra es visto como un conmovedor intento de encontrar un sentido. Escribiendo en 1888, el último año de su estabilidad mental, Nietzsche abandonó en gran medida la retórica de Zaratustra y abogó por un optimismo basado en la doctrina del amor fati (amor al destino).

Las personas superiores son aquellas que pueden afirmar el universo como un todo, que se entiende como una gran red interconectada y trágica. La teoría de Nietzsche interpreta cualquier deseo de cambiar incluso el aspecto más pequeño de la vida de uno como una expectativa nihilista de que toda la vida humana y el universo entero en el que está incrustado diferirán sobre esta base, un fatalidad. El verdadero optimismo en la vida significa "no quieres que nada sea diferente, hacia adelante, hacia atrás o para siempre". Freud.

Al igual que Nietzsche, Sigmund Freud (1856-1939) no fue ni un idealista de Leibniz ni un pesimista de Schopenhauer. Compartió la creencia de Nietzsche de que la civilización mejoraría si aparecían las personas adecuadas, pero las esperanzas de Freud para este surgimiento eran aún más modestas que las de Nietzsche (Freud, 1927/1961a, p. 8.). Aunque Freud es mejor conocido por su trabajo pionero en psicología profunda y psicoanálisis, en sus últimos años buscó explorar las implicaciones sociológicas y antropológicas de sus principios analíticos fundamentales.

A la luz de estos esfuerzos recientes, podemos comprender mejor sus contribuciones al enfoque filosófico del optimismo y el pesimismo. A partir de su respuesta a las cartas de Einstein sobre la necesidad de la guerra (1933/1961b), Freud ofrece sus reflexiones sobre el futuro de la humanidad. Por un lado, Freud rechazó categóricamente cualquier intento de suprimir las tendencias humanas agresivas. Por otro lado, señaló que todo lo que previene la guerra también promueve el progreso de la civilización. Entonces, la civilización está básicamente plagada de conflictos con pocas esperanzas de resolución. Se puede encontrar más evidencia de esta tensión en el modelo profundamente psicológico del alma de Freud, que describe el alma (civilizada) como un escenario inevitable de conflicto dentro del alma sin otro resultado que la muerte.

De hecho, ninguna persona civilizada puede considerarse feliz si la felicidad se define en los términos ideales de Freud, que incluyen la expresión externa desenfrenada de los propios impulsos e impulsos inconscientes. Freud se llamó a sí mismo pesimista. Pero si la felicidad se define en los términos estrechos que favorece la civilización misma, incluida la satisfacción tardía (pero no patológica) de los propios deseos y los deseos inconscientes, entonces es posible proporcionar a algunas personas una partícula de felicidad (aunque solo con la ayuda del psicoanálisis).

En este sentido, Freud se presentó a sí mismo como un optimista cauteloso. De acuerdo con las antiguas tradiciones filosóficas, Freud argumentó que las personas buscan naturalmente la felicidad. Los humanos buscan evitar el dolor y experimentar un placer intenso (Freud, 1930/1961c). El dominio de la naturaleza y nuestra propia debilidad física son dos de las tres causas del sufrimiento. Aunque estas fuentes de sufrimiento no pueden eliminarse por completo, podemos disminuir su impacto uniéndonos para apoyarnos y protegernos unos a otros; fue a través de este proceso que se crearon las primeras familias y sociedades.

Esta combinación brinda el beneficio adicional de proporcionar un método convencional que se considera seguro. Para lograr la forma más alta de placer, la satisfacción sexual, para los hombres. Pero cuando la felicidad está en manos de una persona, está en riesgo, porque pueden dejarte, abdicar o morir. Temiendo esta pérdida inminente, instintivamente reprimen sus impulsos sexuales y se involucran en “amor reprimido por un objetivo” o relaciones no sexuales con otros (Freud, 1930/1961c, p. 102ss). Para hacer negocios, la civilización alienta a las personas a formar este tipo de relación, confrontando y rechazando directamente a eros. Estas relaciones se ven respaldadas por la civilidad, ya que ayuda a frenar la agresión personal. Los seres humanos se sienten atraídos por la civilización por la seguridad que ofrece contra un mundo natural potencialmente hostil, pero también se quejan de las restricciones impuestas a sus instintos sexuales y agresivos.

En un cambio de intereses aparece la oportunidad para que una persona tenga aceptación es la aparición de grupos delictivos relativamente pequeños que atacan a personas ajenas al grupo. En otras palabras, la única opción es cambiar la dirección del dolor de la vida, no tratar de deshacerse de él. Por supuesto, si una civilización hiciera cumplir sus leyes bajo cualquier circunstancia, rápidamente se quedaría sin recursos. Siguiendo a Nietzsche, Freud esboza el proceso psicológico en el que la civilización asigna a cada individuo el papel de actor: el hombre internaliza la clase básica de civilización y acata sus reglas bajo la amenaza del autocastigo o la muerte. La culpa surge cuando el superyó dirige energías agresivas al yo que la persona pretende expresar hacia el exterior (Freud, 1930/1961c).

Pero no importa cuán exitosamente los humanos enfrenten sus impulsos sexuales y agresivos, la civilización finalmente falla en su misión de proteger a los humanos del mundo natural y de los demás. Entonces, un hombre es todavía un niño en el sentido de que todavía necesita ser protegido por un poder superior. Así que no sorprende que la gente atribuya estas habilidades a los rasgos de los padres. De hecho, las fantasías relajantes de la religión contribuyen al desarrollo de la civilización tanto como un padre amoroso ayuda a sus hijos a crecer. Pero la religión moderna es tan dañina para la civilización como un padre patriarcal puede mantener a un niño en un centro de detención juvenil. En opinión de Freud, la religión ya no era una forma particularmente eficaz para que las personas se adaptaran a las demandas (y ventajas) de la civilización.

Freud creía que el desarrollo de la ciencia era el mejor uso de la energía psíquica humana, especialmente en el "futuro de la ilusión". Logos es el nuevo dios que Freud quería crear. El Logos en realidad cumplió muchas de las promesas que hizo, aunque no pudo hacer la misma promesa que los dioses religiosos. Sin embargo, la ciencia carece de emoción. Como parte integral de la religión, Freud creía que la civilización emergería eventualmente de su necesidad infantil de esta comodidad. Aunque nuestra intuición a menudo vence a la razón, este éxito es solo temporal: la voz de la razón es tranquila pero persistente y nunca dejará de preguntar. Tomó varios fracasos consecutivos antes de

finalmente tener éxito. Es una de las pocas preguntas sobre las que se puede esperar el futuro de la humanidad, pero sigue siendo una pregunta importante por derecho propio.

La civilización y sus descontentos, escrito unos años después de *El futuro de las ilusiones*, es una sombría conclusión de la ilustre carrera de Freud. Aunque oficialmente se niega a publicar sus puntos de vista sobre la condición humana en este libro, su creciente pesimismo es palpable. Como demostró dolorosamente la terrible carnicería de la Primera Guerra Mundial, la ciencia ha proporcionado a los humanos la capacidad de autodestrucción. Esta realización aleccionadora parece socavar la visión optimista de la ciencia arraigada en los primeros trabajos de Freud. Al igual que la religión, la ciencia ofrece solo ilusiones reconfortantes que distraen temporalmente a las personas de los problemas que la civilización les ha impuesto. La gente descarga sus frustraciones con él y él por completo.

1.2 La Autorregulación y las emociones.

Un optimista es una persona que espera experiencias positivas en el futuro. Un pesimista es una persona que espera malas experiencias. Estos conceptos tienen una larga historia en la sabiduría popular, así como en los primeros intentos de clasificar a las personas según sus rasgos de personalidad. Durante mucho tiempo se ha aceptado que esta diferencia fundamental entre las personas es importante en muchos, si no en todos, los aspectos de la vida. Este punto de vista está respaldado por varios estudios sistemáticos de los correlatos y las consecuencias de tales variables de diferencias individuales en los últimos 15 años.

Las definiciones comunes de estos términos abren expectativas para el futuro positivo y negativo. Un enfoque científico de estas ideas, incluida la de Chang, (2001), abre la esperanza para el futuro. Al hacerlo, estos métodos científicos conectan los conceptos de optimismo y pesimismo con una antigua tradición de expectativas: el modelo motivado por valores. Esta conexión significa que la construcción del optimismo, aunque tiene sus raíces en la sabiduría convencional, también

está firmemente arraigada en décadas de teoría e investigación sobre la motivación y cómo se traduce en comportamiento. Nuestro enfoque para comprender el comportamiento, un enfoque llamado autorregulación, es una variación de esta amplia tradición. Primero, exploramos brevemente los elementos de la esperanza, un enfoque de valor para la motivación, para comprender mejor la dinámica del optimismo, el pesimismo y cómo afectan la experiencia humana. Luego se describirá un modelo específico de autorregulación en el que abordará estos rasgos de personalidad en el pensamiento y la escritura.

El punto de vista de la expectativa-valor de la motivación comienza con la suposición de que el comportamiento se organiza en torno al logro de una meta. Los objetivos proporcionan el elemento de valor del enfoque del valor esperado. Los objetivos son características que las personas encuentran deseables o indeseables (puede pensar en estas últimas como "anti-objetivos"). Las personas intentan conformar su comportamiento (y a sí mismos) a los valores que ven como deseables, mientras que las personas intentan distanciarse de los valores que ven como indeseables.

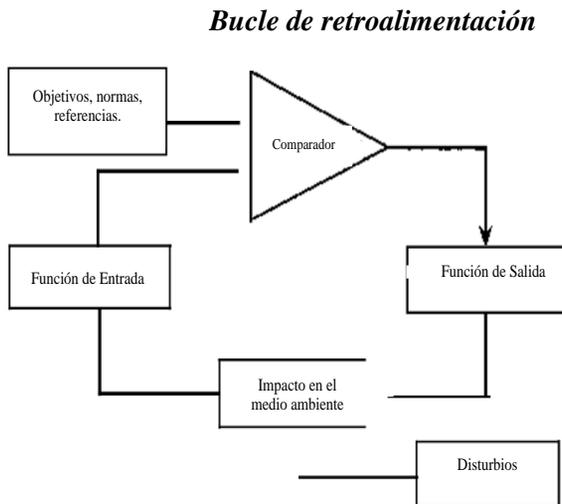
Cuanto más importantes sean estas metas y contrametas para el individuo, mayor será el factor de valor que motiva al individuo a alcanzarlas. Sin una meta que al menos valga la pena, la gente no tiene motivos para actuar. El segundo elemento conceptual de este enfoque es la expectativa: el sentimiento de confianza o duda sobre si se pueden lograr las metas (o evitar las contrametas).

Si a una persona le falta confianza, no hace nada. Es por eso por lo que la falta de confianza a veces se llama "escepticismo extremo". La duda puede sabotear los esfuerzos antes y durante la acción. Las personas solo pueden actuar cuando tienen la confianza suficiente y trabajar duro. Cuando las personas tienen confianza en el resultado final, siguen intentándolo incluso frente a las dificultades.

1.2.1 Autorregulación del comportamiento

Nuestra versión específica del enfoque de motivación prospectiva utiliza una idea diferente: que el comportamiento implica un proceso de control de retroalimentación. Desde este punto de vista, la unidad básica de análisis es la retroalimentación de reducción de varianza. Es un sistema con cuatro elementos en algunos tejidos (cf. Mc Kay, 1966; Miller, Gallant y Pribram, 1960). Estos elementos son una función de entrada, un valor de referencia, un comparador y una función de salida (ver Figura 1.1).

Figura 1.1



Fuente: Mackay, 1966; Miller, Gallant y Pribram, 1960.

Un ejemplo de un bucle de retroalimentación en un esquema. En este tipo de bucle, un valor detectado se compara con un valor estándar o de referencia y se realizan modificaciones (si es necesario) en una función de salida para mover el valor detectado en la dirección del estándar.

La función de entrada proporciona información. Esta propiedad corresponde a la percepción. Los valores de referencia son otra fuente de información (es decir, además de lo que se ingresa en la función). El valor de referencia en el bucle de interés es el objetivo. Un comparador es un dispositivo que compara un valor de entrada con un valor de

referencia. La comparación da uno de dos resultados: los valores son significativamente diferentes entre sí, o no lo son.

Sin embargo, la sensibilidad de los comparadores puede variar, por lo que algunos pueden detectar diferencias muy pequeñas mientras que otros solo pueden detectar diferencias más grandes. Esta comparación va seguida de una función de salida. Que es igual a comportamiento, aunque a veces el comportamiento es característico. Si el resultado de la comparación es "sin diferencia", la función de salida permanece como está. Esto puede significar que no hay salida o que todavía hay una salida en curso. Pero si la comparación devuelve "diferencia", la función de salida cambia. Hay dos bucles de retroalimentación correspondientes a la regulación del estado actual del objetivo y el contraobjetivo. En el bucle de reducción diferencial, la función de salida es objetivos y bucles de retroalimentación.

Debido a que los bucles de retroalimentación son una parte esencial del comportamiento, nuestra comprensión puede parecer algo esotérica para algunos. Sin embargo, la medida en que esta visión se basa en el concepto de propósito está muy en línea con la psicología social contemporánea de la personalidad. En otras palabras, los valores de referencia juegan un papel importante en la operación de los procesos de retroalimentación como metas (o contrametas), y la teoría e investigación actual en la psicología social de la personalidad contiene mucha discusión sobre estructuras de metas por ejemplo, (Austin, & Vancouver 1996) utilizan una serie de objetivos para impulsar el proceso de retroalimentación que conduce al comportamiento.

La literatura sobre metas utiliza diferentes etiquetas que reflejan el enfoque de diversos autores que usan el término para enfatizar las teorías incluyen el concepto de metas que motivan y guían la acción (Pervin, 1982). El propósito da sentido a la vida de las personas, algo que comunican implícitamente y a veces directamente. Todas estas teorías enfatizan que, para entenderlas, es importante conocer las metas de alguien. De hecho, los puntos de vista representados por estas teorías a menudo implican que el yo es parte de las metas de una persona y la forma en que está organizada.

1.2.2 Jerarquía de Poder

El hecho de que unas metas sean claramente más amplias que otras presenta un problema a resolver en este caso. Puede ser difícil determinar la mejor manera de tener en cuenta el grado de variación. A veces, el tiempo que lleva alcanzar una meta marca la diferencia, pero también significa más. Esto se debe a la abstracción de cada objeto. Es fácil ilustrar cómo varía el nivel de abstracción del objetivo. Por ejemplo, puede esforzarse por ser autónomo en un nivel de abstracción relativamente alto.

En un nivel menos abstracto, es posible que también desee cocinar o cambiar las bujías de su automóvil. Convertirse en cierto tipo de persona es el primer objetivo, y lograr cierto tipo de acción es el segundo objetivo. También puedes considerar objetivos que sean más específicos que estos últimos, como picar verduras en una olla o apretar una llave inglesa hasta cierto punto. Estos objetivos (que algunos teóricos llaman estrategias) están más cerca de descripciones de comportamientos específicos que otros conjuntos de objetivos, que son declaraciones más generales sobre los resultados esperados de patrones de comportamiento esperados.

Es posible que haya notado que los ejemplos que usamos para demostrar objetivos concretos están directamente relacionados con nuestros ejemplos de objetivos abstractos. Hacemos esto para mostrar la conexión entre objetivos abstractos y concretos. Powers, (1973), argumentó que la organización jerárquica de los bucles de retroalimentación permite que el comportamiento se autorregule. El argumento de Powers también proporciona un modelo jerárquico que incluye metas que generan acciones porque los ciclos de retroalimentación incluyen metas.

Brown, (1995) generalmente cree que la salida de un sistema de nivel superior está formada por la organización jerárquica del sistema de retroalimentación. Reescala los valores de referencia al siguiente

nivel más abstracto. En otras palabras, los sistemas de orden superior o dominantes se "comportan" estableciendo los objetivos de los sistemas adyacentes.

Pasar de un nivel superior a un nivel inferior da como resultado valores de referencia más específicos y limitados. Cada nivel de control afecta la calidad que respalda el control de nivel superior. Cada capa ajusta las salidas para minimizar su variación, y monitorea las entradas al nivel de abstracción en el que opera. Los procesadores no deberían poder manejar funciones con diferentes niveles de abstracción.

En cambio, las estructuras en diferentes niveles resuelven simultáneamente sus problemas. El modelo jerárquico en sí no ha sido probado empíricamente. La teoría del reconocimiento de acciones desarrollada por Vallacher y Wegner en 1985 ha sido probada, aunque tiene algunas similitudes con las jerarquías de poder. Este modelo se construye en términos de cómo las personas perciben las acciones que realizan, pero también sugiere que la forma en que las personas perciben sus acciones afecta las metas que establecen. El concepto de clasificación de Powers ha recibido un apoyo considerable del trabajo sobre la teoría del reconocimiento de acciones.

Jerarquía y complejidad del comportamiento. Aunque simple en algunos aspectos, la jerarquía analizada afecta muchos problemas en el pensamiento conductual (Carver, 1998) Aquí significa que las metas en cualquier nivel generalmente se logran a través de diferentes métodos en los niveles inferiores. Esto nos permite abordar el fenómeno en el que las personas ocasionalmente cambian drásticamente la forma en que abordan una meta, aunque la meta en sí misma no haya cambiado.

Este suele ser el caso cuando varias actividades de orden inferior contienen propiedades que constituyen objetivos de orden superior. Puede ayudar (lograr un objetivo abstracto), por ejemplo, escribiendo un cheque para una donación, recogiendo basura para una empresa de reciclaje, ofreciéndose como voluntario en una organización benéfica o abriendo puertas para otros. Hay muchas formas de lograr un determinado objetivo y comportamiento. Por ejemplo, puedes comprar

un regalo para hacer que alguien se sienta bien, para recompensar a alguien, para que te odie o para cumplir un papel que crees que debe desempeñar durante las fiestas. Así, un determinado comportamiento puede tener significados muy diferentes según lo que se pretenda conseguir. Un subtema importante en esta perspectiva conductual establece que la comprensión del comportamiento requiere el conocimiento de sus objetivos.

Los objetivos no son igualmente importantes, y esto también lo indica la idea de una organización jerárquica. Cuanto más profundiza en la organización, más descubre las características básicas de la autoconciencia dominante. Por lo tanto, las propiedades objetivo de nivel superior parecen tener un valor intrínseco mayor que las propiedades objetivo de nivel inferior. Incluso dos objetivos de nivel inferior no son necesariamente igualmente importantes. Hay dos formas de hacer que ciertos objetivos (de nivel inferior) sean importantes en la jerarquía. La importancia de un objetivo específico es directamente proporcional a cómo su logro contribuye directamente al logro de objetivos abstractos más importantes.

En segundo lugar, las acciones específicas que ayudan a lograr varias metas de alto nivel a la vez son más significativas que las acciones que ayudan a lograr solo una de ellas. En términos del componente de valor del enfoque del valor esperado, el valor aumenta:

(a) A medida que las metas se perciben como más altas en su jerarquía. Cómo la meta específica representa pasos hacia el logro simultáneo de varias metas de nivel superior.

(b) Cómo la meta específica está más directamente relacionada con el logro de una meta de nivel superior. Obtenemos información sobre cómo evolucionan las emociones durante el comportamiento a través de otro mecanismo de retroalimentación (Carver, 1998).

CAPÍTULO II

ANSIEDAD Y DESARROLLO ACADÉMICO

2.1 Relación entre la Ansiedad y el Rendimiento Académico.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), del 10 al 20 por ciento de los adolescentes en todo el mundo sufren trastornos mentales a la edad de 14 años, pero estos trastornos no se reconocen ni se tratan adecuadamente (Organización Mundial de la Salud, 2020). A nivel mundial, la ansiedad es la novena enfermedad mental más común entre los 15-19 años y la sexta enfermedad mental más común entre los 10-14 años. Entre 2007 y 2012, la Academia Estadounidense de Pediatría observó un aumento significativo de los trastornos de ansiedad entre los jóvenes, hasta un 20 % (McCarthy, 2019).

Según el Estudio Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (ENEP) de México, el trastorno mental más común en México es el trastorno de ansiedad generalizada, que se cree que afecta al menos al 14% de la población. Junto a esto están la adicción y la depresión, cada una de las cuales afecta al 9% de la población, pero no existen datos oficiales más recientes. Los trastornos de ansiedad comúnmente afectan a adultos jóvenes y adolescentes, y la mitad de los casos ocurren antes de los 25 años (Medina-Mora et al., 2003). La ansiedad es uno de los trastornos más comunes entre los estudiantes de secundaria con una prevalencia del 18% (Marín, 2015).

Un estudio de 307 estudiantes de tres escuelas secundarias de la ciudad de Yucatán encontró que el 15.4% de los participantes presentaban síntomas de ansiedad social (Marín-Ramírez et al., 2015). Otro estudio de 709 estudiantes universitarios mexicanos se realizó en mayo de 2020 durante la pandemia de COVID 19 y encontró que el 37 % de los participantes reportaron altos niveles de ansiedad (Pérez et al., 2021), lo que se correlaciona con el estrés académico.

Los niveles y el aislamiento de la pandemia podrían usarse para explicar las diferencias en la proporción de estudiantes que informan ansiedad. La preocupación y el miedo intensos y persistentes en situaciones cotidianas son síntomas de ansiedad. Según el Instituto Nacional de Salud Mental (2017), el trastorno de ansiedad generalizada en niños y adolescentes se caracteriza por un enfoque excesivo en el rendimiento académico o deportivo y pensamientos catastróficos frecuentes. Estos síntomas pueden interferir con las actividades diarias. Si la ansiedad no se detecta a tiempo y no se trata adecuadamente, la ansiedad puede afectar negativamente a la calidad de vida de los jóvenes (Marín, 2015; Riveros y Vinaccia-Alpi, 2017).

Además, los jóvenes tienen más probabilidades de consumir sustancias psicoactivas y desarrollar trastornos mentales comórbidos. Existe alguna evidencia que relaciona la ansiedad con un rendimiento académico deficiente. En un estudio que examinó variables como estado de ansiedad (patrones emocionales), rasgo de ansiedad (patrones emocionales relativamente constantes) y estrategias de aprendizaje, solo la variable rasgo de ansiedad mostró una diferencia estadísticamente significativa ($F = 9.17, p = .05$).

Entre el grupo de alto rendimiento académico y el grupo de bajo rendimiento académico. (Martínez-Álvarez y Lajo, 2018). Otro estudio de 535 estudiantes de secundaria en México (González et al., 2018) encontró una correlación estadísticamente significativa entre las variables de autoestima y ansiedad ($r = .182, p = .01$), así como una correlación entre el rendimiento académico y la autoestima de ($r = -.124, p = .01$) se puede concluir que el nivel de autoconfianza de los estudiantes afecta el rendimiento académico y el nivel de ansiedad.

Además, la investigación ha explorado cómo la ansiedad causada por materias específicas, como las matemáticas, puede afectar el rendimiento académico. Su estudio de 127 estudiantes de secundaria en escuelas públicas de Colombia encontró una correlación negativa significativa entre la ansiedad matemática y las calificaciones de estudiantes de matemáticas ($r = -.247$). El nivel de ansiedad reportado fue bajo, pero la correlación entre ansiedad y rendimiento académico fue

significativa (Villamizar et al., 2020). Otros autores mencionan varios factores que influyen en el rendimiento académico, como el estado emocional, las habilidades cognitivas y el índice de masa corporal (Angel-González et al., 2020; Martelo y Arévalo, 2017). El impacto de la ansiedad, por su parte, está relacionado con diversos factores, como el rendimiento deportivo, la autoestima y las comorbilidades con otros trastornos psiquiátricos (Friesen y Markowsky, 2021; Hernández et al., 2018; Núñez y García, 2017), quienes han estudiado el rendimiento académico de las personas se enfrentan a las complejidades de definir y medir este concepto (Lamas, 2015).

