



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

“Prevalencia de indicadores de ansiedad en un grupo de escolares de 1º y 3º de Educación Secundaria y su relación con la conducta asertiva y la adaptación familiar, social, escolar y personal en un centro educativo de Bizkaia”.

Presentado por: Lorea Sarrionandia-Ibarra Olabarrieta

Línea de Investigación: Psicología de la Educación

Directora: Miryam Rodríguez Monter

Ciudad: Bilbao

Fecha: 16 de enero de 2015

RESUMEN

Este trabajo muestra los resultados de un proceso de evaluación llevado a cabo en un centro educativo de Bizkaia con 77 adolescentes de 1º y 3º de Educación Secundaria. Se aplicaron cuestionarios para evaluar los niveles de asertividad, adaptación a los ámbitos familiar, escolar, social y personal e indicadores de ansiedad y estrés con objeto de detectar a aquellos alumnos con indicadores de malestar emocional e identificar las variables que mejor predicen su aparición. Los resultados indican que aquellos escolares con niveles de asertividad más altos mostraron mejor adaptación personal y menores niveles de malestar emocional. Así mismo, los alumnos con mejor adaptación social mostraron índices más bajos de estados de ansiedad. Por último, se observó que un buen ajuste escolar conlleva una buena adaptación tanto a los profesores como a los compañeros y a las características del centro educativo.

Los datos obtenidos permiten profundizar en el conocimiento de las características y habilidades socioemocionales del alumnado para diseñar programas de entrenamiento y seleccionar estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a reforzar la adaptación del alumnado a diversas áreas, fortaleciendo su resiliencia ante la aparición de estados de ansiedad y situaciones de estrés.

Palabras clave: asertividad, adaptación, autoestima, malestar emocional, ansiedad, estrés, educación socioemocional.

ABSTRACT

This study shows the results of an evaluation process conducted at a school of Bizkaia with 77 adolescents of first and third grade of Secondary Education. Questionnaires were used to assess levels of assertiveness, adaptation to family, school, peers and personal areas and indicators of anxiety and stress in order to identify those students with indicators of emotional distress and delimit the variables that best predict its onset. The results indicate that those adolescents with higher level of assertiveness showed better personal adjustment and lower levels of emotional distress. Moreover, students with higher levels of social adaptation showed lower levels of anxiety. Finally, it was observed that a good school adjustment entails a good adaptation either to teachers, peers and characteristics of the school.

The data obtained allow deeper understanding of the characteristics and emotional skills of students in order to design training programs and select teaching and learning strategies aimed at increasing the adaptation of students to different areas by strengthening their resilience to the emergence of anxiety and stress.

Key words: assertiveness, adaptation, self-esteem, emotional distress, anxiety, stress, social-emotional education.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	Pág. 6
1.1 Justificación y título	Pág. 6
2. Planteamiento del problema	Pág. 7
2.1. Objetivos	Pág. 8
2.2. Breve fundamentación de la metodología	Pág. 9
2.3 Breve justificación de la bibliografía utilizada	Pág. 10
3. Desarrollo	Pág. 11
3.1. Revisión bibliográfica, fundamentación teórica	Pág. 11
3.1.1. Asertividad	Pág. 11
3.1.2. Adaptación	Pág. 14
3.1.3. Ansiedad y estrés	Pág. 21
3.2. Materiales y métodos	Pág. 24
3.3 Resultados y análisis	Pág. 31
3.3.1. Resultados	Pág.31
3.3.2. Análisis y discusión	Pág. 48
4. Propuesta práctica	Pág. 52
5. Conclusiones	Pág. 55
6. Líneas de investigación futuras	Pág. 58
7. Referencias bibliográficas	Pág. 60
8. Anexos	Pág. 67
Anexo I	Pág.68
Anexo II	Pág.69
Anexo III	Pág.75
Anexo IV	Pág.80

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribución de la muestra por género	Pág. 25
Gráfico 2: Distribución de la muestra por edad	Pág. 25
Gráfico 3: Frecuencias autoasertividad	Pág. 32
Gráfico 4: Frecuencias heteroasertividad	Pág. 32
Gráfico 5: Cuartiles asertividad	Pág. 33
Gráfico 6: Frecuencias de adaptación al padre	Pág. 34
Gráfico 7: Frecuencias de adaptación a la madre	Pág. 35
Gráfico 8: Frecuencias de adaptación a los profesores	Pág. 35
Gráfico 9: Frecuencias de adaptación a los compañeros	Pág. 36
Gráfico 10: Frecuencias de adaptación al centro educativo	Pág.36
Gráfico 11: Frecuencias de adaptación personal	Pág.37
Gráfico 12: Cuartiles para adaptación	Pág.38
Gráfico 13:Frecuencias ansiedad	Pág. 39
Gráfico 14:Frecuencias estrés	Pág.39
Gráfico 15: Frecuencias problemas de ansiedad	Pág.40
Gráfico 16: Cuartiles ansiedad	Pág. 41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Instrumentos de evaluación empleados	Pág. 29
Tabla 2: Pruebas de Kolmogorov-Smirnov	Pág. 30
Tabla 3: Descriptivos auto y heteroasertividad	Pág.33
Tabla 4: Descriptivos adaptación	Pág. 37
Tabla 5: Descriptivos ansiedad, estrés y problemas de ansiedad	Pág. 40
Tabla6: Correlación de Pearson asertividad-ansiedad-estrés	Pág.42
Tabla7: Correlación de Spearman asertividad-problemas de ansiedad	Pág.43
Tabla 8: Correlación de Spearman adaptación-ansiedad	Pág.44
Tabla 9: Correlación de Spearman adaptación-ansiedad	Pág.45
Tabla 10: Correlación de Spearman asertividad-adaptación-ansiedad	Pág.46

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN Y TÍTULO

La escuela y la familia, constituyen los dos ejes centrales en torno a los cuales se