Algunos estudios recientes en México han reportado resultados en un grupo de edad de secundaria que identificaron un vínculo entre la ansiedad y el rendimiento académico (González et al., 2017). Situaciones en las que estudiantes de secundaria realizan investigaciones que cuentan con datos empíricos que pueden ser considerados e incorporados en los programas de orientación vocacional. El propósito de este estudio fue describir si existe una relación entre el rendimiento académico y la presencia de ansiedad en un grupo de estudiantes de secundaria. Cabe mencionar que este estudio fue parte de un proyecto que analizó diferentes variables (psicológicas, fisiológicas y socioeconómicas) y su relación con el rendimiento académico, 2018; Martínez-Álvarez y Rajo, 2018). Teniendo en cuenta la falta de investigaciones en esta área y el impacto de la presencia de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, esta investigación está dirigida.

El mencionado estudio se hizo en el estado mexicano de Jalisco en una escuela secundaria pública en su distrito capital. Entre los 12 y 15 años, el 50% eran niños y el 50% niñas ($M = 13,10$, $DT = 0,94$). De esos estudiantes, 156 eran estudiantes de primer año, el 69 por ciento eran estudiantes de segundo año y el 11 por ciento eran estudiantes de tercer año. El tamaño de la muestra se determinó teniendo en cuenta el total de estudiantes matriculados en la institución educativa al momento del estudio. También se tuvo en cuenta la prevalencia estimada de ansiedad del 18% reportada en la literatura para una población joven mexicana (Marín, 2015). El error estimado es del 5% con un intervalo de confianza

del 95%. Las tablas de números aleatorios se utilizan para realizar el muestreo probabilístico. Selección de los estudiantes según el número de participantes en la lista de asistencia, comenzando con el grupo de primer año, el grupo de segundo año y el grupo de tercer año, repitiendo este orden hasta obtener todos los participantes requeridos para la prueba. Una vez seleccionado un alumno y si no está presente, ocupa su lugar la siguiente persona de la lista.

(Reynolds & Richmond, 1997) desarrollaron la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños CMAS-R. como una herramienta de autoinforme para evaluar la gravedad y el tipo de ansiedad en niños y adolescentes de 6 a 19 años. El instrumento ha sido probado en mexicanos y tiene un coeficiente de confiabilidad (α de Cronbach) de 0.74. La escala consta de 37 ítems de respuesta dicotómica divididos en tres categorías: ansiedad física, inquietud/hipersensibilidad y ansiedad social/concentración. La ansiedad fisiológica se refiere a los síntomas físicos de la ansiedad, como dificultad para dormir, náuseas y fatiga. La hipersensibilidad es el miedo a ser herido o aislado emocionalmente.

La Ficha de datos sociodemográficos: registra información como género, edad, año de escolaridad y promedio de calificaciones de cada participante. Se utilizaron los siguientes criterios para determinar el nivel de desempeño de la escuela: Bajo = 5 a 6 puntos; Moderado = 7 a 8; y Alto = 9 a 10. En el estudio se consideró la Declaración de Helsinki referente a la investigación en seres humanos (Asociación Médica Mundial, 2013). El riesgo asociado con este estudio es mínimo. Se requiere consentimiento bajo el Título V, "Investigación" de la Ley General de Salud de los Estados Unidos Mexicanos (2015). Artículo 100 "De la salud".

Cada estudiante accedió a ser voluntario para el estudio, y se buscó el consentimiento verbal de los padres después de que primero hubieran dado su consentimiento informado mediante la firma de una carta. Cabe señalar que el comité de ética e investigación de la universidad aprobó el protocolo de estudio. Con el fin de proteger el anonimato de los estudiantes. Se realizaron pruebas de normalidad y estadística descriptiva utilizando Kolmogórov-Smirnov. Se aplicaron

las pruebas de chi-cuadrado para determinar la relación entre el rendimiento académico y los niveles de ansiedad. Además, se utilizaron razones de probabilidad para determinar la fuerza de la relación entre el rendimiento académico y la ansiedad. Los resultados se consideraron estadísticamente significativos si sus valores de p estaban por debajo del umbral de 0,05. IBM SPSS v 25, el resultado $p < .05$. La Tabla 2.1 muestra los puntajes de ansiedad para cada dimensión del instrumento CMAS-R según el nivel de rendimiento académico del estudiante. Se encontró que los estudiantes con bajo rendimiento tenían puntuaciones medias de ansiedad más altas en general, así como puntuaciones medias de ansiedad en cada dimensión. Tabla 2.2 Rendimiento académico y ansiedad (N = 156).

Entre los resultados obtenidos, la ansiedad revela de acuerdo al instrumento CMAS-R, de acuerdo al rendimiento académico los estudiantes que tenían mayor promedio en puntuaciones de ansiedad presentan bajos promedios académicos, en cada una de las dimensiones, incluso en la puntuación total.

Tabla 2.1

Ansiedad y nivel de rendimiento académico (N = 156)

Dimensiones del CMAS-R	Rendimiento académico								
	Bajo (n = 30)			Medio (n = 60)			Alto (n = 66)		
	Min/Máx.	M	DE	Min/máx.	M	DE	Min/Máx.	M	DE
Ansiedad fisiológica	6/19	11.5	3.3	5/17	9.9	3.0	5/15	9.5	2.9
Inquietud/hipersensibilidad	5/15	11.0	3.1	7/15	10.3	2.1	4/16	10.1	3.0
Preocupaciones sociales /concentración	6/16	10.9	3.1	5/15	9.2	3.0	5/16	9.4	2.8
Total	32/71	55.5	12.0	41/74	51.3	9.6	27/71	50.6	10.9

Fuente: Colunga et. al, (2021).

Por su parte, la tabla 2.2 demuestra que un total de 45 estudiantes, que representa el 28,8% de la muestra, reportaron niveles de ansiedad y 111, es decir el 71,2% no. Cuando se hizo la contrastación entre los grupos de estudiantes, con promedios académicos elevados, medio y bajo con índices de ansiedad o no de ansiedad, se constató que hay una asociación estadísticamente representativa entre grupos ($\chi^2(2) = 8.9$, $p < .05$), así como la obtención de un coeficiente de contingencia de

.23, que revela baja correlación entre variables de ansiedad y rendimiento académico.

Tabla 2.2

Comparación de rendimiento académico en función de la presencia de ansiedad

Rendimiento académico	Sin ansiedad f(%)	Con ansiedad f(%)	Total f(%)
Bajo	15 (9.6)	15 (9.6)	30 (19.2)
Medio	48 (30.8)	12 (7.7)	60 (38.5)
Alto	48 (30.8)	18 (11.5)	66 (42.3)
Total	111 (71.2)	45 (28.8)	156 (100.0)

Fuente: Colunga et. al, (2021).

En este estudio de estudiantes de la Escuela Secundaria Pública Tlakepac en Jalisco, México, el 28.8% reportó ansiedad. La puntuación media fue de 8,6 (desviación estándar = 0,82), el 42,3 % tenía un rendimiento académico alto, el 38,5 % normal y el 19,2 % deficiente. Cuando los datos sobre el rendimiento académico se derivaron de las habilidades e incluyeron comparaciones con materias específicas como matemáticas, español o inglés, no hubo fuentes distintas a otros estudios para aislar aspectos. (León-Jacinto, 2016; Rabadán y Orgambídez, 2018; Salazar-Rendón et al., 2018; Villamizar et al., 2020).

La ansiedad es un problema que afecta gravemente el desarrollo integral y la calidad de vida de los jóvenes (Riveros y Vinakia Alpi, 2017). En este estudio, la tasa de advertencia en los exámenes de prueba fue de 10 a 14 veces mayor que la informada por la Organización Mundial de la Salud para los ciudadanos jóvenes (Organización Mundial de la Salud, 2020). Los autores y las estrategias de autorregulación no incluyen el desempeño) (Barretto, et.al, 2020; González et al., 2018). Como sugiere este estudio, el manejo de la ansiedad es fundamental para comprender el rendimiento académico, pero sus efectos pueden ser más complejos. Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes con alta ansiedad académica tienen rasgos motivacionales que les permiten evitar errores, es decir,

La ansiedad aumenta con el aumento del miedo al fracaso académico, que se considera un factor motivador (Regueiro et al., 2015).

Otro estudio informó que los jóvenes con trastornos del sueño (dormir menos de la cantidad de tiempo recomendada para su edad) tenían una mayor ansiedad y un mayor rendimiento escolar que los jóvenes con menos trastornos del sueño (Zhang et al., 2017). Estos estudios encontraron que la ansiedad puede ser un factor motivador para mejorar el rendimiento académico, y en ese sentido, este estudio muestra la importancia de considerar la ansiedad escolar como un constructo multidimensional, incluso considerando la etapa evolutiva de la población de estudio.

Considere examinar la influencia del estilo de crianza en el desarrollo de la ansiedad en jóvenes en edad escolar (Mishra y Kiran, 2018; Xu et al., 2017). Aunque el propósito de este estudio fue determinar la relación entre las variables estudiadas, se consideró importante realizar más diseños de investigación para investigar las posibles relaciones entre las variables estudiadas en este estudio. Finalmente, las aproximaciones a la relación entre fenómenos como la ansiedad y el rendimiento académico en jóvenes mexicanos tienen varias limitaciones.

En primer lugar, no fue posible establecer causalidad ni determinar los efectos de la ansiedad sobre el rendimiento académico. La segunda es ampliar el tamaño de la muestra e integrar escuelas de diferentes puntos de la ciudad. En tercer lugar, porque el rendimiento académico en este estudio se ponderó numéricamente de acuerdo con los criterios establecidos en el currículo escolar, como la preparación para una admisión específica y la asistencia a clase.

Esto incluye pruebas escritas y prácticas en las que los estudiantes pueden evaluar su desempeño frente a los requisitos de la escuela. A pesar de las limitaciones, la fortaleza de este estudio es que es uno de los pocos estudios recientes sobre este tema en México. Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren que se deben realizar diseños de investigación específicos para estudiar poblaciones similares

en lugar de simplemente determinar la prevalencia de la ansiedad y otros trastornos comunes como la depresión adolescente y el abuso de sustancias, pero recomienda intervenciones específicas para reducir la salud mental y el bajo rendimiento escolar.

Los resultados nos permiten responder a la pregunta de investigación diciendo que existen diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con trastornos de ansiedad en comparación con los que no lo tienen. Como parte de los principales resultados podemos concluir que la prevalencia de ansiedad entre los jóvenes es, por un lado, superior a la reportada en el país, alrededor de 3 de cada 10 estudiantes; 4 de cada 10 estudiantes son avanzados académicamente, la diferencia fue estadísticamente significativa.

Entre grupos categorizados por presencia o ausencia de ansiedad. Por otro lado, aunque la relación entre las dos principales variables de estudio fue más débil, la puntuación media fue más alta para los estudiantes apáticos. Debido al diseño del estudio, no se pudieron determinar las relaciones causales entre las variables, por lo que se necesitan investigaciones que utilicen otros métodos para identificar posibles relaciones causales y predictores de ansiedad y éxito académico. Las implicaciones de este estudio muestran que los eventos emocionales cotidianos (como la ansiedad) en estudiantes de secundaria pueden afectar su rendimiento académico, independientemente de si están relacionados con el desarrollo de suscripciones biológicas o causas externas, que pueden afectar su desarrollo saludable.

La personalidad y la competencia se consideran uno de los derechos humanos. Por lo tanto, se deben considerar medidas preventivas para las consecuencias primarias (desarrollo de la salud y educación para la salud) y secundarias (momento de detección y daño); hay problemas a nivel de estudiante y de padres. En tales casos, incluso con pruebas o citas, es necesario establecer un sistema interno de vigilancia psicoepidemiológica también puede ayudar a monitorear e identificar comportamientos disruptivos y su relación con el rendimiento académico, y puede incluir la ansiedad adolescente y otros trastornos comunes, como la dinámica familiar y de apoyo.

2.2 Salud Mental en el adolescente

Según la Organización Mundial de la Salud, (2020) A nivel mundial, uno de cada siete jóvenes de entre 10 y 19 años sufre un trastorno mental, lo que representa el 13 % de la carga mundial de morbilidad en este grupo de edad. La depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento son las principales causas de enfermedad y discapacidad en los jóvenes. El suicidio es la cuarta causa principal de muerte entre los jóvenes de 15 a 29 años. Las consecuencias de los trastornos de salud mental no tratados en los jóvenes también pueden manifestarse en la edad adulta, poniendo en peligro la salud física, mental de una persona y limitando la capacidad de vivir una vida futura plena.

La adolescencia es un momento formativo único, pero los cambios físicos, emocionales y sociales que se producen durante ella, incluyendo la pobreza, la violencia o el abuso, pueden predisponer a los jóvenes a problemas de salud mental. Protegerlos de daños, apoyar el aprendizaje social, emocional, la salud mental, y garantizar el acceso a los servicios de salud mental son factores clave en su salud y bienestar durante estos años y hasta la edad adulta. Aunque se estima que uno de cada siete (14%) jóvenes de entre 10 y 19 años en todo el mundo padece un trastorno mental (1), estos trastornos en gran medida no se reconocen ni se tratan. Los jóvenes con trastornos mentales son particularmente vulnerables a la exclusión social, la discriminación, los problemas de estigma (que afectan la voluntad de buscar ayuda), las dificultades educativas, los comportamientos de riesgo, la mala salud física y las violaciones de los derechos humanos son los determinantes de la salud mental.

La adolescencia es un momento crítico para la formación de hábitos sociales y emocionales importantes para la salud mental. Entre estos factores: Adoptar patrones de sueño saludables, hacer ejercicio regularmente; desarrollar habilidades de relación; hacer frente a situaciones difíciles, resolver problemas y aprender a manejar las

emociones. Es importante crear un ambiente de apoyo y protección en el hogar, en la escuela y en la comunidad en general. Hay muchos factores que afectan la salud mental.

Cuanto más expuestos están los jóvenes a los factores de riesgo, mayor es su impacto en la salud mental. Algunos de los factores que pueden contribuir al estrés de los adolescentes incluyen enfrentar desafíos, la presión social de los compañeros y descubrir la propia identidad. La influencia de los medios de comunicación y la implementación de normas de género pueden exacerbar la discrepancia entre la realidad de vida de los jóvenes y sus percepciones o expectativas del futuro. Otros determinantes importantes de la salud mental de los jóvenes son la calidad de vida familiar y las relaciones con los compañeros.

Abuso (especialmente abuso sexual e intimidación), crianza dura, problemas sociales y financieros graves y otros riesgos conocidos para la salud mental. Algunos jóvenes corren el riesgo de sufrir una enfermedad mental debido a las condiciones de vida o al estigma, la discriminación, la exclusión o la falta de servicios y apoyo de calidad. Estos incluyen jóvenes que viven en áreas vulnerables o que reciben asistencia humanitaria; personas con enfermedades crónicas, trastornos del espectro autista, discapacidad intelectual u otras condiciones neurológicas; mujeres embarazadas, padres menores de edad o personas en matrimonio precoz o forzado; huérfanos y personas pertenecientes a minorías raciales o sexuales u otros grupos discriminados.

Los adolescentes a menudo experimentan cambios de humor. Los trastornos de ansiedad (que pueden manifestarse como ataques de pánico o ansiedad extrema) son más comunes en este grupo de edad y son más comunes en adolescentes mayores que en adolescentes más jóvenes. Aproximadamente el 3,6% de los niños de 10 a 14 años y el 4,6% de los niños de 15 a 19 años sufren trastornos de ansiedad. Se estima que el 1,1 por ciento de los adolescentes entre 10 y 14 años y el 2,8 por ciento de los adolescentes entre 15 y 19 años sufren de depresión. La depresión y la ansiedad tienen síntomas similares, como

cambios de humor repentinos e inesperados. Los trastornos de ansiedad y la depresión pueden hacer que sea muy difícil ir a la escuela, estudiar y hacer la tarea. La exclusión social puede exacerbar el aislamiento y la soledad. La depresión puede conducir al suicidio.

2.2.1 Trastornos del comportamiento

Los trastornos de conducta son más comunes en los adolescentes más jóvenes que en los adolescentes mayores. El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), caracterizado por falta de atención, hiperactividad y comportamiento imprudente, afecta al 3,1 % de los niños de 10 a 14 años y al 2,4 % de los de 15 a 19 años. El trastorno de conducta (síntomas de conducta disruptiva o agresiva) está presente en el 3,6 % de los niños de 10 a 14 años y en el 2,4 % de los niños de 15 a 19 años. Los trastornos de conducta pueden afectar la educación de los jóvenes y los trastornos de conducta pueden conducir a un comportamiento delictivo.

2.2.2 Trastornos de la alimentación

Los trastornos alimentarios como la anorexia y la bulimia nerviosas suelen desarrollarse durante la adolescencia y la edad adulta temprana. Estos trastornos se manifiestan como conductas alimentarias anormales y obsesiones con la comida y, en la mayoría de los casos, con el peso y la altura. La anorexia nerviosa puede provocar una muerte prematura, a menudo por complicaciones médicas o suicidio, y tiene una tasa de mortalidad más alta que cualquier otro trastorno mental.

2.2.3 enfermedad mental

Los trastornos con síntomas psicóticos suelen aparecer en la adolescencia tardía o en la edad adulta temprana. Algunos síntomas de la psicosis incluyen alucinaciones o delirios. Estas experiencias pueden afectar seriamente la capacidad de los jóvenes para participar en la vida cotidiana y la educación, y en muchos casos conducen a la estigmatización o la violación de los derechos humanos.

2.2.4 suicidio y autolesiones

El suicidio es la cuarta causa principal de muerte entre los jóvenes mayores (15 a 19 años)¹. Los factores de riesgo para el suicidio son diversos: abuso de alcohol, abuso infantil, estigma sobre la búsqueda de ayuda y barreras para acceder a la atención y la disponibilidad de asistencia para el suicidio. Como todos los medios, los digitales pueden desempeñar un papel importante en el éxito o el fracaso de los esfuerzos de prevención del suicidio.

2.2.5 Comportamiento arriesgado

Muchos comportamientos que presentan riesgos para la salud, como el consumo de drogas o las relaciones sexuales de riesgo, comienzan en la adolescencia. Los comportamientos de riesgo pueden desafiar emocionalmente las estrategias de afrontamiento ineficaces y tener un impacto muy negativo en la salud física y mental de los jóvenes. En 2016, la prevalencia de abuso de alcohol entre los jóvenes de 15 a 19 años fue de 13,6%, el mayor riesgo es para los hombres². El consumo de tabaco y marihuana son preocupaciones adicionales. Muchos fumadores adultos fuman su primer cigarrillo antes de los 18 años. El cannabis es la droga más común entre los jóvenes, alrededor del 4,7 % de los jóvenes de 15 a 16 años consumiendo cannabis al menos una vez en 2018³. La intimidación es un comportamiento arriesgado que aumenta la probabilidad de un bajo rendimiento académico, lesiones, delitos o la muerte. En 2019, la violencia interpersonal figuraba como una de las principales causas de muerte entre los jóvenes mayores⁴.

2.2.6 Fortalecer y prevenir

Las intervenciones para mejorar la salud mental de los jóvenes se centran en fortalecer su capacidad para regular las emociones, desarrollar alternativas a los comportamientos de riesgo, desarrollar resiliencia frente a problemas o situaciones negativas y promover

¹ Estimaciones Mundiales de Salud de la OMS 2000-2019

² Global status report on alcohol and health 2018.

³ World Drug Report 2020

⁴ Estimaciones Mundiales de Salud de la OMS 2019 (2020)

entornos y redes sociales de apoyo. Dichos programas requieren un enfoque de múltiples niveles con plataformas de entrega (por ejemplo, medios digitales, agencias sociales o de salud, escuelas o comunidades) y diferentes estrategias para llegar a los jóvenes, especialmente a los más vulnerables.

2.2.7 Diagnóstico temprano y tratamiento

Es importante atender las necesidades de los jóvenes con discapacidad mental. Cuando se trata de la salud mental de los jóvenes, se debe evitar la hospitalización y la adicción, se deben priorizar las soluciones libres de drogas y se deben priorizar los derechos de los niños, tal como se definen en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos de derechos humanos.

2.2.8 Respuesta de la OMS

La OMS desarrolla estrategias, programas y herramientas para ayudar a los gobiernos a responder a las necesidades de salud de los jóvenes. Por ejemplo, la iniciativa Helping Teens to Thrive (HAT) es un esfuerzo conjunto entre la Organización Mundial de la Salud y UNICEF para fortalecer las políticas y los programas de salud mental de los jóvenes. Más específicamente, las medidas implementadas en la iniciativa tienen como objetivo promover la salud mental y prevenir los trastornos mentales. También pretende ayudar a prevenir otros riesgos que repercuten negativamente en la salud física y mental de los jóvenes, como las autolesiones y el consumo nocivo de alcohol y drogas. La OMS también ha desarrollado un módulo sobre trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes como parte de las pautas de intervención mhGAP 2.0. Incluye protocolos clínicos basados en evidencia para la evaluación y el tratamiento de una variedad de trastornos mentales en entornos de atención no especializados. Además, la OMS desarrolla y apoya

2.3 Teoría tridimensional elaborada por Lang.

A veces, las personas creen erróneamente que las emociones o los procesos mentales son siempre de naturaleza interna. Pero cuando los

psicólogos se ocupan de cualquier problema, especialmente la ansiedad, consideran no solo lo que sucede con los procesos mentales, sino también cómo se refleja en el cuerpo y el comportamiento. Esto se llama el sistema de triple reacción propuesto por Lang en 1968.

Lang desarrolló esta teoría basándose en observaciones de desensibilización sistemática en personas con fobias. Observó la respuesta del paciente al mismo tiempo. El tipo de estimulación y principalmente características personales (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003; Alvarez et al., 2013). En el modelo del sistema de respuesta de tres niveles, las respuestas cognitivas se refieren a pensamientos y sentimientos en presencia de estímulos que provocan ansiedad. Esto se manifiesta como un sentimiento de miedo, preocupación o ansiedad. Los pensamientos que amplifican amenazas o contienen imágenes muy específicas también pueden considerarse predictores dañinos de problemas (Martínez-Monteagudo et al., 2012).

Además, puede haber sentimientos de incertidumbre, pérdida de control, pensamientos negativos sobre uno mismo, dificultad para tomar decisiones o concentrarse y miedo a ser descubierto por los demás (Álvarez et al., 2013), respuesta motora o conductual

Las respuestas motoras se refieren a los movimientos o acciones que realiza el paciente cuando está ansioso. (Martínez-Monteagudo et al. Alí, 2012), en general, tales como:

Reacción inmediata:

Temblores, espasmos, tartamudeo, irritabilidad, etc. Además, puede manifestarse como disminución de la precisión motora, dificultades para aprender y realizar tareas complejas. Incluso puede afectar la memoria y los procesos de discriminación perceptiva.

Respuesta implícita:

Se refiere principalmente a la evasión que no siempre está bajo el control voluntario total del paciente. Suelen ocurrir en respuesta a los otros dos componentes del sistema de respuesta tripartito. Es decir, los cambios cognitivos y fisiológicos actúan como estímulos discriminativos para promover respuestas de evitación o escape. Estas

respuestas también pueden incluir ciertos comportamientos que pueden dañar al individuo a corto o largo plazo, como el consumo de alcohol, drogas y comer en exceso (Álvarez et al., 2013).

Reacción fisiológica

Ocurren cuando hay una mayor actividad del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso somático, así como una mayor respuesta del sistema endocrino en el sistema nervioso central. Cuando esto ocurre, se pueden observar aumentos en la actividad cardiovascular, el tono musculoesquelético, la actividad electrodérmica y la frecuencia respiratoria como parte del sistema de respuesta del tríceps (Martínez-Monteagudo et al., 2012). Entre estos cambios, los pacientes pueden notar solo algunos, como palpitaciones causadas por el aumento de la frecuencia cardíaca, fatiga causada por el aumento de la frecuencia respiratoria, sudoración, etc.; sin embargo, también hay cambios sutiles, como cambios en el intestino o cambios en el sistema inmunológico. Aunque estos cambios suelen darse ante la presencia de estímulos irritantes, insomnio, indigestión, disfunción eréctil, calambres musculares, etc. puede ocurrir a largo plazo y puede estar asociado con la discapacidad (Álvarez et al., 2013).

Una unidad de un sistema de tres reacciones.

Una comprensión clara de cómo responde el cuerpo a las emociones es beneficiosa a lo largo de la terapia: hay muchas herramientas de evaluación disponibles, desde cuestionarios basados en la teoría del sistema de triple respuesta hasta la autoconciencia. De esta forma, los profesionales pueden obtener una visión holística de la experiencia emocional del paciente y utilizarla para determinar el mejor enfoque de tratamiento. Intervención: en función de los resultados, se puede determinar el modelo de intervención y la secuencia de trabajo óptimos para todas las respuestas de los pacientes.

La ansiedad y las emociones se manifiestan de forma diferente en cada paciente, según la teoría del sistema de triple respuesta no existe una conexión directa entre ambas, por lo que la intervención conjunta y la intervención individual han dado resultados positivos. Seguimiento:

La implementación de una intervención, ya sea basada en el sistema de triple respuesta o no, requiere el seguimiento del progreso del paciente. Pero al mismo tiempo, deben aprender a reconocer sus reacciones ante estímulos estresantes durante el proceso psicoeducativo. A través de este enfoque, los pacientes aprenden a reconocer y procesar sus reacciones de forma estructurada, fortaleciendo así su sentido de control.

El enfoque del sistema de reacción triple todavía se usa en la actualidad. Por lo tanto, se han desarrollado varias pruebas, escalas y formatos de autoinforme para evaluar los sistemas cognitivos, fisiológicos y conductuales en respuesta a diversos eventos emocionales. Proporciona información importante en el campo clínico y académico y, aunque ha recibido algunas críticas, es un importante punto de partida para futuras investigaciones en esta área (Martínez-Monteagudo, et al. Alí, 2012).

2.4 Trastorno de la ansiedad

Los trastornos de ansiedad (TA) son trastornos psiquiátricos comunes que causan angustia y discapacidad generalizadas y causan una carga social y económica significativa. Según datos publicados por la Organización Mundial de la Salud (2020), más mujeres (7,7%) que hombres (3,6%)⁵. La ansiedad es una respuesta emocional normal a situaciones amenazantes. Sin embargo, si estas reacciones se vuelven rutinarias y angustiosas, deben evaluarse para determinar la importancia de la ansiedad patológica.

La salud mental abarca muchas actividades que están directa o indirectamente relacionadas con la salud mental de una persona. La definición de salud de la OMS: "*Un estado de completa salud física, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*". Según la Organización Mundial de la Salud, una salud mental adecuada se relaciona en parte con la capacidad de hacer frente

⁵ World Health Organization. Depression and Other Common Mental Disorders. Global Health Estimates. [Online].; 2017

al estrés normal de la vida y de funcionar eficazmente en el trabajo y en la sociedad.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS), en colaboración con la Organización Mundial de la Salud, ha demostrado que los trastornos de ansiedad son el segundo trastorno mental más debilitante en la mayoría de las poblaciones de América del Norte y del Sur. Los trastornos mentales representan el 23% de los años perdidos por discapacidad en los países de ingresos bajos y medianos y están asociados con una esperanza de vida reducida y una mayor mortalidad. Asher, (2017) indican que el 18% de los adultos en los Estados Unidos sufren de un trastorno mental, la mitad de los cuales han sido diagnosticados con una enfermedad grave que limita sus funciones y actividades de la vida.

En el mismo año, solo el 13 por ciento recibió tratamiento. Los trastornos de ansiedad (TA) se caracterizan por sentimientos extremos de miedo y ansiedad de por vida que ocurren exponiendo la vida del paciente. Se están descubriendo etiologías complejas que identifican los componentes genéticos y el estrés causado por los acontecimientos de la vida. Los médicos y psiquiatras basan sus diagnósticos en criterios clínicos desarrollados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) y la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Relacionados (ICD). Hajimin (2017) afirman que los servicios de emergencia son el problema de salud mental número uno en los Estados Unidos, pero muchos nunca buscan ayuda médica. El propósito del estudio es proporcionar una visión general de la epidemiología, etiología, diagnóstico y tratamiento farmacológico y no farmacológico de los trastornos de ansiedad. De esta forma.

Epidemiología

Los trastornos de ansiedad son condiciones que a menudo causan complicaciones psicológicas, sociales, psicosociales y del desarrollo concurrentes. La Universidad Nacional de Telemática (UNED) y la Universidad Nacional (UNA), con el apoyo del Ministerio de Salud y la

Caja de Seguro Social de Costa Rica (CCSS)⁶, realizaron una encuesta paralela el 9 de octubre, con 6.786 participantes. El año 2020 con el Covid-19 sobre salud mental y relaciones con el medio ambiente, 43,7%, entre aquellos con síntomas graves relacionados con la ansiedad generalizada, solo el 13,8% de los participantes tenían síntomas de ansiedad.

En cuanto a la TA, la Organización Mundial de la Salud informa que más de 260 millones de personas sufren trastornos de ansiedad. El mismo grupo también informó que varios países habían elevado sus niveles de alerta, con China reportando un 35%, Irán un 60% y Estados Unidos un 40%. El mismo informe autorizado establece que para 2020, el 90 % de los jóvenes experimentaron ansiedad según los datos globales.

Según la Organización Panamericana de la Salud/OMS⁷, la DE es la segunda enfermedad mental debilitante más común en las Américas. Brasil ocupa el primer lugar entre los países de América del Sur (7,5%), superando el promedio de todos los países (4,7%). Sin embargo, Costa Rica está en desventaja, 4,1% por debajo del promedio y al mismo nivel que EE. UU. Por otro lado, la TA fue el tipo de trastorno mental más común en la UE, Suiza, Islandia y Noruega. Es más común que cualquier otra enfermedad mental en personas de entre 14 y 65 años, y las mujeres son las más afectadas. Finalmente, se estima que la prevalencia de los trastornos de ansiedad oscila entre el 3,8% y el 25% en todos los países y alcanza el 70% entre los pacientes crónicos.

Clasificación

Existen criterios para diagnosticar diversos trastornos de ansiedad, las clasificaciones más utilizadas son según el DMS-V de la Asociación

⁶ La Universidad Estatal a Distancia, Universidad Nacional. Salud mental y relaciones con el entorno. Informe de Investigación. Costa Rica: La Universidad Estatal a Distancia, Universidad Nacional, el Ministerio de Salud, Caja Costarricense del Seguro Social, Investigación; 2021. Report No.: <https://investiga.uned.ac.cr>.

⁷ OPS, OMS. The Burden of Mental Disorders in the Region of the Americas, 2018. [Online].; 2018.

Americana de Psiquiatría y el ICD-10 utilizado por la Organización Mundial de la Salud. Se presentan las clasificaciones DSM-V en la Tabla 2.1 y sus equivalentes ICD-10 en la Tabla 2.2.

Tabla 2.1

Clasificación DSM-V

DMS-V
Trastorno de ansiedad por separación
Mutismo selectivo
Trastorno de Pánico
Agorafobia
Fobia Especifica
Trastorno de Ansiedad Social
Trastorno por Ansiedad Generalizada
Trastorno de Ansiedad inducida por sustancias
Trastorno de Ansiedad atribuibles a condiciones medicas
Otros Trastorno Especifico de Ansiedad
Trastorno de Ansiedad No Especifica

Fuente: Chacón, et. al. (2021)

Tabla 2.2

Equivalentes ICD-10

Trastornos de Ansiedad
Trastorno Generalizado de Ansiedad
Trastorno de Pánico
Trastorno de Ansiedad Fóbica
Agorafobia
Fobia Social
Fobias Especificas
Trastorno Obsesivo-Compulsivo
Reacciones a estrés grave y trastornos de adaptación

Fuente: Chacón, et. al. (2021)

El estudio presentado se limita a la clasificación DMS-V de EE.UU. Etiología. El TA es una estructura compleja con variación genética estimada de 30% a 50%. Los factores contribuyentes incluyen emocionales, sociales y ambientales. Según Williams⁸, los biotipos de depresión y ansiedad son causados por circuitos neuronales con mal funcionamiento. Se observó lo siguiente: Los cambios en el procesamiento de amenazas se asociaron con la activación de la circunvolución cingulada anterior y la transmisión a la amígdala. La amígdala reacciona de forma exagerada como resultado del procesamiento consciente o inconsciente de estímulos relacionados con amenazas en la depresión, el trastorno de ansiedad generalizada, la fobia social/ las fobias específicas y el trastorno de pánico.

La hiperactividad de la amígdala inducida por rostros amenazantes enmascarados también se asocia con rasgos alterados de ansiedad y neuroticismo en individuos sanos, lo que resulta en una reacción exagerada a la fuente de la amenaza. También informaron una reducción de la activación de circunvolución en el trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno de ansiedad social, Bandelow, (2017) informó que los trastornos de ansiedad a menudo se subdiagnostican en la atención primaria porque la TA a menudo se asocia con otros trastornos psiquiátricos; ejemplo: El trastorno depresivo mayor está estrechamente relacionado con todos los trastornos de ansiedad, al igual que el trastorno de ansiedad generalizada (TAG). Asociado con agorafobia, trastorno de pánico (TP) y trastorno de ansiedad social (SAD).

Por lo tanto, la disfunción eréctil se caracteriza por una mayor vigilancia en presencia de una amenaza percibida, en consonancia con la activación inapropiada y persistente del esquema de amenaza. Según Ströhle (2018), los familiares de primer grado de las personas con trastorno de pánico tienen de tres a cinco veces más probabilidades de sufrir un trastorno de pánico que la población general. En particular, los factores ambientales negativos, como los eventos de la vida

⁸ Williams LM. Defining biotypes for depression and anxiety based on large-scale circuit dysfunction: a theoretical review of the evidence and future directions for clinical translation. DEPRESSION AND ANXIETY. 2017 ENERO; 39(1).

enumerados en la Tabla 2.3, son importantes para el desarrollo de la disfunción eréctil.

Tabla 2.3

Factores ambientales negativos.

Factores Ambientales
Enfermedad Crónica
Abuso Físico
Violencia Sexual
Lesiones Traumáticas
Muerte de personas significativa
Divorcio o separación
Dificultad económica

Fuente: Chacón, et. al. (2021)

Entre los diagnósticos de DMS-V, la ansiedad y la depresión son trastornos comunes en la población general. Se asocian con una menor calidad de vida, disfunción social y mayor riesgo de enfermedad cardiovascular. La ansiedad es un mecanismo fisiológico de defensa contra una amenaza que provoca sentimientos desagradables de ansiedad, irritabilidad, inquietud, alerta o excitación, pero, si se convierte en una reacción constante e incontrolable del paciente, puede convertirse en un trastorno de ansiedad. Según sus características y síntomas, la TA se clasifica de acuerdo con las pautas de criterios de diagnóstico del DSM-V, Martínez, (2012).

Trastorno de Ansiedad:

Se caracteriza por miedo extremo, ansiedad, ataques de pánico y evitación de amenazas. Esto puede afectar su desempeño social, académico y laboral. ansiedad de separación

Trastorno de Ansiedad por separación:

Se caracteriza por miedo o ansiedad excesivos e inapropiados en un nivel de desarrollo que está separado de la persona a la que el individuo se siente apegado.

Mutismo Selectivo:

Se define como una incapacidad persistente para hablar en algunas situaciones sociales y un deseo de hablar a pesar de poder no hablar en otras situaciones. El malestar interfiere con el éxito educativo o profesional o la comunicación social y dura al menos un mes.

Ataque de Pánico:

Considere ataques de pánico repetidos e inesperados. Un ataque de pánico es un inicio repentino de miedo intenso o ansiedad que alcanza su punto máximo en minutos. Las convulsiones repentinas pueden desencadenarse por estados de reposo o ansiedad.

Agorafobia

Miedo intenso o ansiedad por usar el transporte público, estar en interiores o exteriores, en multitudes y salir solo. Las personas temen o evitan estas situaciones porque puede ser difícil escapar de los pensamientos o es posible que no haya ayuda disponible para los síntomas similares al pánico u otros síntomas debilitantes o vergonzosos.

Fobia específica

Miedo extremo o ansiedad por cosas o situaciones específicas, como: volar, alturas, animales, inyecciones, ver sangre.

Fobia social

Se caracteriza por miedo extremo o ansiedad en una o más situaciones sociales. Los individuos están sujetos al control potencial de otros. Algunos ejemplos son sus interacciones sociales: chatear, conocer extraños, mirar, comer y beber, actuar frente a otros, incluidas conferencias.

Trastorno de ansiedad generalizada

Ansiedad y preocupación excesivas por varios eventos o actividades (como el trabajo o la escuela) durante al menos seis meses más que cuando estaba fuera.

Trastornos de ansiedad causados por drogas o sustancias

Se asocia con ataques de pánico o ansiedad que domina la presentación clínica. La evidencia debe obtenerse de la historia, el examen físico o las pruebas de laboratorio durante o poco después de la intoxicación o abstinencia, o después de la exposición.

Trastornos de ansiedad clínica

El cuadro clínico se caracteriza por ataques de pánico o ansiedad.

Cuadro clínico.

Una enfermedad es una consecuencia fisiopatológica directa de otra enfermedad.

Otros trastornos de ansiedad específicos

Trastornos de ansiedad que causan malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento que no cumplen con todas las categorías diagnósticas de los trastornos de ansiedad. Se utilizan otras categorías de trastornos de ansiedad específicos cuando los médicos eligen informar razones específicas por las que los síntomas no cumplen los criterios para un trastorno de ansiedad específico.

Trastorno de ansiedad no especificado

La categoría de trastorno de ansiedad de no asignado se usa cuando los médicos deciden que no están seguros de por qué no se cumplen los criterios para un trastorno de ansiedad en particular e incluye presentaciones que no tienen suficiente información para un diagnóstico posterior. El sobrediagnóstico en el departamento de emergencias plantea muchos riesgos médicos y financieros para los pacientes. La ansiedad es uno de los principales factores que pueden afectar negativamente la capacidad de trabajo de un paciente para tratar.

Los recursos farmacológicos y no farmacológicos están disponibles para los profesionales de la salud para abordar este problema con resultados basados en evidencia, y los pacientes deben ser evaluados para determinar el tipo de TA. El enfoque de tratamiento para las personas con enfermedad de Alzheimer debe ser integral, con los médicos apuntando a

lograr un objetivo específico: controlar las emociones y reducir los niveles de ansiedad (Scarella, 2019). Se debe tener en cuenta la naturaleza y la gravedad de los síntomas, el tiempo de progresión y la relación beneficio-riesgo del tratamiento utilizado.

Tratamiento médico

El TA es una enfermedad crónica que puede conducir a la discapacidad. Por tanto, el diagnóstico y el inicio del tratamiento son fundamentales para asegurar la calidad de vida, habitualmente con antidepresivos y benzodiazepinas (BZD). Es importante informar a los pacientes sobre los riesgos asociados con la prescripción, el inicio del tratamiento, los efectos secundarios y la suspensión o suspensión de la medicación.

Según Craske⁹, los medicamentos actuales para los trastornos de ansiedad tienen implicaciones importantes para reducir la ansiedad, ya que puede mejorar significativamente la calidad de vida y reducir la discapacidad. Los antidepresivos son el fármaco de elección en la mayoría de los casos de TA, salvo fobias específicas. La terapia psicodinámica y la terapia cognitiva conductual son clínicamente efectivas para las fobias específicas. El tratamiento no farmacológico de las fobias específicas fue eficaz en las cinco primeras sesiones.

Las consecuencias del sobretratamiento del TA son variadas y suponen un riesgo para la salud del paciente. La terapia génica y las drogas pueden generar adicción y problemas de salud relacionados, lo que puede tener graves consecuencias a nivel individual, familiar y comunitario. Agregar medicamentos aumenta el riesgo de accidentes, lesiones, envenenamiento y muerte prematura.

Los antidepresivos ayudan a tratar el TA, el Grupo Internacional de Consenso sobre Depresión y Ansiedad presenta algunos de sus efectos ansiolíticos para ayudar a prevenir los ataques de ansiedad. La mayoría de los antidepresivos afectan el sistema de monoaminas. Los

⁹ Craske, M., (2017). Anxiety. THE LANCET.

efectos clínicos, mayor disponibilidad de la modulación de la hendidura sináptica debido a cambios adaptativos en los neurotransmisores y sus receptores, efectos en los sistemas de neurotransmisores, especialmente en los receptores postsinápticos de modulación de dopamina, serotonina y norepinefrina, aparecerán de 2 a 4 semanas después de comenzar a usarlo. Todos los pacientes deben ser informados de los posibles síntomas de ansiedad, los posibles efectos secundarios y los riesgos asociados con la interrupción abrupta y la interrupción del tratamiento, tanto al comienzo como al comienzo del tratamiento.

Clasificación:

- Inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina (ISRS)
Ejemplos: escitalopram, sertralina.
- Inhibidores de la recaptación de serotonina y noradrenalina (IRSN),
p.e: Venlafaxina, Duloxetina, Paroxetina.
- Antidepresivos tricíclicos, p.e: Clomipramina, imipramina. Un ejemplo es un inhibidor de la monoaminoxidasa (IMAO). Moclobemida, Fenelzina. Los antidepresivos más comunes son los inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina (ISRS) y los inhibidores de la recaptación de serotonina y norepinefrina (IRSN)¹⁰.

Vale la pena señalar que no todos los ISRS e IRSN están aprobados por la FDA. Agencia Americana y Europea de Medicamentos. Los ACT y los IMAO proporcionan una base sólida para la eficacia de los TA, pero sus perfiles de seguridad son cuestionables y limitan su uso. Según Bamdelow, (2017), los ACT imipramina y clomipramina son tan efectivos como los antidepresivos de segunda generación para el TA. Los efectos secundarios son más comunes con la terapia combinada basada en artemisinina, por lo que se deben considerar los ISRS o los IRSN antes de usar medicamentos que contienen artemisinina. La TSA debe usarse con precaución debido a la toxicidad y el riesgo de suicidio. Según Craske, (2017), los pacientes con trastornos de ansiedad tienden a ser más sensibles a los efectos

¹⁰ Geotte, E., (2020) . Barriers to mental Health Treatment Among Individuals with Social Anxiety Disorder and Generalized Anxiety disorder. Psychological Services.

secundarios de los antidepresivos, los efectos secundarios frecuentes son:

- náuseas
- vómitos
- mala digestión
- boca seca
- aumento de peso
- insomnio
- dolores de cabeza
- agitación.
- ansiedad
- picor
- trastornos del sueño
- impotencia

En 2004 en los Estados Unidos, la administración de alimentos y medicamento (FDA), requirió las advertencias sobre el riesgo de comportamiento, pensamientos o autolesiones suicidas¹¹. Basado en un estudio de 21 países realizado por Alonso et al, (2018). Señaló que la utilización de los servicios de salud es baja y una gran proporción de los beneficiarios no cumplen con los requisitos de competencia clínica y médica.

Las benzodiazepinas, (BZD) son fármacos con efectos ansiolíticos, hipnóticos, relajantes musculares, anticonvulsivos y psicoactivos con efectos secundarios. Sus efectos de acción prolongada son mayores de 24 horas, la acción intermedia de 6-24 horas de acción, y corta menor a 6 horas. En la tabla 2.4 se presenta su clasificación, Martínez, (2012).

¹¹ U.S Food and Drug Administration, (2014), News & Events. [Online].; Available from: <https://www.fda.gov/news-events>.

Tabla 2.4

Clasificación de los benzodiazepinas según semivida de eliminación

Acción Larga	1-Diazepam 2-Clonazepam 3-Flurazepan
Acción intermedia	1-Lorazepam 2-Alprazolam 3-Lormetazepam
Acción Corta	1-Benzazepam 2-Bromazepam 3-Midazolam

Fuente: Chacón, et. al. (2021)

En casos especiales, las BZD están contraindicadas en pacientes con tendencias suicidas, enfermedades cardíacas o antecedentes de abuso de BZD u otras sustancias. Las BZD se pueden usar en combinación con ISRS o IRSN durante la primera semana de tratamiento¹². Según Bamdelow (2017), la diferencia entre las BZD y las ATC sugiere que las BZD inicialmente no causan excitabilidad e insomnio, sino que crean un ciclo de retroalimentación negativa que causa depresión del sistema nervioso central. El tratamiento a largo plazo con BZD que dura de 4 a 8 meses puede provocar adicción en algunos pacientes. Por lo tanto, no se recomienda como tratamiento de primera línea. En la práctica clínica, siempre se debe tener en cuenta la relación riesgo-beneficio al determinar el fármaco, la dosis y la duración del tratamiento apropiados. (Alonso, 2018)

Efectos secundarios más comunes

- Dolores de cabeza.
- Entumecimiento Temblor de movimiento.
- Tartamudeo.
- Mareos.
- Confusión, vacilación.
- Recesión económica.
- Melancolía, depresión.

¹² Julia Tomasi, J., (2019). Towards precision medicine in generalized anxiety disorder: Review of genetic and pharmaco (epi) genetics. Journal of psychiatric research.

- Desmayos.
- Mareos.
- Temblores.

El uso de benzodiacepinas conduce a tolerancia y dependencia, y al elegir el tratamiento se debe considerar el tratamiento a largo plazo, dosis altas, vida media y efectos ansiolíticos potenciales, así como la suspensión de BZD por parte del médico tratante¹³. La adicción a las BZD puede provocar el síndrome de abstinencia. Los nuevos síntomas van desde insomnio, ansiedad, pérdida de apetito, hiperreflexia, sudoración y temblores hasta convulsiones. La recaída provoca los síntomas iniciales al comienzo del tratamiento, mientras que el síndrome de rebote son síntomas antes del tratamiento, pero más graves. Debido a los problemas actuales en el mundo, la Organización Mundial de la Salud apoya la política de uso racional de medicamentos¹⁴.

Tratamientos no farmacológico.

La terapia cognitiva conductual (TCC) y la terapia psicodinámica se consideran tratamientos de primera línea para el TA. En los últimos años, la TCC se ha combinado con estrategias de exposición dirigida en un intento de cambiar la mentalidad¹⁵. Kumar y kar¹⁶ compartieron que la TCC es un enfoque de tratamiento actual centrado en el paciente que tiene como objetivo ejercer una presión controlada sobre los pacientes para que desarrollen patrones cognitivos y comportamientos apropiados para su entorno y sus relaciones.

Consejos para evitar la recurrencia.

La exposición a objetos, situaciones o actividades que afectan negativamente al paciente puede aumentar temporalmente la ansiedad, pero eventualmente disminuir la ansiedad crónica. La terapia cognitiva

¹³ Amanda Mc Grandles MM. Diagnosis and management of Anxiety Disorders. Nurse Prescribing 2013.

¹⁴ World Health Organization. Depression and Other Common Mental Disorders. Global Health Estimates, (2017). Available from: WHO/MSD/MER/2017.2.

¹⁵ DeMartini, (2019). Generalized Anxiety Disorder. In The Clinic.

¹⁶ Kumar y Kar SS, (2016) Neuro-stimulation Techniques for the Management of Anxiety Disorders: An Update. Clin Psychopharmacol Neurosci.

conductual dura de 10 a 20 semanas y se usa ampliamente para tratar la depresión y la ansiedad. Según un estudio de Ströhle, (2018), se ha descubierto que la terapia cognitiva conductual (TCC), que está basada en la evidencia es uno de los tratamientos más recomendados para la TA, porque tiene un efecto poderoso.

Sin embargo, aunque la terapia con medicamentos puede mejorar la calidad de vida y reducir las recaídas, los estudios de mejoría clínica han sido mucho más lentos que la terapia con medicamentos. La terapia psicodinámica tiene su origen en el psicoanálisis como una estrategia para hacer frente a los impulsos inconscientes en nuestro comportamiento y mecanismos de defensa. Reemplaza la ansiedad, el dolor o el miedo. Esto incluye psicoterapia familiar breve, terapia interpersonal y terapia de análisis cognitivo Kumar y Kar (2016). Estos métodos son menos utilizados y, según los estudios, la TCC es la primera opción para la AT debido a su eficacia.

Se descubrió que los trastornos de ansiedad son el segundo trastorno incapacitante más importante en los Estados Unidos. Sin embargo, Costa Rica acortó su caída en 4,1%, por debajo del promedio regional y general. Sin embargo, la TA es poligénica e involucra estructuras neuronales como la amígdala, un centro regulador del miedo y la ansiedad. Para diagnosticar un trastorno de ansiedad y cumplir con los criterios del DSM-V, un médico debe evaluar los síntomas de ansiedad excesiva y preocuparse por los acontecimientos cotidianos.

La TA suele ser crónica y debilitante y requiere tratamiento inmediato, responde bien a la terapia cognitiva conductual y la terapia con medicamentos. La terapia cognitiva conductual y los inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina son tratamientos efectivos para los trastornos de ansiedad. Los tratamientos no farmacológicos son opciones de tratamiento adecuadas para las fobias específicas, y varias sesiones proporcionan el mejor tratamiento para el paciente.

Los métodos de tratamiento para este grupo de trastornos deben ser integrales y requieren la participación del paciente, utilizando la TCC para reducir la recaída y la selección de fármacos, como los inhibidores

selectivos de la recaptación de serotonina (ISRS), los ISRS patológicos, los drogodependientes y las BZD. Las BZD se utilizan ampliamente debido a sus efectos ansiolíticos de acción rápida. Sin embargo, no se recomienda como tratamiento a largo plazo para la adicción, y los médicos deben considerar una evaluación de riesgo-beneficio de la dosimetría. Se requiere capacitación médica para evaluar individualmente a cada paciente y seleccionar los casos para derivarlos a un psiquiatra.

CAPÍTULO III

FACTORES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

3.1 Algunos Factores del Rendimiento Educativo

La educación es vista tradicionalmente como una forma de superar la pobreza. Las sociedades a menudo asumen que, con más educación, los pobres pueden evitar o al menos mejorar significativamente su pobreza. Pero si bien Chile, como la mayoría de los países latinoamericanos, ahora brinda más educación a más personas, esto no se ha traducido en tasas de pobreza más bajas. La suposición generalizada de que más educación significa menos pobreza ha demostrado ser insuficiente.

El problema ha pasado de la matriculación y retención al sistema educativo y luego a la filosofía subyacente de la educación. Ahora la pregunta es diferente: ¿qué habilidades efectivas aprendieron los niños en la escuela? ¿Qué hay detrás del optimismo en las cifras sobre el crecimiento de la educación? ¿Cómo ve la educación en el contexto de la pobreza? ¿Qué factores afectan las oportunidades de mejorar la calidad de la educación para los pobres? Las investigaciones existentes confirman que el nivel educativo es el factor más importante para determinar el ingreso per cápita.

En cuanto, a la reducción de la pobreza per cápita, investigaciones más recientes de la Cepal (1994) sugieren que en las áreas urbanas de la región se requieren 10 o más años de educación (a menudo una escuela secundaria completa) para lograr una preferencia de bienestar significativa con más del 80% de probabilidad para no entrar en la línea de pobreza. En resumen, una de las razones de la falta de reducción de la pobreza en la educación es la desigualdad educativa, accesibilidad y continuidad en el sistema educativo formal. Aquellos con educación formal, por otro lado, dudan de la calidad de los registros. Una investigación en Chile de la UNESCO América Latina y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) encontró diferencias significativas en el rendimiento entre los estudiantes de escuelas privadas

y los estudiantes de escuelas públicas.

Las escuelas públicas, que atienden a casi el 100% de la población pobre del país, brindan solo la mitad de los requisitos mínimos del sistema educativo. Las escuelas privadas, que pueden pagar al menos del 10% de la población (de los niveles más altos del país), son en sí mismas la mejor opción para garantizar que los estudiantes continúen su educación con éxito. No es sólo una cuestión de calidad, sino también de equidad. En un análisis de la UNESCO de 1991 sobre el estado de la educación primaria en América Latina, ha seguido creciendo cuantitativamente en los últimos años, pero esto no se ha relacionado con mejoras en las calificaciones y la calidad.

Se necesita igualdad, esta discrepancia reveló la desaparición de los modelos educativos tradicionales y desafió la búsqueda de nuevos métodos y estrategias de enseñanza en la década de 1990. Por lo tanto, ampliar la educación y mejorar la calidad de las escuelas, especialmente para los más pobres, son dos factores fundamentales para ampliar las oportunidades de las personas y reducir la pobreza. Pero en las décadas de 1950 y 1960, después de las grandes esperanzas depositadas en la educación a fines de la década de 1980 y principios de la de 1990, se comenzó a cuestionar su idoneidad para la sociedad.

La ineficiencia social de la educación no es un problema de la educación en sí, sino que depende de cómo se implemente. Por lo tanto, ahora el foco está en las variables o insumos que le dan a la educación una capacidad real para mejorar las habilidades individuales y grupales, y la relación entre la educación y otras partes del tejido social. Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito es resumir y analizar varios estudios que investigaron la influencia de diversos factores en el rendimiento académico de niños de primaria.

El objetivo principal del estudio fue determinar si existe suficiente evidencia para asumir los cambios en alguna de estas variables que serán positivos en el rendimiento escolar. Para ello, se revisaron 61 artículos (54 de un tema y 7 de otros grupos de autores) que de alguna manera investigaban la relación entre una o más variables que ingresan al

sistema educativo y el rendimiento. Para la elaboración de la investigación se utilizaron diversos recursos educativos (UNESCO-Centro de Documentación Orealc; Reuc-Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, CIDE; Pontificia Universidad Católica de Chile); investigación realizada para la selección de estudios. Al enfatizar estos aspectos, los criterios se aplican de manera flexible, lo que permite estudios que en algunos casos no cumplen completamente con los criterios. El único criterio absoluto es que la investigación debe enfocarse en la educación básica, preferiblemente a una edad temprana. A continuación, se presentan los principales resultados de los estudios combinados, agrupados según se relacionaran con variables del niño, la familia, la escuela o el docente.

3.1.1 Factores analizados en el rendimiento académico

Entre los factores que afectan el rendimiento académico de los pobres curiosamente, la investigación sugiere un enfoque más riguroso y sofisticado que la investigación realizada en la última década. La mayoría de los artículos analizados en este estudio incluyeron pruebas estadísticas de los resultados. 47 de estos estudios (87,03% del total) correspondieron a trabajos relacionados (correlaciones, análisis de regresión, análisis de varianza y análisis de covarianza, "path analysis"); Se determinaron relaciones entre variables independientes. En concreto, 14 utilizaron el coeficiente de correlación de Pearson; 11 ANOVA; 9 análisis de regresión simple y 13 análisis de regresión múltiple; 3 estudios ANOVA multivariados y 4 análisis lineales usaron "path analysis" o programas de modelado (algunos usaron más de uno, haciendo un total mayor a 47).

Dos estudios examinaron las diferencias de medias y un estudio examinó las tablas de probabilidad. Por otro lado, solo 4 de 54 estudios (7%) no probaron la significación estadística, explicando solo el porcentaje observado o las diferencias medias, y solo un estudio (Haddad y Holsinger 1991) analizó la rentabilidad. Sobre el impacto de las inversiones en diferentes áreas en el desempeño. Cabe señalar que un gran número de estudios (12 casos, el 22% del total) utilizaron procedimientos de análisis multivariante (ANOVA multivariante, regresión múltiple, 'path analysis'), es decir, se utilizó más de una

variable. Al menos uno de estos cuatro estudios que utilizaron análisis de ruta de coeficientes merece especial atención porque es un método que tiene como objetivo probar modelos causales, es decir, determinar qué variables afectan directa e indirectamente el desempeño.

3.1.2 Variable dependiente de activación: rendimiento

Todos menos un estudio (97,95%) midieron el rendimiento escolar. La mayoría de los autores utilizan medidas genéricas de desempeño (como puntajes de GPA anuales o semestrales o puntajes de antecedentes). Algunos de estos estudios también incluyeron pruebas de desempeño estandarizadas o especialmente diseñadas. Otros agregaron logros individuales en diferentes áreas temáticas, como matemáticas y artes del lenguaje, a esta medida general, mientras que otros agregaron otras medidas de eficacia escolar, como tasas de repetición y abandono escolar y puntajes de exámenes estatales.

En ocho estudios (14,85%), el rendimiento se midió en base a los puntos obtenidos durante el año académico. Tres estudios (5,55%) analizaron el rendimiento de los estudiantes durante el año escolar además de las puntuaciones de las pruebas de Stanford (Delgado y Scott 1993; Skinner et al. 2007; Ginsburg, & Bronstein., 1993). La tercera es una prueba de rendimiento diseñada específicamente para la investigación (Palafox et al. 1994), uno de los cuales también consideró la tasa de éxito y la tasa de recurrencia de la muestra del estudio (Rugh et al. 1991). Tres de ellos consideraron solo las calificaciones aprobatorias y las calificaciones repetidas (Patrinos y Psacharopoulos 1992; Saura y García 1990), y uno consideró la calificación promedio en los exámenes finales (Cummings et al. 1992).

Considerando los resultados de dos estudios, además de los 54 estudios revisados, se consideraron siete estudios para combinar los hallazgos de otros estudios realizados hasta la fecha sobre las variables que afectan el rendimiento de la escuela primaria, como referente importante para conocer el comportamientos de los estudiantes en secundaria. Seis de los estudios se centraron en países en desarrollo y sólo uno (Wang, Haertel y Walberg 1993) se centró tanto en países

desarrollados como en desarrollo. La Tabla 3.1 resume la cantidad de estudios para cada uno de los seis estudios contemporáneos centrados en los países en desarrollo, la cantidad de estudios por región y los intervalos de fechas de los estudios incluidos.

Tres de estos seis estudios (Vélez et al. 1994; Marina 1984; Arancibia 1988), con especial atención a los estudios latinoamericanos. A menudo, las variables utilizadas para medir la competencia son la escuela, el grado o los factores de instrucción. Aunque solo cuatro de los seis estudios analizaron las variables del niño y la familia, los resultados parecieron ser significativos a este respecto. Dos ejemplos de estados del arte discutidos se centran en temas específicos: Heyneman et al. (1983) demostraron los efectos de la disponibilidad y el uso de libros de texto, mientras que Arancibia (1988) se centró en la práctica en el aula. Variables específicas de la clase y del profesor.

La Tabla 3.3 resume las variables consideradas en cada técnica de estimación

Tabla 3.3

Regiones abarcadas por cada estado del arte

<i>Autores</i>	<i>Número de ESTUDIOS REVISADOS</i>	<i>Africa</i>	<i>Asm</i>	<i>A. Latino y EL Caribe</i>	<i>Rango de los AÑOS DE ESTUDIO</i>
Vélez, Schiefelbein					
y Valenzuela (1993)	88	-	-	88	1973-1993
Fuller y Clarke					
(1994)	46	16	19	10	1981-1993
Muelle (1984)	60 (aprox.)	-	-	60	1974-1971
Heyneman y otros					
(1983)	18	3	6	9	1970-1978
Arancibia (1988)	57	-	-	57	1978-1986
Schiefelbein y					
Simmons (1980)	26	5	6	15	1971-1977

Fuente: CEPAL/OEA/SUR, (s/f).

Los resultados se analizaron de manera similar en los seis estudios. Para cada variable, se informa el número de estudios revisados y que se encontró que estaban significativamente asociados con el rendimiento.

Tabla 3.2

Factores que afectan el rendimiento escolar en los pobres

VARIABLES	Fuller y Clarke (1994)	Vélez y otros (1993)	Wang (1992)	Arancibia (1988)	Muelle (1984)	Schiefelbein y Simmons (1980)	Heyneman y otros (1983)
DEL NIÑO							
internas	-	X	X		-	-	-
demográficas	-	X	X		-	X	-
experiencia escolar	-	X	X		-	X	-
DE LA FAMILIA							
demográficas	-	X	X	X	-	-	-
actitudes	-	X	X		-	X	-
DE LA ESCUELA							
organizacionales y administrativas	X	X	X		X	-	-
materiales	X	X	X	X	X	X	X
DEL PROFESOR							
personales	X	X	X	X	X	X	-
instruccional	X	X	X	X	X	X	-

Fuente: CEPAL/OEA/SUR, (s/f).

3.1.3 Perspectiva de los estudios

A continuación, los resultados de los distintos estudios se agrupan en cuatro categorías principales según su relación con el rendimiento: niño, familia, docente y escuela. Como variable dependiente, los aspectos de los niños que pueden estar relacionados con el rendimiento académico tienden para explicar las diferencias más grandes. Por ejemplo, Schiefelbein y Simmons (1980) encontraron que estos elementos eran variables significativas en 47 de los 64 estudios incluidos.

De los siete estudios revisados para esta variable, seis coincidieron en que a los niños que recibieron al menos un año de educación infantil les fue mejor más tarde en la escuela primaria. Entre ellos, Sharp, et al (1990) muestran que estos resultados son más importantes para el lenguaje que para las matemáticas. Su hipótesis parece ser que las experiencias preescolares generalmente brindan más

recursos para el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje que el razonamiento matemático. Palafox, (1994), Guadamuz (1991), Heyneman, et., al. (1983) mostró altas correlaciones (0,94 para matemáticas y 0,95 para lenguaje) con el rendimiento controlando las variables de capacidad previa. Un estudio de Tailandia (beta = 0,18, p. 001), Prawda, (1992) encontró que la experiencia preescolar fue un predictor positivo y significativo de un mejor desempeño en la escuela primaria, mientras que Raudenbush y Bhumirat (1992) encontraron que los niños con un año de experiencia preescolar obtuvieron 12 puntos más que otros niños.

Los niños de segundo grado de kínder obtuvieron 4,35 puntos más. Por otro lado, McGinn et al. (1992) no encontraron una correlación significativa. Con base en estos hallazgos, la educación de la primera infancia parece desarrollar las habilidades fundamentales necesarias para el éxito en la escuela primaria. Por lo tanto, el objetivo de la política debe ser ampliar el alcance y la calidad de la educación básica como el primer y necesario paso hacia la obtención de la educación básica. Esto está respaldado por resultados obtenidos de otros métodos anteriores, como Vélez, (1993), quien encontró una correlación positiva significativa en 4 de los 8 estudios revisados.

En el estudio de Schiefelbein y Simmons (1980), emergió como un elemento muy importante en tres de los cuatro estudios analizados. Barrera, (1995) también revisó la evidencia sobre la importancia del preescolar en la escuela primaria y señaló que varios programas diseñados para esta población tuvieron efectos positivos en la elevación de los niveles de rendimiento de los niños en la escuela primaria. Por ejemplo, el estudio encontró que los niños estadounidenses que asistían al jardín de infantes se desempeñaban mejor en la escuela que los niños que no asistían al jardín de infancia.

Los resultados de (Barrera, 1995) similares en un estudio de 739 niños en Argentina concluyó que la asistencia al jardín de infantes era un determinante de la alfabetización. realizó evaluaciones similares y recopiló 18 evaluaciones de los efectos positivos de las intervenciones

preescolares formales e informales sobre las habilidades cognitivas de los niños de habla hispana.

Estas evaluaciones encontraron que la intervención fue eficaz para mejorar el rendimiento en el primer grado y demostraron la importancia de las experiencias de prejardín de infantes en la preparación de los niños para ingresar al sistema escolar formal. Un total de 18 estudios analizaron los efectos del rendimiento de los niños sobre variables internas que eran recursos o ayudas que podían mejorar el rendimiento. Los recursos internos se pueden definir como factores que pueden ser respaldados por los rasgos de personalidad de un niño, como la autoestima, la motivación, el locus, los estilos de atribución y las expectativas de autoeficacia, en el mejor rendimiento y por lo tanto mejor aprendizaje.

A continuación, se proporciona la tabla 3.3 que muestra estos resultados y niveles de significación. Como hemos visto, los recursos internos de los niños fueron importantes en 15 estudios. Esto es para ver si un niño con ciertos recursos puede lograr un gran éxito en la escuela. Sin embargo, vale la pena señalar que estos estudios pueden ser tanto una causa como una consecuencia de hacerlo mejor con estos recursos. Esto se debe a que un mejor desempeño motiva al niño a desarrollar más estos recursos, creando un círculo vicioso que conduce a mejores resultados.

Algunos estudios también han mostrado fuertes correlaciones entre estas variables y algunas de las estrategias utilizadas por los padres. Esto facilita el acceso a estos recursos, lo que lleva a mejores resultados. Por ejemplo, Eskeles et., al. (1994) muestra la correlación entre las prácticas motivacionales de los padres y la motivación intrínseca de los niños (lenguaje .35, p. 001, matemáticas .23, p. 05), y la correlación negativa entre estas motivaciones y el uso de tareas externas por parte de los padres (-.35 lenguaje, -.40 matemáticas, p.001). Al mismo tiempo, esta motivación intrínseca se asocia con mejores logros escolares de los niños (Lengua .27, Matemáticas .56, p. 001).

Tabla 3.3

Resultados y niveles de significación

RECURSO INTERNO	ESTUDIO	RESULTADOS	ALFA
Autoestima	Pitiyanuwat (1990)	Correlación significativa (0.32 niños, 0.23 en niñas) entre el rendimiento en matemáticas y el autoconcepto en esta área, pero no con el autoconcepto general.	p.05
	Valas y Sovik (1993)	Correlación positiva y significativa entre rendimiento y autoconcepto general (0.76 en séptimo, 0.72 en octavo).	
	Marsh (1992)	Correlación significativa entre autoconcepto general y logro (.55), al igual que con logro en lenguaje y autoconcepto en esta área (.64) y logro en matemáticas y autoconcepto en esta área (.66).	
	Skaalvik y Rankin (1994)	No hay relación significativa.	
	Reed y Wu (1994)	No hay relación significativa.	
Expectativas de autoeficacia y percepción de competencia	Pintrich y De Groot (1990)	Correlación significativa entre poseer expectativas de autoeficacia y el rendimiento.	p.01
		Relación significativa entre rendimiento y percepción de competencia, la cual explicó un 18,75 por ciento de la varianza de logro en quinto grado.	
	Broc (1994)	Correlación significativa con percepción de competencia. (Ed. infantil, .40, primero, .34, segundo, .56).	p.01
	Pierson y Connel (1992)	Correlación significativa (.30)	p. 0001
	Seegers y Boekaerts (1993)	Correlación significativa (.46).	p.01

Locus de control y motivación intrínseca por el aprendizaje	Pintrich y De Groot (1990)	Correlación significativa entre locus interno de control y el rendimiento.	p .01
	Feigin (1995)	Correlación significativa con el locus de control (B= .090).	p.001
	Chan (1994)	Correlación significativa con las creencias atribucionales de éxito asociadas a variables internas, las cuales explican un 6,91 por ciento de la varianza en el rendimiento y las atribuciones de fracaso un 21,8 por ciento, en quinto grado. Por su parte en séptimo básico las creencias atribucionales de éxito explicaban un 10,4 por ciento y en noveno un 10,56 por ciento	p .01
	Eskeles y otros (1994)	Correlación positiva con motivación interna con el logro (.27 en verbal, .56 en matemáticas).	
	Skinner y otros (1990)	Correlación significativa con percepción de control (.28 en matemáticas y .25 en verbal), percepción de habilidad (.26, .14), percepción de casualidad (-.25, -.29) y percepción de no conocimiento (-.33, -.27).	p.001
	Hortacsu y Uner (1993)	La percepción de control explicaba un 6 por ciento de la varianza de logro, con una correlación significativa de 0.21.	p.03
	Pierson y Connel (1992)	Correlación significativa con percepción de seguridad (.15) y percepción de esfuerzo (.54).	p.05
	Newman y Stevenson (1990)	Correlación significativa entre atribución de éxito en matemáticas (.35) y en lenguaje (.30) y logro académico en décimo grado, al igual que con percepción de ayuda en el éxito (-.29) o no ayuda y fracasar (-.26). En quinto básico sólo fue significativa esta última variable. En segundo básico, no resultó significativa ninguna.	p.01
	Valas y Sovik (1993)	No se encontró una correlación significativa con motivación interna.	
Skaalvik y Rankin (1994)	No se encontró relación significativa con motivación interna.		

Esfuerzo del niño con el trabajo escolar	Maris (1993)	Correlación significativa.	p.001
Compromiso del niño con la clase	Skinner y otros (1990)	Correlación significativa (.58 en verbal, .47 en matemáticas).	p.001
Intencionalidad por el aprendizaje	Seegers y Boekaerts (1993)	No se encontró relación significativa.	

Fuente: CEPAL/OEA/SUR, (s/f).

Del mismo modo, Grolnick et al. (1991) encontraron que el apoyo materno a la autonomía y participación escolar estaba asociado con un mayor sentido de control interno de los niños (.12, .13, p.01) y una mayor competencia percibida (.27, p.1. 01, .15, p. 01) y mayor autonomía (.23, p.01, .11, p.05). Estas herramientas pueden ayudar a los niños a funcionar mejor en el futuro (control percibido: 0,17; capacidad percibida: 0,32; autonomía percibida: 0,16).

En este contexto, el control percibido explicó el 23,26% de la varianza en el desempeño, el 14,20% de la varianza en la autonomía y el 48,87% de la varianza en la competencia (p. 001). Estos hallazgos sugieren que las estrategias utilizadas por los padres no afectan directamente el rendimiento. Pero al desarrollar la motivación interna y la conciencia de sus habilidades, contribuirán a un mayor éxito. Por lo tanto, las actitudes de los padres promueven un desarrollo infantil que refleja estos recursos inherentes, lo que da como resultado estándares más altos de rendimiento.

La mayoría de las investigaciones se ocupan de la variable de desempeño de los niños en sí, y la mayoría de las investigaciones solo intentan explicar las diferencias en el desempeño. Esto permitió examinar la ponderación de diferentes variables y ver si las variables cambiaron para niños individuales en función del nivel socioeconómico, la educación de los padres, las estrategias de los maestros y otras variables que contribuyen al enriquecimiento.

De esta manera, podemos apreciar mejor los recursos inherentes de los niños y así tener más factores a considerar políticas para mejorar la educación. Sin embargo, con estos estudios se puede comprender la importancia de considerar los aspectos psicológicos de los niños y cómo estos pueden promover o dificultar un mejor desarrollo del aprendizaje para que continúen aprendiendo.

Los niños con más recursos internos tienden a crear un círculo virtuoso entre estos recursos y el aprendizaje de nivel superior, pero cuando faltan estos recursos, ocurre lo contrario. Estos niños creen que están fallando debido a la falta de oportunidad o habilidad, fracasarán, lo que refuerza su autoimagen negativa y dificulta el desarrollo de recursos internos que ayuden a mejorar el desempeño.

Por ejemplo, con relación a la autoestima de Vélez (1993) correlacionó positivamente de manera significativa en 7 de los 14 estudios revisados. En el estudio de Wang (1993), esta variable interna ocupa el séptimo lugar en importancia entre las 29 variables evaluadas. Por lo tanto, al considerar las políticas para mejorar la educación, los padres, los docentes y las escuelas evalúan el potencial y el valor de cada niño, así como las condiciones y actividades que promueven el desarrollo de estos recursos.

La variable repitencia, fue significativa en cinco estudios que muestran el efecto de la repetición de grado en el rendimiento escolar. Estos hallazgos son parte del debate actual sobre la pertinencia de la repitencia. ¿Es la repetición la solución a las dificultades de aprendizaje y deserción de los niños, o es solo una solución parcial que perpetúa los problemas académicos de los niños afectados? (Psacharopoulos et al., 2016; Guadamuz 1991; Pierson y Cornell 1992).

Por ejemplo, da Silva y Ribeiro (1983) informaron que los niños con discapacidad intelectual tenían una tasa de examen más baja (77,5%) que otros niños (88,1%) porque repetían uno o dos ítems. Por otra parte, en un estudio realizado en Tailandia (Heyneman et al. 1983), se encontró que la reincidencia es una variable significativa (0,13, p. 001). En resumen, los niños que abandonan la escuela y regresan nunca

recuperan sus calificaciones. En cambio, continúan alcanzando bajos niveles de productividad. Los resultados obtenidos en las dos primeras versiones de la técnica apoyan esta conclusión. Uno de ellos (Schwefelbein y Simmons 1980) encontró que, de ocho estudios sobre esta variable, los siete niños que repetían esta variable tenían las puntuaciones más bajas. Vélez (1993) encontró resultados similares en siete estudios que analizan este tema.

La duración de la jornada y la asistencia escolar, solo dos de tres estudios de asistencia encontraron que la frecuencia de esta variable es significativa, lo que sugiere que la baja asistencia está asociada con un desempeño deficiente (McGinn et al.; Heinemann et al. 1983, Heran y Villarroel 1990) no encontraron correlación significativa. En términos de tiempo de estudio, esto es importante para el rendimiento, ya que en el estudio de Palafox (1992), los estudiantes que tenían más horas de estudio se desempeñaron mejor. Sin embargo, hay una falta de investigación sobre estos temas y sería interesante investigar más a fondo los efectos de la jornada escolar en el rendimiento. Quedan dudas sobre si la participación de los niños en el salón de clases es eficaz para el aprendizaje o si el entorno educativo actual no brinda oportunidades realistas para el aprendizaje de lenguaje y matemáticas para los niños investigados.

Las variables cognitivas, de varios estudios han demostrado una correlación entre el rendimiento y la capacidad cognitiva de los niños o la inteligencia previa. Estos estudios concluyeron que las dos condiciones no están estrechamente relacionadas. Entre estas variables cognitivas cabe destacar, por ejemplo, si el niño utiliza una estrategia cognitiva (Pintrich y De Groot 1990, Chan, 1994) o una estrategia de aprendizaje ($r=.28$, $p. 01$), desarrollado recursos internos. También enfatiza la importancia de ingresar a la escuela primaria con ciertas habilidades de alfabetización temprana. Esto está estrechamente relacionado con la importancia de iniciar tempranamente la educación primaria ($r=.48$, $p.000$) esta variable explicó el 23% de la varianza en las aulas de primer grado, según (Bravo et al. 1994). Adquisición ciertos conceptos básicos (Jadue 1992, $r.55$, $p.05$, $p.05$ para niños en edad preescolar) o adquisición de habilidades psicomotoras suficientes

para ingresar a la escuela primaria (esta variable ocupa el puesto 17 de 29 variables) Wang, 1993 considera la posibilidad de calcular el peso de muestra más cercano (variable clave de rendimiento).

Así, los niños que tienen acceso a experiencias preescolares o escolares que promueven el desarrollo de dominios o conceptos claves y estrategias cognitivas específicas cuentan con mejores herramientas cognitivas para tener éxito en el aprendizaje posterior. Este precedente debería incentivar la creación de un ambiente de aprendizaje que promueva estas herramientas. Esto también está respaldado por un estudio reciente de Wang (1993), en el que la planificación de actividades cognitivas, la gestión de procesos mentales y la evaluación de resultados ocupan el segundo lugar entre 29 variables con un énfasis significativo en el rendimiento.

Al mismo tiempo, debe recordarse que, a diferencia de estas variables, otras variables cognitivas no fueron importantes. Esto está relacionado con el nivel de desarrollo cognitivo (Saura y García 1990), cómo aprende el niño o la potencia cerebral (Salas et al. 1992). Resultados similares obtuvieron Heran y Villarroel (1990).

Solo un estudio ha examinado esta variable ambiciones educativas y ha concluido que las altas expectativas de aprendizaje futuro de los niños y su importancia en la vida se relacionan positivamente con un alto rendimiento académico (Fejgin 1995, p. 001). En este sentido, dedicar algunas horas diarias a una tarea parece producir mejores resultados (Fejgin 1995, p. 001). Por otro lado, el tiempo de visualización de la televisión no se correlacionó negativamente, al menos no significativamente (Fejgin 1995, Psacharopoulos 1991 et al.). Los resultados de Vélez (1991) también deben considerarse de vanguardia. De los 11 estudios revisados aquí que examinaron las tareas evaluadas por desempeño, solo 4 mostraron una asociación positiva significativa. Sin embargo, en el estudio que examinó esta variable, la cantidad de horas que los niños leen por semana y las actitudes de los niños hacia la lectura fueron importantes.

Las variables sociales, solo tres estudios mencionaron estas variables, dos de las cuales fueron significativas. Por ejemplo, Hortacsu y Uner (1993) encontraron que la popularidad del curso explicaba el 23% de la variación en las calificaciones del curso y tenía una correlación de .40 con las calificaciones ($p < .001$), y la impopularidad se correlacionaba negativamente con el logro. (-.30), Brook (1994).

Una hipótesis sostiene que los niños podrían tender a sobrestimar estos recursos por provenir de sus padres, sus modelos más directos. Sería interesante indagar qué imágenes tienen los hijos de sus progenitores en este punto, pues ello podría influir en resultados de rendimiento. Himmel y otros (1984) establecieron diferentes escalas que incluyeron muchos de los aspectos aquí mencionados. De ellos queremos destacar dos variables: las expectativas y las aspiraciones de los padres respecto al nivel educacional de sus hijos.

Las expectativas se refieren al curso o nivel educacional que los padres creen que sus hijos debieran alcanzar; y las aspiraciones se refieren al nivel educacional que los padres desean que sus hijos alcancen. En ambas variables se encontraron coeficientes de correlación similares (.68 para expectativas y .69 para aspiraciones), los cuales son bastante altos, lo que podría ser un principio explicativo de la influencia de las actitudes de los padres en el rendimiento escolar. Fejgin (1995) observó que las expectativas educacionales de los padres hacia sus hijos tienen una correlación significativa con el buen desempeño escolar (.279, $p < .001$), lo que confirmaría lo planteado por Himmel.

El resto de las variables incluidas en la categoría "Actitudes de los padres" fueron muy poco estudiadas y, en varios casos, no se encontró relación significativa con el rendimiento. Por ello resultan poco relevantes para este estudio.

En las variables socioculturales, en este grupo de variables se estructuraron siete categorías que, como se había indicado al comienzo de este apartado, están referidas a aspectos sociales, económicos y culturales del núcleo familiar. Se atenderá con especial atención la educación de los padres y nivel socioeconómico, ya que son las dos variables de la

familia más estudiadas y las que presentan mayor relación con el rendimiento escolar.

Educación de los padres, nueve de los trece estudios que consideraron esta variable observan correlación entre la educación de los padres y el rendimiento escolar. Entre los estudios que resultaron significativos destaca el de Palafox y otros (1994), quienes encontraron que había relación entre la educación del padre y el rendimiento en castellano (.170) y en matemáticas (.077), lo que era significativo al 1 por ciento; similares resultados se encontraron en relación con la educación de la madre (.144 para castellano y .066 para matemáticas), Fejgin (1995) logró determinar que la educación de los padres tiene un fuerte efecto en los resultados obtenidos por los alumnos en matemáticas (.316 $p < .001$); lo mismo ocurre en el estudio realizado por la competencia en español (.213) y matemáticas (.180) fue un notable 1%.

Por otra parte, Heran y Villarroel (1990) demostraron que existe una relación significativa entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de sus hijos, derivada del análisis porcentual. Del mismo modo, McGinn et al. (1992) establecen que los graduados eran más propensos a tener al menos un padre alfabetizado y que los padres de los graduados eran, en promedio, más educados. Al respecto, un estudio de Ram (1991) brinda una perspectiva interesante. Este aspecto confirma los hallazgos de otros autores sobre la relación entre la crianza y el rendimiento académico de los hijos, pero pone más énfasis en la educación de la madre.

Cuanto menos educada sea la madre, más bajas serán las calificaciones del niño en las pruebas de español y matemáticas. Por ejemplo, entre los niños cuyas madres no tenían educación primaria, el 34 por ciento obtuvo las calificaciones más bajas en español y el 30,4 por ciento en matemáticas. Los hallazgos de Rama son interesantes porque consideran o replantean el papel de la madre en la socialización.

Esto es especialmente cierto en las clases socioeconómicas más bajas, donde las madres ponen mayor énfasis en el cuidado y la educación de sus hijos en las primeras etapas de desarrollo. Esto quiere decir que los lenguajes y otras habilidades que luego se utilizan en el

ámbito escolar quedan bajo el control de la madre. La investigación de la UNESCO respalda plenamente esta afirmación. De hecho, de todas las variables que afectan el rendimiento escolar, parece ser el tercer factor más importante en todos los países, después del gasto en educación y el nivel socioeconómico del hogar.

En un estudio de siete países latinoamericanos, la correlación entre el nivel de educación de la madre y el dominio del idioma fue de 0,37, matemáticas 0,32 y productividad total 0,37. Himmel et al (1984) también identificaron el nivel de educación de los padres como un determinante del proceso educativo y enfatizaron que es un proceso y una inversión que los niños hacen antes de ingresar a la escuela. En este punto, buscamos otras variables llamadas variables culturales, incluida la etnia de los padres y los antecedentes culturales.

Catorce estudios examinaron la relación entre estas variables y los resultados educativos. Once de ellos mostraron alguna correlación entre estas variables. Analizamos algunos de estos resultados considerando que el estatus socioeconómico incluye variables como el ingreso del hogar, el ingreso per cápita, el estatus ocupacional y el estatus socioeconómico mismo. Vélez et al (1993) encontraron 49 estudios que encontraron una relación positiva entre el logro y el nivel socioeconómico que tenían una relación similar a este estudio y por lo tanto eran relevantes. Raudenbush y Bhumirat (1992) encontraron una relación positiva entre el nivel socioeconómico y el rendimiento ($b=9,93$, $t=4,37$).

En otro estudio, Raudenbush et al. (1991) agregaron otros factores, como la edad y el género, y encontraron que los hombres de nivel socioeconómico más alto obtuvieron puntajes más altos en matemáticas y las mujeres obtuvieron puntajes más altos en matemáticas.

Encontramos una correlación positiva entre estas dos variables cuando se encontró un nivel socioeconómico alto. SES e inferior lograron mejores resultados de lenguaje. Psacharopoulos et., al. (1991) encontró que la pobreza estaba negativamente correlacionada con el rendimiento en español de tercer grado (significativamente -1.811 y 1%) y el rendimiento en español y matemáticas de quinto grado (-1.58 y -1.63). 5% cada uno). Prawda y Vélez (1992) también correlacionaron estas

variables y encontraron puntajes de correlación significativos con habilidad (.104), español (.213) y matemáticas (.124).

Herán y Villarroel (1990) encontraron una correlación entre el ingreso per cápita del hogar y el rendimiento académico en primer grado al analizar la frecuencia de estudiantes con bajo y alto rendimiento. McGinn et al. (1992) encontraron que los estudiantes de doctorado están mejor socioeconómicamente que los estudiantes de pregrado. Un estudio de la UNESCO (1994) encontró una correlación significativa de 0,25 para el rendimiento en matemáticas. Lenguaje, .38 y rendimiento estudiantil general (p.001).

Rama, (1991) encontró que el 25% de los niños de familias de bajos ingresos obtuvieron calificaciones altas en español, pero solo el 6,6% de los niños de familias de bajos ingresos lo lograron. Jadue (1992) encontró que el dominio conceptual estaba fuertemente relacionado con el rendimiento en primer grado (.72 $p < .05$). Este autor enfatiza particularmente el aprendizaje de este concepto, ya que lo relaciona con la dimensión sociocultural de la familia.

Este nivel está indirectamente relacionado con las calificaciones de primer año, que a su vez está relacionado con el nivel socioeconómico. Cualquier estudio que se centre en el estatus socioeconómico analiza el impacto desde una perspectiva diferente. Se reconoce una relación con el rendimiento escolar, pero los mecanismos difieren y, a veces, se superponen. Más importante aún, impulsa el cambio del plan de estudios y promueve o dificulta los tipos de resultados que los estudiantes pueden lograr a través de los niveles de alfabetización que las familias pueden mejorar a través de los niveles socioeconómicos o el acceso a materiales educativos, escuelas de calidad, etc. Sin embargo, no hay conclusiones concretas, más específicas, porque las definiciones de estatus socioeconómico difieren tanto en los conceptos teóricos como en los resultados operativos de la investigación. No hay duda de que estas relaciones existen, pero es necesario aclararlas y desarrollar métodos apropiados.

3.2 Convivencia Escolar para el Desarrollo Integral.

La coexistencia de las escuelas permite que los niños y jóvenes alcancen un desarrollo integral en forma de desarrollo de la personalidad y participación en la vida pública. En todos los niveles, la escuela es uno de los lugares donde los niños y jóvenes sienten que pertenecen a la sociedad y a su país. Y esta conciencia se refleja en las relaciones mutuas armoniosas y diversas entre los miembros del territorio. El Departamento de Educación debe brindar la orientación necesaria para ayudar a la comunidad educativa a revisar, comprender y adaptar los mecanismos de gobernanza escolar en el desarrollo de la política de convivencia de 2018, según Arón, et.al, (2017).

Es muy importante integrar el bienestar de toda la sociedad. Uno de los ejes es cómo entender la convivencia escolar como una práctica con significados cambiantes, para comprender y crear la convivencia no solo en términos de su identidad formal, sino también en términos de su capacidad de comunicación con cada perspectiva participante de la sociedad, la escuela y la matrícula como sujeto que participa en la organización de la vida escolar cotidiana y de las instituciones educativas. La política de convivencia del sistema de educación media brinda herramientas para la enseñanza de la convivencia a través de la innovación pedagógica.

También enfatiza que la convivencia se logra a través de la participación y dedicación de toda la comunidad educativa de acuerdo con los roles, funciones y responsabilidades de cada integrante y clase. Las agencias de calidad y grupos de trabajo proporcionan a los sistemas escolares el énfasis de la importancia del aprendizaje intelectual y el desarrollo socioemocional de los estudiantes a través de una serie de ejercicios y un marco conceptual apropiado.

Las escuelas que mejoran el ambiente del aula y aumentan la participación e interacción humanas contribuyen al desarrollo de la educación. Actividades realizadas por el Ministerio de Educación, el objetivo es promover y concienciar sobre la importancia de la convivencia como componente esencial del desarrollo integral personal y

social. Como gobierno, la prioridad es promover un sistema educativo integral y de calidad que brinde a los niños y jóvenes buenas oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral.

Como nación, Chile ha logrado importantes avances en la promoción de la convivencia de la sociedad democrática de respeto y apoyo mutuo. En un momento en que el sistema escolar está enfocado en buen desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, tanto niños como jóvenes. Conocer las mejores prácticas que utilizan las escuelas para promover la convivencia escolar les ayuda a pensar en la educación necesaria a lo largo de todo el viaje de la vida.

Vivir con una niña o un niño puede ser una experiencia emocional maravillosa, que les permite desarrollar sus talentos y potencial y encontrar su identidad en un entorno seguro y enriquecedor. Los niños pasan al menos 12 años de su vida en la escuela. La familia también se ha vinculado con las instituciones educativas a lo largo de los años. El ambiente debe estar dispuesto de tal manera que promueva el máximo bienestar emocional en un ambiente que promueva la creatividad, la cercanía y cree condiciones para una integración segura en el entorno escolar.

La evidencia muestra que los entornos de vida escolares son factores importantes que influyen en el bienestar emocional en todas las materias del sector educativo. También tienen un gran impacto en el aprendizaje académico. Un entorno enriquecedor favorece el desarrollo de la individualidad y permite vivir bien. Una escuela con un buen ambiente social. Al describir este ambiente, los estudiantes se refirieron a un lugar donde fluían las emociones positivas, donde se sentían respetados y seguros, donde florecía la creatividad y los talentos especiales, y donde se manifestaba la confianza en sí mismos y en los demás, donde no hay lugar a las emociones negativas como el estrés, la ansiedad y el acoso escolar.

Por otro lado, los docentes que trabajan en espacios ecológicos se esfuerzan por sentirse empoderados y respetados al descubrir, reconocer y validar sus necesidades en espacios de crecimiento y desarrollo

personal y profesional. Las familias viven mejor en un buen ambiente y dependen de las escuelas para educar a sus hijos. Ven la escuela como un lugar donde los niños son aceptados, amados y se les da la oportunidad de crecer profesional y personalmente. También se sienten informados, guiados y apoyados emocionalmente en situaciones difíciles. Estas características del clima social escolar se observaron en varias instituciones, donde se hizo la observación directa, como parte de la Encuesta sobre el Clima Escolar de la Agencia de Calidad de la Educación (EQA), que condujo a Arón, et.al, (2017) a estas reflexiones.

Son escuelas que sitúan el bienestar emocional de los alumnos y de toda la comunidad en el centro de su función educativa, pasando de un paradigma basado en el rendimiento académico a uno basado en el desarrollo humano integral. A la que se unió la institución y la Comisión de Calidad de la Educación para realizar el proyecto, así como al equipo de investigación que colaboró en la recolección de datos. Álvaro Matus, Sandra Gaete y Gilo brindaron una base increíble para nuestro texto a través de la edición, el diseño y la ilustración. Donde también participaron estudiantes, docentes, directores, auxiliares docentes y padres de familia que expresaron sus opiniones y comentarios sobre las condiciones de vida.

En general, las escuelas visitadas enriquecieron y aclararon las perspectivas teóricas. La experiencia de estas instituciones educativas también ayuda a crear confianza en lo que el sistema escolar puede hacer por los estudiantes.

Las reflexiones de Arón, et.al, (2017) pretende ser una herramienta práctica para directores, maestros, asistentes de enseñanza y toda la comunidad escolar para delinear y desarrollar acciones concretas que crearán y fortalecerán un clima escolar positivo.

Es adecuado para escuelas primarias, pero la mayor parte del contenido también se puede utilizar para escuelas secundarias. El contenido se basa en resultados que muestran el clima de buena

convivencia en diferentes instituciones, enriquecidos y contrastados con literatura específica. Por lo tanto, pueden ser de interés para los investigadores que trabajan en su campo de investigación educativa, particularmente en relación con la vida escolar.

Arón, et. al, (2017) invita a cada institución a reflexionar sobre el clima de convivencia, discutir el tema en conjunto e identificar características o factores relacionados con el clima que se han desarrollado satisfactoriamente en cada institución y que podrían mejorarse. Dentro de este marco, esta visión ayudará a las comunidades escolares a mejorar el clima escolar proporcionando algunos ejemplos concretos para la reflexión.

3.3 Clima de convivencia escolar

El clima escolar en una institución educativa se refiere a la percepción que tienen todos los miembros de la comunidad educativa sobre el entorno en el que se desarrollan sus actividades cotidianas (Aron y Milicic, 2017). Estas percepciones se basan en las experiencias que las personas desarrollan en las interacciones sociales, lo que incluye, entre otros, la comprensión de las relaciones, las normas por las que se forman las relaciones, las creencias compartidas en las escuelas y el contexto en el que tienen lugar estas interacciones.

La siguiente definición de atmósfera de coexistencia es consistente con nuestra comprensión de la atmósfera anterior. Estas interacciones tienen lugar” (Cornejo & Redondo, 2001, p. 16). Esta visión también coincide con la del Ministerio de Educación de Chile, particularmente en lo que se refiere a sensibilizar a los actores para determinar si existe un ambiente propicio para la convivencia (Mineduc, 2014). Por otro lado, los mismos Aron y Milicic (2017) creen que el clima social se puede dividir en clima social tóxico y clima social enriquecedor según sus características. La siguiente tabla muestra signos de un clima social y educativo tóxico en la escuela. Extrapolable a cualquier escuela de educación media del mundo, y especialmente de América Latina.

Tabla 3.4

Características que describen un clima social tóxico y uno nutritivo en el contexto escolar

Características nutritivas	Características tóxicas
Percepción de un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Descalificación y/o ausencia de reconocimiento
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobrefocalización en los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Estimula la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

Fuente: Arón y Milicic, 2000.

Además, el entorno nutritivo depende de la sensibilidad de la sociedad a las condiciones complejas desde la perspectiva de los demás, en un ambiente de respeto y dentro de la autonomía del docente; un maestro, puede conectarse y reflexionar sobre sus experiencias; enfocarse en las fortalezas y recursos. El trabajo balanceado con experiencia,

grupos de entrenamiento y educadores crea las mentes más profesionales. Actualmente en un ambiente tóxico, un clima caracterizado por la masificación, la cercanía, el autoritarismo, el control y un clima de democracia moderada o liberal. En estas situaciones prevalecen conductas personales y sociales que pueden afectar negativamente la convivencia y el aprendizaje (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006).

3.3.1 Indicador de un clima de convivencia escolar

A su vez, el Ministerio de Educación determina los indicadores del clima de convivencia de las escuelas. Medido por la Agencia de Calidad de la Educación (EQA), este indicador tiene en cuenta las percepciones y actitudes de estudiantes, docentes y padres sobre la existencia de ambientes respetuosos, organizados y seguros en las instituciones educativas. Este valor incluye los siguientes parámetros:

- **Ambiente respetuoso:**

Las percepciones y actitudes de alumnos, profesores y padres hacia el respeto a los miembros de la comunidad educativa, la comprensión de la diversidad y la no discriminación en las escuelas. Además, reconocimiento del cuidado hacia la institución y el respeto de los estudiantes por el medio ambiente.

- **Ambiente organizado:**

Reconocimiento por parte de estudiantes, docentes y padres de familia de que existen reglas claras que son conocidas, requeridas y respetadas por todos y que los mecanismos constructivos de resolución de conflictos son una prioridad. También estudia las actitudes de los estudiantes hacia las normas y violaciones de la convivencia.

- **Ambiente seguro:**

Las percepciones de estudiantes, docentes y padres de familia sobre el nivel de seguridad de la institución y la existencia de mecanismos para prevenir y responder a la violencia física y psicológica. También incluye factores que influyen en las actitudes de los estudiantes hacia el

bullying y su integridad física o psicológica que desencadenan focos de ansiedad entre la población estudiantil.

3.4 Caracterización de un buen clima escolar

Se describen, los elementos significativos de las instituciones educativas visitadas en relación con el estudio. Como se mencionó anteriormente, estas escuelas tienen un buen ambiente escolar, por lo que lo que se ofrece puede ayudar a la comunidad pedagógica de cada institución a observar reflexivamente algunas dinámicas y procesos internos y contrastarlos con sus rasgos característicos.

Funciona como modelo. La tipología que a continuación se desarrolla en torno a tres ejes que en conjunto describen diferentes características de las escuelas que reflejan un ambiente de buena convivencia. Se refuerzan y complementan, por lo que estas instituciones se consideran vinculadas, reflejando el desarrollo de los elementos identificados en cada eje.

Primer eje:

El enfoque pedagógico es una característica única que coloca a la comunidad en el centro de las metas estratégicas.

El segundo eje:

El eje se refiere a las prácticas y procesos involucrados en la gestión de la convivencia.

El tercer eje:

Relaciones y conexiones, explora los estilos dinámicos de la comunidad escolar entre los miembros y entre la comunidad y su entorno.

Los métodos pedagógicos:

Las instituciones que se caracterizan por un clima de convivencia poseen un sello o una visión común para todos los miembros de la sociedad que impulsa la acción institucional. En estas escuelas, los principios básicos de la cultura institucional se derivan de definiciones

institucionales específicas de registro y socialización de equipos. Al respecto, se debe tener en cuenta que es más fácil definir y estampar el sello de la institución si los valores, principios y prioridades educativas definidas en el Programa Educativo de la Institución (PEI) y demás documentos de la institución son claramente definidos.

En estas instituciones, los registros no son simplemente declarativos, sino que reflejan la vida cotidiana, y existe una conexión entre la narrativa y la experiencia escolar. Los distintos actores de estas escuelas muestran un claro compromiso con el proyecto educativo. Para involucrar a las partes interesadas, los maestros y los padres a veces firman un documento expresando su conocimiento y participación en el programa, asumiendo un compromiso formal.

Sin embargo, a veces esto no es necesario y el compromiso se basa en la creencia de que es un programa educativo que promueve el desarrollo de los estudiantes. Los padres de estas escuelas generalmente siguen la visión educativa de la institución, reconocen, están de acuerdo y están orgullosos de los valores fundamentales de la institución. Incluso en una buena escuela comunitaria, una de las responsabilidades de la escuela es garantizar que los padres participen verdaderamente en el programa educativo. Cada campo naturalmente tiene su propio carácter y dirección, y no todas las escuelas comparten los mismos principios y valores. Sin embargo, las escuelas con puntajes positivos de convivencia escolar tenían valores horizontalmente diferentes asociados con:

Inclusión: Esto se debe a que la escuela tiene una visión general de inclusión para todos los miembros de la comunidad escolar (sin centrarse en grupos específicos de personas).

Autonomía: Porque los estudiantes son vistos como individuos con capacidad de pensar, tomar decisiones, participar y asumir responsabilidades.

La educación no se limita a fortalecer materias como matemáticas o lenguaje, sino que amplía el alcance y enfoque de la creatividad, el desarrollo artístico, el deporte y más. Todos los temas, por

lo tanto, la integridad del proceso de aprendizaje. La influencia y la buena comunicación como institución educativa es fundamental para poner el bienestar emocional de los estudiantes en el centro del evento y promover la comunicación entre todos los involucrados.

El segundo gran eje de la formación de la ética en las instituciones educativas se refiere al proceso de gestión, que se establece en diferentes niveles y disciplinas. Una consideración general debe ser la importancia del liderazgo y la gestión de los directores y sus equipos en la configuración del entorno educativo en esta área. Es el máximo responsable de gestionar el entorno de vida y promoverlo para el aprendizaje, desarrollo integral de los niños. La actividad del director consiste principalmente en obtener, legitimar y transferir valores educativos a la comunidad escolar. Con este fin, el equipo de liderazgo creó una Sala de Reflexión sobre el Clima, la identificó como un tema central para la comunidad e identificó programas y actividades relacionadas con los objetivos estratégicos del sitio.

3.4.1 El papel de los profesores en el control del clima

En las escuelas asociadas, la comunidad escolar enfatiza constantemente la importancia del papel del maestro. Estos espacios apoyan la interacción continua entre profesores y estudiantes, incluso fuera del aula. Por ejemplo, los juzgados y restaurantes tienen un sistema de turnos que asigna tiempo para que los adultos atiendan estas situaciones.

Alternativamente, la instrucción se puede proporcionar instruyendo que un adulto responsable participe en todas las actividades escolares y del salón de clases. Los maestros están más cerca de los estudiantes y son los primeros en resolver conflictos cuando se necesita mediación. "Es mejor durante el recreo. En otra escuela, los maestros entraron al mismo salón durante el recreo. Nadie se fue" (estudiante) Monitorear si la situación de conflicto es sistémica o más grave, reportarlo al equipo de convivencia, implementar estrategias, incluyendo

el apoyo del equipo de convivencia o derivar el caso a un equipo de especialistas de la facultad.

Algunas instituciones permiten que los adultos (maestros y asistentes de enseñanza) se queden con ellos en ciertos momentos de la semana. Este momento del día se utiliza para dar atención general a los estudiantes en el patio de recreo, generar confianza, aumentar el conocimiento de los maestros sobre cada estudiante (antecedentes sociales y familiares del estudiante) y prevenir conflictos activamente.

La gestión del clima del profesorado suele darse por secciones, donde la responsabilidad principal de la convivencia colectiva recae en el responsable de cada curso. Por tanto, esta persona (director) tiene un papel especial en la estructuración de los procesos que suelen estar relacionados con el clima de convivencia de la escuela.

Los profesores juegan un papel importante en la creación de un buen ambiente y es importante que se sientan cómodos y satisfechos en su trabajo. Para hacer esto, los maestros y asistentes de enseñanza deben contar con el apoyo y la confianza del equipo de gestión. Es más fácil crear una fuerza laboral cohesiva y orientada a objetivos cuando los maestros reconocen que existe un liderazgo administrativo cercano y afectuoso en el que los maestros y profesionales pueden apoyarlos. Como docente de asiento o de asignatura, dará cabida en el programa a charlas exploratorias, y encuentros con funcionarios de cambio climático.

Entonces todos están en la misma frecuencia, muy conectados. Porque se aseguran de tener ese espacio. En las relaciones cotidianas de convivencia la proximidad entre maestros, supervisores y profesores; el reconocimiento de logros académicos; la voluntad de escuchar y responder rápidamente a las necesidades del personal (según corresponda) y la retroalimentación sobre el desempeño de los docentes son algunos de los comportamientos del equipo de liderazgo valorados por los docentes. Una institución que proporciona un ambiente social. Además, estas escuelas se caracterizan por el hecho de que los docentes tienen la oportunidad de desarrollar su propio trabajo y, con el apoyo del equipo directivo, crean varios canales de participación a través de los

cuales las ideas e iniciativas de los docentes pueden retroalimentar en estrategias didácticas específicas.

3.4.2 Instrucciones generales para los programas de entrenamiento:

El trabajo se hace de manera conjunta, para predicar con el ejemplo a los maestros y asistentes de enseñanza e involucrarlos en todo lo que hacen. Tener un buen ambiente de trabajo, es muy importante para todos los actores involucrados: profesores, ayudantes, estudiantes, y otros profesionales.

La definición de reglas y procedimientos se considera una de las áreas más importantes de la gestión del ambiente de vida en un rol institucional. Las instituciones que brindan un clima social para la educación a menudo tienen reglas y códigos de conducta que definen claramente los límites de lo que es aceptable y lo que no es aceptable para la comunidad escolar. De igual forma, algunas normas, convenios o reglamentos están diseñados para fortalecer el desarrollo psicosocial de los estudiantes por ciclo académico, nivel o curso, promoviendo la integración personal y, en algunos casos, la participación de los estudiantes.

Definir los estándares, las normas de convivencia en estas instituciones se formulan de acuerdo con los principios de justicia e igualdad, y los derechos, obligaciones y las consecuencias de su incumplimiento se institucionalizan casi siempre en los manuales escolares de convivencia y acuerdos conexos. El número y los detalles de los contratos o reglas varían de una escuela a otra, pero las reglas se basan en valores comunes como el respeto, el respeto por la individualidad, la responsabilidad y la construcción de buenas relaciones. También tienden a liderar la convivencia en el proceso de aprendizaje mediante el diálogo y la reflexión en la vida cotidiana y facilitando el análisis y la comprensión de las normas.

Estas tendencias formativas y reflexivas buscan así distanciarse de modelos autoritarios o caprichosos. Las instituciones educativas se aseguran de que el personal, los estudiantes y los padres estén familiarizados con la idea de las reglas, comprendan las reglas, sigan los principios básicos y entiendan los procedimientos correctos y las consecuencias del incumplimiento. En este sentido, los esfuerzos institucionales para comunicar y socializar normas a todos los miembros de la sociedad, se utilizan diversas estrategias y medidas.

Es costumbre socializar normas en las interacciones diarias entre estudiantes y docentes dentro y fuera del aula, así como publicar normas o reglas básicas en lugares visibles. Las reglas escolares se publican en todos los salones de clases donde son visibles por todos: Estudiantes, profesores, padres de los estudiantes. Las reglas familiares son dominantes e inicialmente se refuerzan cuando los niños ingresan por primera vez a la escuela.

Los padres de familia tendrán cada año escolar, al principio de cada año se les consigna la Guía para la Convivencia que brindará instrucciones claras sobre cómo afrontar las diversas situaciones que se presentan en el día a día. Por lo tanto, las escuelas con buena convivencia utilizan el diálogo permanente entre directores, docentes y auxiliares docentes como una herramienta importante para garantizar una gestión adecuada y uniforme de los estándares. Estas conversaciones le permiten analizar la situación y desarrollar una estrategia basada en el consenso.

En estas comunidades, la autorregulación de los estudiantes es importante, asegurando la responsabilidad individual y colectiva frente a conflictos o fricciones cotidianas como parte de la gobernanza cotidiana. En estas situaciones, es importante alentar a los estudiantes a reflexionar, discutir y considerar valores para desarrollar la cultura escolar en el manejo de conflictos. En las escuelas con ambiente de convivencia, la supervivencia y resolución de conflictos entre los diferentes miembros de la sociedad se considera parte de la formación integral de los alumnos. Es decir, prestar atención a resolver los conflictos de manera oportuna y no violenta, sin elusión ni ocultación. En estas escuelas, se pueden ver adultos hablando con estudiantes que están en conflicto, animándolos a

reflexionar sobre sus acciones y empatizar con los demás. A veces, la conversación es dirigida directamente por un adulto responsable que guía el proceso entre las dos partes.

En torno a este eje, es importante que las instituciones se enfoquen en el cuidado emocional de sus estudiantes. Los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa deben respetar la individualidad y las diferencias. En este sentido, se alienta a los maestros a hablar regularmente para conocer y comprender a los niños, lo que se considera la base de una relación educativa de cuidado y apoyo. Las escuelas también deben estar abiertas a las familias y los padres para promover la inclusión y construir relaciones de cooperación y colaboración a través del diálogo regular.

3.5 Factores detectados en un clima escolar nutritivo

Los factores centrales son principios que favorecen la dinámica de la cultura escolar, las características y/o los procesos que sustentan el entorno educativo. Dada su complejidad y carácter sistémico, es fundamental para comprender el clima de convivencia. A continuación, se presentan 11 factores clave que se han identificado en las escuelas e instituciones educativas de nivel medio para crear un clima social sano.

Se complementan con información en literatura especializada, que menciona las características que debe poseer una escuela para crear un buen sano. Estos elementos clave se organizan de acuerdo con los tres pilares discutidos anteriormente: acceso a la educación, ambientes de vida y gestión de relaciones y conexiones. Por lo que los tres primeros elementos son: educación integral, diversidad e inclusión, autonomía y participación del estudiante, los cuales se relacionan con el eje de la visión pedagógica. Además, los cuatro factores principales son: Planificación y gestión del ambiente de vida; palabras y acciones consistentes; correcta resolución de conflictos; foco en el equipo de formación relacionado con el ambiente de vida.

Los últimos cuatro elementos en la descripción son: buena actitud, renovación del diálogo, conversación, estilo de cooperación, corresponde al eje relación hogar-escuela, relación y conexión. Después de la descripción de cada elemento clave, se enumeran las prácticas clave que ayudan a crear o mejorar ese elemento. Los programas educativos deben brindar no solo formación académica, sino también herramientas para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En la experiencia descrita a los estudiantes, los estudiantes mostraron interés común por la lectura, tuvieron una buena infancia, son abiertos, entienden el mundo y no están apegados a ninguna idea o creencia.

Una institución con ambiente educativo se caracteriza porque los estudiantes no solo son preparados para los logros académicos, sino que se les enseña a verse como personas integrales. Esto significa que la escuela tiene en cuenta el desarrollo social, moral y emocional de los alumnos e incluye estos aspectos en los valores. A pesar de estas consideraciones generales, cada escuela puede priorizar intereses, perspectivas o marcos teóricos particulares en su currículo. Por ejemplo, algunas escuelas son únicas en su sólida educación cívica, cuyo objetivo es desarrollar la conciencia cívica y promover la responsabilidad individual, colectiva, el diálogo democrático y la cooperación.

Otras escuelas enfatizan la importancia de brindar capacitación en habilidades sociales e involucrar a los estudiantes en experiencias emocionales y reflexivas que promuevan la confianza en sí mismos, la empatía, relaciones respetuosas y de apoyo. Académicamente, estas escuelas también tienen un enfoque inclusivo. Por ejemplo, en el plan de estudios, se trabaja arduamente para garantizar que todos los talentos y tipos de personalidad de los niños se desarrollen. Esto se hace valorando diferentes materias por igual artes visuales, música, etc.

La educación física no debe clasificarse como una materia de nivel medio o secundario que generalmente se considera más importante (artes del lenguaje, matemáticas, ciencias), sino como una materia que tiene un papel especial en el desarrollo de los estudiantes, en algunos casos como Materia: Sí. puede conducir al aprendizaje, descubre un talento o carrera.

Los niños crecen de acuerdo con un plan de estudios amplio que fortalece muchos talentos, no solo unos pocos. Por cierto, el arte no sólo es fundamental porque ayuda con los puntajes de matemáticas. Son importantes todos porque desafían a los niños de una manera que solo el arte puede hacerlo. (Ken Robinson, 2013, de una charla TED)

En la educación general, las instituciones educativas que ofrecen un ambiente educativo brindan oportunidades para actividades extracurriculares donde los interesados pueden mejorar sus habilidades en ciertas áreas (danza, teatro, talleres de ajedrez). Además, estas escuelas enfatizan el ocio y las actividades de ocio. Esto significa no sobrecargar a los estudiantes, sobre estimularlos durante el recreo o interrumpir sus horarios con actividades extracurriculares. Todo se deriva de la intención del estudiante de tener espacios de tiempo no estructurados o no asignados que no tienen un propósito. Estos espacios son el lugar perfecto para que niños y jóvenes den rienda suelta a su creatividad. En este sentido, la literatura especializada menciona:

Es importante poder responder a las necesidades actuales [...]. Pero cuando ese momento se convierte en cada día, cada mes, cada minuto, tu cerebro no tiene tiempo para hacer nuevas conexiones entre cosas aparentemente no relacionadas, reconocer patrones y generar nuevas ideas. (Smart, 2016, p. 35)

A continuación, se presenta el cuadro 3.1 describiendo las prácticas asociadas a un buen clima escolar.

Cuadro 3.1

Prácticas asociadas a un buen clima escolar

Prácticas asociadas

Para los estudiantes:

- Cocreación y cuidado del espacio físico
- Trabajo de una actitud o valor por mes
- Premio a estudiantes por la superación personal y otras cualidades
- Conversaciones sobre convivencia en los consejos de curso
- Acuerdos de convivencia por curso
- Espacios para la tranquilidad, la reflexión y la autorregulación
- Actos de reflexión y reparación
- Talleres de convivencia para estudiantes
- Pauta actitudinal de estudiantes
- Informe de desarrollo personal
- Pauta de evaluación de desarrollo personal y social del estudiante
- Estudiantes que asumen responsabilidades
- Proyecto entre cursos y asignaturas

Para toda la comunidad escolar:

- Semana de la inclusión
- Actividades recreativas, artísticas y culturales para la comunidad escolar

Fuente: Arón, 2017.

CAPÍTULO IV

RENDIMIENTO ESCOLAR Y SÍNTOMAS DE DEPRESIÓN.

4.1 ANSIEDAD Y ESTRÉS EN ADOLESCENTES.

Los datos oficiales sobre cómo les está yendo a los estudiantes brasileños en la escuela son preocupantes. Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) muestran que Brasil se desempeña peor de lo esperado en comparación con estudiantes de todo el mundo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2018). En cuanto al constructo de desempeño escolar, ha sido investigado, conceptualizado y medido de diferentes formas tanto a nivel nacional como internacional (Mahendra y Marin, 2015; Menezes-Filho, 2007).

Esta evaluación a menudo se basa en el rendimiento escolar (Wang et al., 2012), pruebas estandarizadas (Ella et al., 2013). Aunque no hay consenso sobre el concepto y la forma de evaluación, es bien sabido que es un factor importante que afecta el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo posterior (Menezes-Filho, 2007). Muchos factores pueden afectar el rendimiento escolar. Por ejemplo, la edad es una consideración importante para el fracaso, el rendimiento académico disminuye con la edad a medida que aumenta el fracaso cada año (Franceschini et al., 2016). Por ejemplo, las mujeres de 17 a 19 años tenían cinco veces más probabilidades de fracasar que las mujeres de 15 años o más. Los hombres tienen 11 veces más probabilidades los de 15 años que los de 18 (Franceschini et al., 2016).

La investigación sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar, en particular durante la adolescencia, sugiere que se deben considerar importantes factores contextuales relacionados con las relaciones escuela-familia, como se desarrolló en el capítulo anterior (Bonamino et al., 2010; Cavalcante y Santos Junior, 2013; Landstedt y Gardin, 2012; Pozzobon et al., 2018), ya que el entorno en el que viven los jóvenes afecta su desarrollo. En cuanto al origen, se puede apreciar que la condición física de la escuela y la calidad de los docentes también son factores importantes para considerar.

Cuando se trata de familias, características específicas como el nivel de educación de los padres, la presencia o ausencia de los padres, la forma en que los miembros de la familia interactúan y las percepciones de los padres sobre la escuela afectan el rendimiento académico de los jóvenes. (Rota et al., 2016). Por otro lado, aspectos del desarrollo adolescente que son importantes en sí mismos como factores individuales también lo son (Martinelli & Genari, 2009; Comprado & Brenelli, 2012).

La adolescencia es muy vulnerable a ciertos síntomas de depresión y ansiedad debido a diversos cambios en el desarrollo biológico, psicológico y social (Tapar et al., 2012; Van Oort et al., 2009). Después de un período de desarrollo, el estatus femenino aumenta la probabilidad de síntomas de ansiedad, depresión y estrés (Germain & Marcotte, 2016; Soares & Martins, 2010). Estas diferencias pueden persistir hasta la adolescencia (Van Oort et al., 2009). Experimentar síntomas de trastornos mentales afecta la vida diaria de todos los adolescentes y, en última instancia, altera su percepción y comportamiento, causando daños sociales y educativos (Fletcher, 2010; Thapar et al., 2012).

Por ejemplo, un estudio portugués de 1.816 estudiantes de secundaria de 14 a 22 años encontró que los jóvenes con síntomas depresivos se desempeñaban peor en la escuela (Benevides et al., 2015). Los estudios han demostrado una relación entre el rendimiento escolar y los síntomas de depresión (Benevides et al., 2015) y trastornos de ansiedad (San Martín et al., 2016). Por ejemplo, un estudio nacional de 210 estudiantes de secundaria de 14 a 18 años encontró que los síntomas depresivos afectaban negativamente el rendimiento académico (Monteiro et al., 2007). Otro estudio brasileño de estudiantes de secundaria (de 15 a 24 años) encontró que la depresión también incluía síntomas cognitivos, como déficit de atención, que afectaban el rendimiento de los jóvenes (Baptista et al., 2006). Así, la ansiedad parece ser otro aspecto importante del bajo rendimiento académico. Un estudio de 1.314 adolescentes chilenos de 13 a 17 años encontró una relación entre el éxito/fracaso académico y la ansiedad, donde los jóvenes de bajo rendimiento tenían

niveles significativamente más altos de ansiedad que los jóvenes de bajo rendimiento (San Martín et al., 2016).

Se cree que la ansiedad dificulta que los adolescentes se concentren en el trabajo escolar, lo que genera malas calificaciones en las evaluaciones escolares. Por otro lado, la ansiedad también puede interpretarse como que no alcanza el nivel "previsto" en la evaluación. De hecho, un estudio de estudiantes brasileños de secundaria encontró que los adolescentes con altos niveles de ansiedad tenían más probabilidades de experimentar y evitar problemas de aprendizaje. Estos jóvenes también tienden a mostrar respuestas psicofisiológicas que alteran la confianza en sí mismos, los sentimientos de insuficiencia y la retención de contenido (Gonzaga et al., 2016).

Además de los síntomas de depresión y ansiedad, los síntomas de estrés también juegan un papel en el rendimiento escolar (Marques et al., 2015). El estrés adolescente puede considerarse un factor en el desarrollo de problemas de salud mental. La actividad académica fue uno de los principales factores que aumentaron los puntajes de estrés de los jóvenes. En cuanto a las variables que influyen en los síntomas como la depresión, la ansiedad y el estrés, el género y la edad en la adolescencia parecen ser aspectos importantes. Independientemente del género, las niñas puntuaron más alto en este rasgo que los niños (Germain & Marcotte, 2016; Jaureguizar et al., 2015; Liu & Lu, 2012).

Aunque no hay consenso sobre la edad, algunos estudios han encontrado una mayor prevalencia de síntomas en la adolescencia temprana (Germain & Marcotte, 2016; Soares & Martins, 2010). Los indicadores emocionales y conductuales comunes ayudan a explicar el desempeño escolar de los jóvenes, y estos factores deben considerarse en los entornos educativos y de atención médica, enfatizando el impacto específico de las influencias emocionales y los problemas conductuales en el rendimiento de la escuela (Borba y Marins, 2017). La investigación para comprender los factores relacionados con el rendimiento escolar se ha centrado principalmente en las escuelas primarias (Franceschini et al., 2016). A principios de la década de 2000, la escuela secundaria como un panorama de política educativa de prioridad media comenzó a atraer al

gobierno, la investigación y temas relacionados (Krawczyk y Silva, 2017).

Además, se presta poca atención a la salud mental entre los jóvenes (Ministerio de Salud, 2010; Macedo et al., 2018; Taño y Matsukura, 2019). Sin embargo, además de utilizar diferentes métodos para evaluar el rendimiento escolar, un estudio brasileño también se refirió a una evaluación independiente de los síntomas de depresión, ansiedad y estrés (Patias et al., 2016). En resumen, debido a la complejidad de los factores que influyen, se necesita investigación para abordar cuestiones relacionadas con el rendimiento académico de los jóvenes, especialmente en la escuela secundaria. Por lo tanto, estos estudios evidencian la necesidad de comprender la relación entre el rendimiento académico y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés entre los jóvenes de secundaria.

Se analiza, si existen diferencias estadísticamente significativas entre los planes de estudio por sexo, grupo de edad y tipo de centro (tiempo completo y tiempo parcial). Participaron del estudio 247 (57%) de 432 ($M = 16,32$; $DE = 0,86$) jóvenes del norteño municipio de Rio Grande do Sul. El número de participantes se determinó por muestreo con un margen de error del 5%, teniendo en cuenta el número de alumnos de las escuelas secundarias urbanas.

Hay 210 jóvenes (47%) en la primera clase, 127 (29%) en la segunda clase, 95 (22%) y 234 (54%) trabajadores ordinarios y escuelas integrales 197 (46%). En cuanto al reprobado, 81 estudiantes (19%) reportaron haber reprobado al menos una vez. Según las características familiares, 246 vivían con padres biológicos o hermanos (57%), 110 vivían con tíos, tías, abuelos o padres adoptivos (26%) y 40 vivían solos. En 32 hogares donde se cree que las madres, los padres solteros (9%) y los adolescentes son padrastros y padres (7%). Después de todo, solo 4 (1%) jóvenes vivían solos con sus padres. Específicamente las herramientas de recopilación de datos incluyen:

Encuesta sociodemográfica

Fue desarrollado específicamente para este estudio e incluyó preguntas sobre edad, género, educación, familia y evaluación profesional. El progreso académico se evalúa en función de las calificaciones académicas generales (puntos) en el primer, segundo y tercer trimestre del año académico 2017. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés en Adolescentes (EDAE-A) (Patias et al., 2016). Esta escala fue adaptada y validada para jóvenes brasileños a partir del instrumento DASS-21, que fue traducido y validado para adultos brasileños (Machado, 2013). Consta de 21 preguntas respondidas en una escala Likert de 0 (no me pasó esta semana) a 3 (me pasó esta semana). Los análisis confirmatorios mostraron una buena consistencia interna general y de subescala ($\alpha = .83$ a $.90$) del programa.

Después de obtener la aprobación del comité de ética de la Facultad de Meridional/IMED, el investigador principal se comunicó con varias escuelas de la ciudad. Después de la aprobación institucional, se solicita a los estudiantes de secundaria que expliquen el propósito del estudio y envíen un Formulario de consentimiento libre e informado (FICF) a sus padres y/o tutores, el cual debe ser firmado por los jóvenes.

Se realizaron nuevas visitas a las aulas en días escolares planificados previamente y se inició la recopilación de datos sobre los jóvenes que participan en FICF y FIAF. La recopilación la realiza la clase en conjunto, usando lápiz y papel, y cada lección dura 60 minutos. Los datos de tres semestres estaban disponibles para ambas escuelas (2017). Todos los aspectos éticos se realizaron de acuerdo con las directrices de investigación humana y las normas reglamentarias (no. 466/2012 y 510/2016).

Primero, los recursos del año académico se recaudan por semestre. En la escuela, se otorgan calificaciones A por cada materia en el campo de la semana. En las escuelas de categoría B, las calificaciones finales se colocan en orden de distrito. Sin embargo, las calificaciones se dan por materia durante el semestre y están disponibles. Así que d las notas de ambas escuelas en 4 carreras correspondientes a B-school y sumar 3/4 de las notas en cada materia. Las ciencias naturales (biología,

física, química, las humanidades, filosofía, geografía, historia, sociología, lingüística, arte, deportes, literatura, lenguas modernas)

Los resultados de la educación religiosa no se incluyen en la calificación final, porque algunos estudiantes abandonan la escuela B, y al final se calcula el puntaje promedio general. Se recopilaron puntajes de depresión, ansiedad y estrés en todos los instrumentos, seguidos por el entorno general. Se hizo un análisis descriptivo (media y desviación estándar) para examinar la media, la desviación estándar, el mínimo y el máximo de cada estructura. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar el rendimiento escolar y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés por género, grupo de edad y tipo de escuela (tiempo completo vs. tiempo parcial).

Se realizó la prueba de correlación de Spearman para examinar si existía una relación entre el rendimiento escolar y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés. Debido a que la distribución de las variables de estudio no era normal, se realizó un análisis no paramétrico. Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para examinar la relación entre el rendimiento académico general y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés. El análisis mostró correlaciones significativas, negativas y débiles entre rendimiento académico y síntomas depresivos ($\rho = -0,11$; $p = 0,03$) y entre rendimiento académico y síntomas de ansiedad ($\rho = -0,18$; $p < 0,001$).

Se realizó una prueba U de Mann-Whitney para examinar las diferencias en el rendimiento escolar y los síntomas por tipo de escuela (tiempo completo versus tiempo parcial), sexo y grupo de edad. La Tabla 4.1 muestra diferencias significativas en el desempeño escolar entre los tipos de escuelas. Los adolescentes de las escuelas diurnas obtuvieron mejores resultados que los de las escuelas regulares. Los adolescentes más jóvenes obtienen mejores resultados en la escuela que los adolescentes mayores. No hubo diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento escolar por género.

Tabla 4.1

Diferencias en el rendimiento escolar y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés por tipo de escuela (tiempo completo o regular), sexo y rango de edad

Rendimiento escolar total	Escuela	Tiempo completo (n=235)	84.67	7.50	3410.00	<0,001
		Regular (n=197)	67.15	10.34		
	Género	Niños (n=185)	76.10	12.75	22291.50	0.66
		Niñas (n=247)	77.05	12.23		
	Rango de edad	Más joven (n=260)	78.25	12.03	18560.00	0.003
		Mayores (n=172)	74.22	12.71		
Depresión	Escuela	Tiempo completo (n=235)	5.70	4.62	21046.50	0.04
		Regular (n=197)	7.12	5.80		
	Género	Niños (n=185)	4.41	4.24	13012.50	<0,001
		Niñas (n=247)	7.80	5.44		
	Rango de edad	Más joven (n=260)	6.58	5.42	208220.00	0.42
		Mayores (n=172)	6.01	4.94		
Ansiedad	Escuela	Tiempo completo (n=235)	3.59	3.96	21428.50	0.001
		Regular (n=197)	5.13	4.67		
	Género	Niños (n=185)	2.90	5.01	12959.00	<0,001
		Niñas (n=247)	5.33	2.96		
	Rango de edad	Más joven (n=235)	4.62	4.86	23142.50	0.18
		Mayores (n=172)	3.80	3.88		
Estrés	Escuela	Tiempo completo (n=235)	7.65	4.57	20659.500	0.99
		Regular (n=197)	8.02	5.73		
	Género	Niños (n=185)	5.65	4.25	16459.00	0.46

Fuente: Borba y Marins, 2017

En este estudio, las correlaciones negativas y débiles entre la ansiedad y los síntomas depresivos y el rendimiento académico se confirmaron mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Los jóvenes de esta muestra que tenían más síntomas de ansiedad y depresión tenían un desempeño deficiente en la escuela y/o se desempeñaban mejor académicamente tenían menos síntomas de ansiedad y depresión. Estudios realizados en un contexto nacional e internacional confirman este trabajo (Baptista et al., 2006; Benevides et al., 2015; Fletcher, 2010; Germain y Marcotte, 2016; Monteiro et al., 2007; Ortega et al., 2014), la correlación es débil, otros estudios han confirmado que los síntomas de depresión y ansiedad afectan el

rendimiento académico de los estudiantes porque afectan la calidad de la atención (Baptista et al., 2006). Junto a estresores asociados a compromisos de autorrealización y sentimientos de insuficiencia (Gonzaga et al., 2016).

Por otro lado, la depresión puede ser causa o efecto de un bajo rendimiento académico, ya que los adolescentes a veces se deprimen, tienen problemas para participar en clases y completar las tareas escolares, y muestran signos de fatiga y tristeza con mayor facilidad que sus compañeros, sin síntomas depresivos (Moreno et al., 2009). En términos de síntomas, las niñas tenían puntajes promedio de ansiedad en comparación con los niños.

Con respecto a los puntajes de los síntomas, este estudio comparó puntajes anteriores que mostraron que las niñas tenían más síntomas de ansiedad (Germain & Marcotte, 2016; Patias et al., 2016; Soares & Martins, 2010) y depresión (Baptista et al., 2006; Germain y Marcotte, 2016; Jaureguizar et al., 2015; López y Leyenda, 2013; Ortega et al., 2014; Patías et al., 2016; Kizzo, 2001; Salle et al., 2012) y estrés (Patias et al., 2016). Un estudio de 407 estudiantes de secundaria en Maceió encontró diferencias de género en los síntomas de ansiedad, y las mujeres reportaron niveles más altos de ansiedad que los hombres (López y Rezende, 2013).

Estos resultados son similares a otros estudios multinacionales que comparan síntomas en niños (Manso & Matos, 2006; Patias et al., 2016; Rodríguez & Pelisoli, 2008). En un estudio nacional de revisión y validación de la Escala Brasileña de Depresión, Ansiedad y Estrés para Adolescentes (DASS-21), las niñas puntuaron más alto en síntomas de depresión, ansiedad y estrés que los niños (Patias et al., 2016). Las diferencias observadas en los síntomas pueden explicarse por los roles de género (Salle et al., 2012; Soares y Martins, 2010). Además, por ejemplo, se espera que las niñas hablen más sobre sus sentimientos que los niños, por lo que reportan sus síntomas con mayor precisión porque la herramienta es autoinformada (Patias et al., 2016). Incluso ahora, se puede suponer que las niñas son criadas de manera diferente a los niños, simplemente porque son niñas.

Esto afecta cómo expresan sus sentimientos y cómo responden a los cuestionarios relacionados con esta expresión. Los síntomas de ansiedad y depresión no difirieron según la edad, pero los síntomas de estrés fueron más comunes en los más jóvenes. Estos aspectos pueden estar relacionados con la etapa de desarrollo del joven. Esto se debe a que la pubertad temprana en particular implica una serie de cambios físicos rápidos, intensos y potencialmente estresantes (Cerqueira-Santos et al., 2014; Patias et al., 2016; Senna y Desen, 2012).

Sin embargo, los resultados no fueron concluyentes porque no todos los estudios mostraron esta vía. Por ejemplo, un estudio realizado en Rio Grande do Sul examinó la relación entre el estrés adolescente y el entorno familiar, el género, el consumo de drogas y las variables sociodemográficas. Los resultados no mostraron diferencias en el estrés percibido entre los grupos de edad y género (Sherman et al., 2014). Los síntomas de depresión y ansiedad parecen ser similares en los adolescentes sin importar la edad.

Esto es contrario a los resultados de otros estudios previos (Patias et al., 2016). Los jóvenes de tiempo completo se desempeñaron mejor que el desempeño promedio de los jóvenes en la escuela y el tipo de escuela (tiempo parcial). La educación a tiempo completo beneficia a los jóvenes en la escuela y en la vida cotidiana, según un estudio nacional. Se han observado mejoras en el rendimiento escolar, la independencia y la participación de los jóvenes en actividades extracurriculares (Strey et al., 2017). Si bien no existe un consenso sobre este tema, la calidad del trabajo educativo puede mejorarse mediante una formación escolar diurna que brinde condiciones adecuadas de aprendizaje y trabajo a estudiantes y docentes (Caballero, 2007).

Extender el tiempo escolar no solo amplía el conocimiento, sino que también cambia la experiencia escolar y crea nuevas conexiones (Borges & Sant'Anna, 2017). Por ejemplo, un colegio de estas características es un colegio militar. En general, los jóvenes que asisten a estas escuelas están más motivados para estudiar para exámenes como el Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM) (Benevides y

Soares, 2015; Haguette et al., 2019). Además, se seleccionan y admiten jóvenes que no son hijos de militares. Esto puede ayudar a mejorar el rendimiento en las escuelas secundarias y explicar las diferencias encontradas en este estudio. Además de un mejor rendimiento académico, los estudiantes de tiempo completo tenían síntomas de depresión y ansiedad por debajo del promedio.

Esto puede ser importante porque sugiere que los síntomas están relacionados con el rendimiento escolar, un hallazgo de este estudio. Sin embargo, no existe un consenso en la literatura sobre este tema, ya que se deben tener en cuenta varios factores al considerar las especificidades de las academias militares (de tiempo completo) y sus altos mandos y rangos (Benevides y Soares, 2015; Haguette et al., 2016). Por lo tanto, futuras investigaciones deberían examinar los factores relacionados con el propio entorno escolar. Otro hallazgo clave de nuestro estudio se refiere a las diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento escolar entre los grupos de edad.

Los adolescentes más jóvenes obtienen mejores resultados en la escuela que los adolescentes mayores. Al respecto, un estudio encontró diferencias estadísticamente significativas relacionadas con la edad en el rendimiento escolar entre los jóvenes, siendo los más jóvenes los que obtienen mejores calificaciones (Pérez y Urquijo, 2001). Recientemente se ha observado que el riesgo de fracaso aumenta con la edad (Franceschini et al., 2016). Sin embargo, la literatura sugiere que los jóvenes de primer grado (grado inferior) y tercer grado (grado superior) tienen niveles similares de ansiedad (Soares & Martins, 2010). Esto apunta a una falta de consenso en la literatura sobre el desempeño escolar en todos los grupos de edad, ya que hay evidencia de que la transición de la escuela primaria a la secundaria puede ser difícil debido a las altas exigencias que se imponen a los alumnos. Por lo tanto, los estudiantes más jóvenes obtienen calificaciones más bajas que los estudiantes mayores. Por otro lado, los jóvenes con educación secundaria tienen mayores tasas de abandono escolar temprano y deserción escolar que los jóvenes con educación primaria (Silva et al., 2016).

Estudiar la relación entre el rendimiento escolar y los síntomas de depresión, ansiedad, estrés y si existían diferencias estadísticamente significativas en el diseño del estudio por género, grupo de edad y tipo de escuela (educación a medio tiempo frente a tiempo completo completo). Los resultados actuales confirman otras cosas, pero difieren en varios aspectos. Por ejemplo, los jóvenes que asistieron a escuelas ordinarias reportaron síntomas más altos de depresión y ansiedad se desempeñaron peor en la escuela que los jóvenes que asistieron a escuelas diurnas militares.

En cuanto a esto último, cabe señalar que en la literatura se han realizado pocos estudios, lo que dificulta la comparación de los resultados. Por lo tanto, como tales escuelas tienen características importantes, es necesario investigar las variables que pueden ayudar a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en un ambiente militar, teniendo en cuenta aspectos de amenazas y defensas militares. Contabilidad vs Escuelas Tradicionales. Otro aspecto relevante identificado en la literatura actual se refiere a los principales síntomas de depresión y ansiedad en las niñas. Este aspecto puede estar relacionado con los roles de género, permitiendo que las niñas expresen sus sentimientos libremente.

REFLEXIONES FINALES

El recorrido discutido anteriormente refuerza la idea central de que cuanto más comprendamos los mecanismos subyacentes a las relaciones empíricas específicas entre el optimismo, el pesimismo y otras variables, más efectivas serán nuestras intervenciones o aplicaciones. Sin embargo, al aprender más sobre qué se puede cambiar y cómo, queda claro qué es exactamente lo que queremos cambiar y en qué contexto debemos pensar al respecto. Actualmente sabemos muy poco acerca de cómo aumentar el optimismo de la personalidad o disminuir el pesimismo de la personalidad, y muchos teóricos del temperamento son claramente pesimistas acerca de los cambios a este nivel.

Sin embargo, otras versiones de optimismo y pesimismo son teóricamente más susceptibles al cambio. Seligman (1991) muestra de manera convincente que el optimismo se puede aprender. Él y sus colegas definieron el optimismo como una forma específica de interpretar los eventos negativos de la vida. Seligman también es un firme defensor del aprendizaje optimista. Sin embargo, la mayor parte de la investigación sobre el “optimismo aprendido” se basa en examinar las atribuciones pesimistas de las personas sobre eventos negativos en lugar de las atribuciones optimistas de eventos positivos (Peterson & Chang,).

Sin embargo, la idoneidad de las fantasías positivas ha sido fuertemente cuestionada (Baumeister, 1989; Colvin & Block, 1994). Argumenta que las estrategias cognitivas del pesimismo defensivo y el optimismo estratégico pueden ser intercambiables. Pero pensar en lo que podemos cambiar plantea preguntas más complejas sobre si y en qué circunstancias debemos tratar de cambiar lo que podemos cambiar. El optimismo y el pesimismo no existen de ninguna manera definible en un vacío mental. En cambio, están más o menos integrados en el individuo y están estrechamente relacionados con otros rasgos de personalidad, temperamento y experiencias pasadas.

La ansiedad facilita así el aprendizaje de tareas difíciles, como las matemáticas, si la autoestima del estudiante no se ve amenazada, la tarea no es demasiado importante y el individuo tiene mecanismos de afrontamiento efectivos para la ansiedad y se mantiene en un nivel normal. Polaino, (1993) mostró que niveles moderados de ansiedad matemática promueven el aprendizaje, mientras que niveles muy altos de ansiedad matemática inhiben la motivación y los procesos cognitivos que interfieren directamente con las habilidades esenciales cuando lo hacen.

En general, los sujetos ansiosos se desempeñan mejor en tareas simples que los sujetos menos ansiosos, mientras que la mayoría de los sujetos ansiosos se desempeñan peor en tareas complejas. Las condiciones de las pruebas en el salón de clases son otro factor que afecta el rendimiento de los estudiantes. Cuando hay presión hacia adelante, el fracaso puede tener graves consecuencias con una mayor ansiedad en comparación con sus compañeros.

Los estudiantes ansiosos a menudo necesitan más atención y tiempo para estudiar a un ritmo normal, especialmente cuando hacen exámenes. Recuerde que, si trabajan demasiado rápido, pueden cometer errores inesperados, o si trabajan demasiado lento, es posible que no terminen. La ansiedad se puede conceptualizar como un rasgo caracterizado por una reactividad emocional crónica, una tendencia a ser relativamente temeroso y una tendencia pronunciada a ver las situaciones como amenazantes, que ocurren en una variedad de situaciones.

Sensibilidad temporal para expresar reacciones emocionales solo en situaciones específicas (Spielberger, 1979; Bermúdez, 1986). Examinar la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico debe tener en cuenta estas diferencias porque explican por qué la ansiedad afecta el rendimiento académico de algunos estudiantes pero no de otros. Las investigaciones muestran que las personas con una curva de aprendizaje procesan la ansiedad de manera diferente según los comentarios positivos o el miedo al fracaso. Estudiantes que están orientados hacia objetivos de aprendizaje y quieren adquirir conocimientos de forma autónoma, aprender y mejorar habilidades específicas; los errores se ven como oportunidades de aprendizaje en

lugar de situaciones sombrías que se esconden en el aprendizaje y dificultan el proceso.

Por otro lado, los estudiantes que están extrínsecamente motivados para emitir juicios positivos ven los errores como fracasos y las situaciones ambiguas como amenazas, lo que les genera mayor ansiedad (Huertas, 1997). En un contexto educativo, la autoeficacia, otra variable relacionada con el rendimiento académico, tiene una compleja relación bidireccional con la ansiedad. Reacciones emocionales derivadas de la incapacidad para afrontar determinados acontecimientos académicos. De manera similar, los estados mentales relacionados, como la ansiedad o la preocupación, se han relacionado con el concepto de baja autoeficacia al aumentar los estados emocionales similares a la ansiedad.

La autoeficacia se considera una variable psicológica importante y un fuerte predictor del rendimiento académico. Este constructo mental, propuesto por Bandura (1986), se define como la capacidad percibida para evitar una situación determinada. Cree en su capacidad para organizar e implementar acciones para lograr resultados específicos.

Para cerrar, después de explicar el estoicismo, y la revisión ontológica actual puede vincularse brevemente lo que la filosofía antigua tiene que decir sobre las emociones. En el pensamiento ético, el principal objetivo de los filósofos griegos era determinar algunos parámetros de cómo debería ser la vida, si una persona merece ser valorada como persona, si puede prosperar en un entorno social. Con este fin, la ética establece ciertas ideas sobre la naturaleza humana y lo que la naturaleza debe lograr para que las personas se realicen verdaderamente en este mundo. Esta visión teleológica define los ideales, principios rectores y requisitos de conducta del buen vivir por los cuales los ciudadanos pueden ser considerados morales o dignos de condenar los vicios que los conducen. En ese sentido, la reflexión filosófica es vista como un ideal que sienta las bases para una ciudadanía educada y logra cierto bienestar para la comunidad política en su conjunto.

En general, todo el contexto del antiguo concepto de sentimiento debe entenderse como un movimiento filosófico destinado a establecer una forma de vida virtuosa y promover diversos ideales cívicos.

En algunos casos expresa ciertas pasiones, suprime o neutraliza otros extremos de la emoción. Estas controversias y desencuentros entre distintos escritores acerca de los ideales de felicidad, virtud, perfección, buena vida y conducta reprobable se basan en diferentes visiones que ya se han formado sobre la naturaleza de la pasión o emoción. Lo que llama la atención de este debate es el fuerte contenido de valor para comprender los fenómenos humanos.

Un deseo caótico que aleja a una persona de la verdadera felicidad. Con la excepción de Aristóteles, que no reduce las pasiones a su lado negativo, todos los escritores expositivos invocan las emociones para resaltar acciones que consideran reprobables. En los escritos de Platón, la pasión se asocia con expresiones de poder animal o sumisión. Para los epicúreos, el entusiasmo era un desprecio por la distancia y una insatisfacción con el gusto estético y espiritual que tanto valoraban. Para los estoicos, las pasiones surgen de pensamientos irracionales basados en creencias falsas y juicios erróneos que resultan de una percepción vaga y desproporcionada de los hechos.

Así, el concepto de pasión tiene una connotación negativa desde el principio y es el resultado de un mal juicio. Los escritores estoicos reconocieron el componente cognitivo de la pasión, pero lo entendieron como una manifestación de un juicio defectuoso o un procesamiento cognitivo, un problema que allanó el camino para entender la pasión como parte integral de la vida humana. por las razones correctas. Esta visión negativa inicial ha dado lugar a la aparición de diversas posiciones filosóficas que defienden una separación fundamental entre razón y sentimiento y condenan categóricamente la pasión como un espacio donde se manifiesta donde no existe. El cristianismo medieval tomó este debate y llevó la dicotomía entre la mente y los sentidos a otro nivel. Aquí la carne y la lujuria están asociadas con el pecado y la alienación de Dios, y este reino se ve como acción.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación., (2014). *Desarrollo personal y social: otros indicadores de calidad educativa*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación
- Alonso, J., (2018). *Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries. Depression and Anxiety*.
- Allen, G. W. (1967). *William James: A biography*. New York: Viking.
- Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J. M., Salguero, D., y Pérez-Gallardo, E. R. (2013). *El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios*. Propuesta de intervención. INFAD Revista de Psicología, 1 (2), 179-188.
- Arancibia, V.; (1988). "Elidáctica (de la educación primaria)". En: C. Muñoz Izquierdo, ed. *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. Santiago: CIDE
- Arón, A., y Milicic, N., (2000). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Revista Psykhé, 2(9), 117-123.
- Arón, A., y Milicic, N., (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Arón, A., Milicic, N., y Armijo, I., (2012). *Clima social escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-*. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Disponible en: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). *Goal constructs in psychology: Structure, process, and content*. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Bandelow, B., (2017). SMDW. *Treatment of anxiety disorders. Dialogues in clinical neuroscience*.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A social*

- cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barreto, F., y Álvarez, J. (2020). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 7(2), 184-193. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Barrera, C. (1995). "*Incidencia de la educación preescolar en la calidad de la educación básica*". Tesis para optar al título de psicólogo. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Baptista, M., Lima, R., Capovilla, A., y Melo, L., (2006). *Sintomatología depresiva, atención sostenida y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria*. *Psicología escolar y educativa*, 10(1), 99-108. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000100009>»
- Benevides, A., Soares, R., (2015). *Diferencial de rendimiento de las escuelas militares: ¿buenos estudiantes o buena escuela? XXI Encuentro Regional de Economía, Fortaleza, CE*. <https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/DIFERENCI+AL+DE+DESEMPENHO+DAS+ESCOLAS+MILITARES.pdf/7ae9ef81-9687-46cb-b501-766ccef1cba>
- Benevides, J., Sousa, M., Barreto, C. y Nunes, S. (2015). *Sintomatología depresiva y (in)satisfacción escolar*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. XIII CIG-PP5.5, 13-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.109>
- Bermúdez, J., (1986). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- Bonamino, A., Alves, F., Franco, C. y Cazelli, S. (2010). *Los efectos de las diferentes formas de capital en el rendimiento escolar: un estudio a la luz de Bourdieu y Coleman*. *Revista Brasileña de Educación*, 15(45), 487-499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300007>
- Borba, B., y Marin, A., (2017). *Contribución de indicadores de problemas emocionales y conductuales al rendimiento escolar*. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 283-294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80454275007>.
- Borges, E., Sant'Ana, I. M. (2017). *La política de educación a tiempo completo: Apropiaciones de la ideología neoliberal*. *Laplace in Review*, 3(3), 178-189. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733393p.178-189>

- Bravo, L., y Otros, 1994. "El efecto lectura inicial y rendimiento escolar básico". Boletín de Investigación Educacional no. 9.
- Brown, C. (1995). *Chaos and catastrophe theories (Quantitative applications in the social sciences, No. 107)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cavalcante, C., y Santos Júnior, P., (2013). *Factores que influyen en el rendimiento escolar: la percepción de los estudiantes del Curso Técnico en Contabilidad de las NIIF-Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre*. Revista Liberato, 14(21), 29-50. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2013v14n21.p29>
- Cavaliere, A., (2007). *Horario escolar y calidad en la educación pública*. Educación y sociedad, (100), 1015-1035. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>
- Cerqueira, E., Mello Filho, O., y Koller, S., (2014). *Adolescentes y adolescentes*. En L. Habigzang, E. Schiro, & S. H. Koller (Orgs.), Working with Adolescents, (pp. 15-27). Artmed.
- Carver, C., & Scheier, M., (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press
- Chan, L., 1994. "Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement en grades 5,7 and 9". Journal of Experimental Education 62(4), 319-339.
- Cepal 1994. Panorama social de América Latina.
- Colunga, C., González, M., Vázquez, J., Vázquez, C, y Colunga-Rodríguez, B., (2021). *Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 8(2), 229-241. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>
- Cornejo, R. y Redondo, M., (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Última Década, 9(15), 11-52.
- Cummings, W.; Gunawardena, G., Williams, J., (1992). *The implementation of management reforms: the case of Sri Lanka*. Bridges Research Report Series no. 11.
- Delgado, M., & M., Scott. (1993). "Mothers accuracy en predicting their

- children's IQs: Its relationship to antecedent achievement demands, and children's achievement". Journal of Experimental Education 62 (1), 43-59.*
- Descartes, R. (1985a). *Discourse on the method. In J. Cottingham, R. Stoothoff, & D. Murdoch (Trans.), The philosophical writings of Descartes (Vol. 1, pp. 111- 175). New York: Cambridge University Press. (Original work published 1628)*
- Descartes, R. (1985b). *Rules for the direction of the mind. In J. Cottingham, R. Stoothoff, & D. Murdoch (Trans.), The philosophical writings Descartes (Vol. 1, pp. 9-78). New York: Cambridge University Press. (Original work written 1628, published 1701)*
- Descartes, R. (1985c). *The passions of the soul. In J. Cottingham, R. Stoothoff, & D. Murdoch (Trans.), The philosophical writings of Descartes (Vol. 1, pp. 326-404). New York: Cambridge University Press. (Original work published 1649).*
- De Souza, A., Siqueira, A., Kujawa, I., y Patias, N., (2019). *Motivación para aprender en adolescentes de secundaria de una escuela militar pública. Psicosis, 50(1), e25895. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.25895>.*
- Eskeles, A.; Fleming, J.; Gottfried, A., (1994). *"Role of parental motivation practices in children's academic intrinsic motivation and achievement". Journal of Educational Psychology 86 (1), 104-113.*
- Fletcher, J., (2010). *Depresión adolescente y logro educativo: resultados utilizando efectos fijos entre hermanos. Economía de la salud, 19(7), 855-871. <https://doi.org/10.1002/hech.1526>*
- Franceschini, V., Miranda-Ribeiro, P., y Gomez, M., (2016). *El color del fracaso: Factores asociados con el fracaso de los estudiantes de secundaria. Educación e investigación, 42(3), 773-786. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609149965>*
- Friesen, K.; y Markowsky, A. (2021). *The diagnosis and management of anxiety in adolescents with comorbid ADHD. The Journal for Nurse Practitioners, 17, 65e69. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2020.08.014>*

- Freud, S. (1961a). *Civilization and its discontents*. (J. Strachey, Trans.). New York: W.W. Norton. (Original work published 1930)
- Freud, S. (1961b). Letter to Albert Einstein. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 203-215). London: Hogarth Press. (Original work written 1933).
- Freud, S. (1961c). The future of an illusion. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 21). London: Hogarth Press. (Original work published 1927).
- Germain, F., Marcotte, D., (2016). *Síntomas de depresión y ansiedad en la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria: evolución y factores influyentes*. Revista de Adolescencia y Salud, 13(1), 19-28. <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v13n1a03.pdf>
- Ginsburg, G., & Bronstein., P. (1993). "Family factors related to children's intrinsic/ extrinsic motivational orientation and academic performance". Child Development, 64,1461-1474.
- Gonzaga, L., Silva, A., da, y Enumo, S., (2016). *Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de secundaria*. Psicología del argumento, 34(84), 76-88 <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23309/22429>
- González, C.; Guevara, y Jiménez, D.; y Alcázar, R., (2018). *Relación entre Asertividad, Rendimiento Académico y Ansiedad en una Muestra de Estudiantes Mexicanos de Secundaria*. Acta colombiana de Psicología, 21(1), 116-127. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6>
- Grados, A. K. (2022). *Ansiedad escolar y logro de los aprendizajes en comunicación de estudiantes de secundaria de una institución educativa en Ventanilla, 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio digital institucional de la Universidad Cesar Vallejo <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99986>

- Guadamuz, L.; (1991). *Análisis de los determinantes del rendimiento escolar*. Rep. Dominicana: Taller.
- Hadjimina, H., (2017). *Influence of age and gender on mental health literacy of anxiety disorders*. Psychiatry Research. 2017 Mayo; 251(1).
- Haguette, A., Person, M., y Vidal, E., (2016). *Diez escuelas, dos estándares de calidad. Una investigación en diez escuelas secundarias públicas del estado de Ceará. Ensayo: Evaluación y Políticas Públicas en Educación*, 24(92), 609-636. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300005>
- Hegel, G. W. F. (1953). *Reason in history*. (R. S. Hartman, Trans.). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill. (Original work published 1837).
- Hegel, G. W. F. (1975). *Natural law*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. (Originally published 1830).
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of spirit*. (A. V. Miller, Trans.). New York: Oxford University Press. (Original work published 1807).
- Hernández, M., Belmonte, L.; y Martínez, M.^a de las Mercedes (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. REIDOCREA, 7, 269-278. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54133>.
- Heyneman, S.; Farrelli, M., Sepulveda, J., (1983). "Los textos escolares y el rendimiento académico: lo que sabemos". Educación Hoy, voi. 74, 4-41.
- Heyneman, S.; J. Farrelli, M. Sepulveda. 1983. "Los textos escolares y el rendimiento académico: lo que sabemos". Educación Hoy, voi. 74, 4-41.
- Hortacsu, N.; Under, H., (1993). "Family background, sociometric peer nominations, and perceived control as predictors of academic achievement". The Journal of Genetic Psychology 154 (4), 425-431.
- Huertas, J., (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Hume, D. (1980). *Dialogues concerning natural religion*, (R. H. Popkin, Ed.). Indianapolis, IN: Hackett Press. (Original work

published 1775).

James, W. (1902). *The varieties of religious experience*. New York: Longmans, Green & Co.

Jaureguizar, J., Bernaras, E., Soroa, M., Sarasa, M., y Garaigordobil, M. (2015). Sintomatología depresiva en adolescentes y variables asociadas al contexto escolar y clínico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(2), 245-264. https://www.researchgate.net/publication/284579674_Sintomatologia_depresiva_en_adolescentes_y_variables_asociadas_al_contexto_escolar_y_clinico

Kant, I. (1956). *Critique of practical reason*. (L. W. Beck, Trans.). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill. (Original work published 1788)

Kant, I. (1965). *Critique of pure reason*. (N. K. Smith, Trans.). New York: St. Martin's Press. (Original work published 1781)

Kant, I. (1969). Lectures on the philosophical doctrine of religion. In A. Wood (Trans.) & G. DiGiovanni (Ed.), *Religion and rational theology* (pp. 335-452). New York: Cambridge University Press. (Original work published 1817)

Kant, I. (1996). On the miscarriage of all philosophical attempts in theodicy. In A. Wood & G. DiGiovanni (Trans. and Eds.), *Religion and rational theology* (pp. 19-38). New York: Cambridge University Press. (Original work published 1791)

Krawczyk, N., Silva D., de O. (2017). *Desigualdades educativas en la escuela secundaria brasileña: Un análisis del perfil socioeconómico de los jóvenes que tomaron el Examen Nacional de Secundaria*. *Sensose ICRE*, 4(1), 12-23.

<http://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/download/2253/640>

Knuuttila, S. (2004). *Emotions in ancient and medieval philosophy*. Oxford, RU: Clarendon Press.

Lamas, H., (2015). *Sobre el rendimiento escolar. Propósitos Representaciones*, 3(1), 313- 386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Lazarus, R., y Folkman, S., (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- León, D. (2016). *Ansiedad escolar, Autoestima y aprendizaje matemático en estudiantes de primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio Digital Institucional: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/22445>
- Ley General de Salud (2015). Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgs.htm>
- Macedo, J., Fontenele, M., Dimenstein, M., (2018). *Salud mental de niños y adolescentes: desafíos de la regionalización de la atención en Brasil*. Revista Polis y Psique, 8(1), 112-131. <https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/viewFile/80421/47211>
- Machado, W., (2013). *La salud mental positiva y su relación con indicadores de psicopatología, personalidad, calidad de vida y características sociodemográficas* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad Federal de Rio Grande do Sul.
- Mahendra, F., Marin y A., (2015). *Entorno familiar y rendimiento escolar: Una revisión sistemática*. *Psicología Educativa*, (40), 41-57.
- MacKay, D. M. (1966). *Cerebral organization and the conscious control of action*. In J. C. Eccles (Ed.), *Brain and conscious experience* (pp. 422-445). Berlin, GDR: Springer-Verlag.
- Manso, D., y Matos, M., (2006). *Depresión, ansiedad y consumo de sustancias en adolescentes*. *Revista Brasileña de Terapias Cognitivas*, 2(1), 73-84. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20060008>
- Marques, C., Gasparotto, G., y Coelho, R., (2015). Factores relacionados con el nivel de estrés en estudiantes adolescentes: Una revisión sistemática. *Salusvita*, 34(1), 99-108. https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_07.pdf
- Martinelli, S., Genari, C., (2009). *Relaciones entre el rendimiento escolar y las orientaciones motivacionales*. *Estudios de Psicología (Natal)*, 14(1), 13-21. <https://doi.org/10.1590/S1413->

294X2009000100003.

- Menezes-Filho, N., (2007). *Los determinantes del rendimiento escolar en Brasil*. En: P. G. Duarte, S. D. Silber, & J. J. M. Guilhoto (Orgs.), *O Brasil do século XXI* (1st ed., pp. 231-256).
- Monteiro, F., Coutinho, M., y Araújo, L., (2007). *Sintomatología depresiva en adolescentes de secundaria: un estudio de las representaciones sociales*. *Psicología: Ciencia y profesión*, 27(2), 224-235. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000200005>
- Moreno, J., Escobar, A., Vera, A., Calderón, T., y Villamizar, L. (2009). *Asociación entre depresión y rendimiento académico en un grupo de niños de la localidad de Usaquén*. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 3(1), 131-156. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225173007.pdf>
- McGinn, N.; Reimers, A. Loera, M. Soto, S. López, A., (1992). *Why do children repeat grades. A study of rural primary schools in Honduras*. Bridges Research Report Series no. 13.
- Marín, A.; Martínez, G., y ÁVILA, J., (2015). *Detección de sintomatología de ansiedad social y factores asociados en adolescentes de Motul, Yucatán, México*. *Revista Biomédica*, 26(1), 23-31. <https://doi.org/10.32776/revbiomed.v26i1.5>
- Marín, M. (2015). *Estrés en estudiantes de educación superior de Ciencias de la Salud*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 675–687. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/145>
- Martelo, M.; & Arévalo, J., (2017). *Funcionamiento cognitivo y estados emocionales de un Grupo de niños y adolescentes con bajo rendimiento académico*. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 13-22. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/383
- Martínez-Álvarez, I.; & Lajo, A. (2018). *Estudio neuropsicológico de la funcionalidad visual, las estrategias de aprendizaje y la ansiedad en el rendimiento académico*. *Aula Abierta*, 47(2), 245-254. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.245-254>
- Martínez, M., Inglés, C., Cano, A., y García, J. M. (2012). *Estado actual*

de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. Ansiedad y Estrés, 18 (2-3), 201-219. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35859/1/2012_Martinez_Monteagudo_etal_AnsiedadEstres.pdf

- Miller, G., Galanter, E., & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Martínez, G., (2012). *Estrategias en la Retirada de Benzodiazepinas: Otras alternativas*. Boletín Farmacoterapéutico. Toledo: Servicio de Sanidad de Castilla- La Mancha, Farmacia y Terapéutica; 2012. Report No.: ISSN: 1576-2408.
- Mishra, P.; y Kiran, U., (2018). Parenting style and social anxiety among adolescents. *International Journal of Applied Home Science*, 5(1), 117-123
- Ministerio de Salud. (2010). *Lineamientos Nacionales para la Atención Integral de Salud a Adolescentes y Jóvenes en la Promoción, Protección y Recuperación de la Salud Departamento de Atención de Salud, Departamento de Acciones Programáticas Estratégicas*. http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf
- Nietzsche, F. (1967). *The birth of tragedy*. (W. Kaufmann, Trans.). New York: Vintage. (Original work published 1872).
- Nietzsche, F. (1983). Thus spoke Zarathustra. In W. Kaufmann (Trans.), *The portable Nietzsche* (pp. 115-439). New York: Penguin. (Original work published 1883/1885).
- Nietzsche, F. (1989a). Ecce homo. In W. Kaufmann (Trans.), *On the genealogy of morals and ecce homo* (pp. 215-335). New York: Vintage. (Original work published 1908).
- Nietzsche, F. (1989b). On the genealogy of morals. In W. Kaufmann (Trans.), *On the genealogy of morals and ecce homo* (pp. 31-163). New York: Vintage. (Original work published 1887).
- Núñez, A.; y Garcia, A., (2017). *Relación entre el rendimiento y la ansiedad en el deporte: una revisión sistemática*. *Retos*, 32, 172-177. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.53297>
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la*

tragedia y la filosofía griega. Madrid, España: Visor.

- Landstedt, E., y Gadin, K., (2012). Diecisiete y estresados: ¿Importan el género y la clase? Revisión de sociología de la salud, 21(1), 82-98. <https://doi.org/10.5172/hesr.2012.21.1.82>
- Leibniz, G. (1996). Theodicy. (E. M. Hoggard, Trans.). La Salle, IL: Open Court. (Original work published 1710).
- Liu, Y. y Lu, Z. (2012). El estrés académico y los síntomas depresivos de los estudiantes chinos de secundaria: género y clima escolar como moderadores. *Estrés y salud*, 28(4), 340-346. <https://doi.org/10.1002/smi.2418>
- Lopes, A., y Rezende, M., (2013). Ansiedad y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 30(1), 49-56. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000100006>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Salud mental del adolescente*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (2018). Programme for International Student Assessment (PISA) 2015: Results in focus OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Ortega, F., Mendonza, J., y Ballestas, L., (2014). *Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: Depresión y autoestima*. *Encuentros*, 12(2), 35-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655660003>.
- Osti, A., y Brenelli, R., (2012). *Análisis comparativo de las representaciones de estudiantes y profesores sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje*. *Educación temática digital (ETD)*, 14(1), 363-385. <https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1258>
- Palafox, J., y Prawda, E., (1994). "Calidad de la educación Primaria en México". *Comparative Education Review*, vol. 38, no. 2
- Patrinos, H.; & Psacharopoulos, G.; (1992), *Socioeconomic and ethnically determinants of grade repetition in Bolivia y Guatemala*. Washington: The World Bank.

- Plamper, J. (2015). *The history of emotions: An introduction*. Oxford, RU: Oxford University Press.
- Psacharopoulos, J.; Rojas, C., Vélez, E.; (1991). Evaluación de rendimiento del Programa Colombiano Escuela Nueva. ¿Es el sistema multigrado la respuesta?
- Patias, N., Machado, W., Bandeira, D., y Dell'Aglio, D., (2016). Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21)-forma corta: Adaptación y validación para adolescentes brasileños. *Psico-USF*, 21(3), 459-469. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210302>
- Pérez, M., y Urquijo, S., (2001). Depresión en adolescentes: Relaciones con el desempeño académico. *Psicología Escolar e Educacional*, 5(1), 49-58. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572001000100006>
- Pérez, G.; Estrada, S.; y Catzin, E., (2021). Confinamiento y ansiedad en estudiantes universitarios del sureste mexicano.
- Pervin, L., (Ed.). (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P., & de Groot., E., 1990. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, voi. 82, No. 1,33-40.
- Pierson, L., & Connel. 1992. "Effect of grade retention on self-system processes school engagement and academic performace". *journal of Educational Psychology* 84 (3), 300-307
- Pope, A. (1994). *An essay on man*. New York: Dover. (Original work published 17331734).
- Powers, W., (1973). *Behavior: The control of perception*. Chicago: Aldine.
- Pozzobon, M., Falcke, D. y Marin, AH., (2018). *Intervención con familias de alumnos con bajo rendimiento escolar*. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 87-96. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1599>
- Rama, G., (1991). "Impacto del nivel sociocultural de las familias en el rendimiento"

- Abadan, M.; y Orgambídez, A., (2018). *Ansiedad idiomática en español como lengua extranjera y rendimiento académico en la enseñanza superior*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 5(1), 29-35. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.1.2905>
- Raudenbush, S. & C. Bhumirat. 1992. "The distribution of resources for primary education and its consequences for educational achievement in Thailand". International Journal of Educational Research 21 (7), 143-162.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Riveros, F.; y Vinaccia-Alpi, S. (2017). *Relación entre variables sociodemográficas, pathogenesis y salutogénicas, con la calidad de vida en estudiantes universitarios colombianos*. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 22, 229-241. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.16330>
- Robinson, K. (2013). *How to scape education's death valley* (Charla TED). Recuperado de https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley#t-174
- Rodrigues, D., y Pelisoli, C., (2008). *Ansiedad en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio*. Revista de Psiquiatría Clínica (São Paulo), 35(5), 171-177. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832008000500001>
- Rugh., A.; & Nawaz, R.; (1991). Teaching practices to increase student achievement: evidence from Pakistan. Bridges Research Report Series, no. 8,
- Rotta, N., Ohlweiler, L., y Riesgo, R., (2016). *Learning disorders: Neurobiological and multidisciplinary approach* (2ª edición). Artmed.
- Salle, E., Rocha, N., Rocha, T., Nunes, C., y Chaves, M., (2012). Escalas psicométricas como instrumentos de detección de la depresión en estudiantes de secundaria. Revista de Psiquiatría Clínica (São Paulo), 39(1), 24-27. <https://doi.org/10.1590/S0101->

60832012000100005

- San Martín, N., Saura, C., Cornejo, C., González-Maciá, C., Vicent-Juán, M., y García-Fernandez, J., (2016). *Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria*. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 146-157. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7296>.
- Schermann, L., Beria, J., Jacob, M., Arossi, G., Benchaya, M., Bisch, N., y Rieth, S. (2014). *Estrés en adolescentes: Estudio con escolares de una ciudad del sur de Brasil*. *Aletheia*, 43(44), 160-173. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000100012
- Senna, S., y Dessen, M., (2012). Contribuciones de las teorías del desarrollo humano a la concepción contemporánea de la adolescencia. *Psicología: Teoría e Investigación*, 28(1), 101-108. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>
- Smith, A. B., Martins, J., (2010). *Ansiedad de los estudiantes ante la expectativa del examen vestibular*. *Paideia (Ribeiro Preto)*, 20(45), 57-62. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100008>
- Silva, P., Rezende, N., Quaresma, T., y Chrispino, A. (2016). *Sobre el éxito y el fracaso en la escuela secundaria en 15 años (1999 y 2014)*. *Ensayo: Evaluación y Políticas Públicas en Educación*, 24(91), 445-476. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200009>
- Spielberger, C. (1979). *Tensión y ansiedad*. México: Harla S.A.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Salazar, J.; Méndez, N.; Y Azcorra, H. (2018). *Asociación entre el sobrepeso y la obesidad con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, México*. *Boletín Médico Del Hospital Infantil de México*, 75(2), 94- 103. <https://doi.org/10.24875/bmhim.m18000018>.
- Saura, J.; García, A.; (1990). *"Análisis de la relación que hay entre el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y su rendimiento*

- escolar*". Revista de Educación 291, 253-272.
- Sharp, C.; Hutchinson, C.; Whetton, D., (1990). "*How do season of birth and length of schooling affect children's attainment at key stage 1?*" Educational Research, vol 36, no. 2.
- Sierra, J. C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. Revista Malestar e Subjetividade/Fortaleza, 3 (1), 10-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>
- Skinner, E.; Welbom, J.; Connel.; J (1990). "*What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school*. Journal of Educational Psychology 82 (1), 22-32.
- Schiefelbein, E.; y J.; Simmons. 1980. "*Los determinantes del rendimiento escolar; reseña de las investigaciones para los países en desarrollo*". Educación Hoy, vol. 60, 6-46.
- Scarella, T., (2019). *Illness Anxiety Disorder: Psychopathology, Epidemiology, Clinical Characteristics, and Treatment. Psychosomatic Medicine*.
- Salas, R., y Otros., 1992. "*Estilos de aprendizaje de alumnos y profesores, dominancias cerebrales de alumnos y el rendimiento escolar*". Estudios Pedagógicos no.18.
- Silva, J., Oliveira, J., y Ribeiro, A. (1990). *Esquema Estructural. Geología premesozoica de Iberia, 348-362*.
- Schopenhauer, A. (1958). *The world as will and representation* (Vols. 1-2; E. F. J. Payne, Trans.). New York: Dover Publications. (Original work published 1818)
- Smart, A., (2016). *El arte y la ciencia de no hacer nada*. Santiago, Chile: Tajamar Editores.
- Ströhle, A., (2018). *JGKD. The Diagnosis and Treatment of Anxiety Disorders*. Dtsch Arztebl Int. 2018 Septiembre; 115.
- Strey, L., Souza, M., y Carvalho, M., (2017). *Escuela a tiempo completo: Su contribución a la mejora de la educación*. Revista Maieutic, 5(1), 27-32. <https://core.ac.uk/download/pdf/228915564.pdf>
- Taño, B., Matsukura, T., (2019). *Intersectorialidad y atención en salud*

- mental: Experiencias de CAPSi en el sudeste de Brasil*. Physis: Revista de Salud Colectiva, 29(1), 1-27. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290108>
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S. y Thapar, A. K. (2012). *Depresión en la adolescencia*. *Lancet*, 379(9820), 1056-67. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4)
- UNESCO, (1991). Proyecto principal de Educación en América Latina y Caribe. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000150253&posInSet=1&queryId=483d58d3-0719-480b-b42f-61115c78410d
- Van Oort, F., Greaves-Lord, K., Verhulst, F., Ormel, J. y Huizink, A., (2009). *El curso del desarrollo de los síntomas de ansiedad durante la adolescencia: el estudio TRAILS*. Revista de psicología infantil y psiquiatría, 50(10), 1209-1217. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02092.x>
- Vallacher, R., & Wegner, D. M. (1985). *A theory of action identification*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Villamizar, G.; Araujo, T.; y Trujillo, W., (2020). *Relación entre ansiedad matemática y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de secundaria*. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2174. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2174>
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H., (1993). *What influences learning? A content analysis of review literature*. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43.
- Wang, Q., Chan, H. W. y Lin, L. (2012). *Antecedentes del apoyo a la autonomía y el control psicológico de los padres chinos: La interacción entre los objetivos de socialización de autodesarrollo de los padres y el rendimiento escolar de los adolescentes*. *Journal of Youth & Adolescence*, 41, 1442-1454. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9760-0>
- Xu, J.; Ni, S.; Ran, M.; y Zhang, C., (2017). *The relationship between parenting styles and adolescents' social anxiety in migrant families: a study in Guangdong, China*. *Frontiers in Psychology*, 8, 626. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00626>
- Zhang, X.; Demetrious, D.; y Halstead, E., (2021). *Sleep, anxiety, and*

academic performance: a study of adolescents from public high schools in China. *Frontiers in Psychology*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678839>

BIOGRAFÍA DE LA AUTORA PRINCIPAL



MG. ANNA KATIUSKA GRADOS ESPINOZA

Nació en Lima, Perú. Estudió Maestría en psicología educativa y estudios superiores en Docencia secundaria con especialidad de lengua y literatura. Actualmente se desempeña como docente de comunicación en el sector público, docente de lengua y literatura en el sector pre universitario y se perfila como investigadora activa y revisora de redacción en estilo APA en artículos científicos y proyectos de investigación.

Depósito Legal N°: 202303711
ISBN: 978-612-49296-0-1



Editorial Mar Caribe
www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú
RUC: 15605646601
Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es



ANSIEDAD ESCOLAR Y EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

LIBRO DE INVESTIGACIÓN

Depósito Legal N° 202303711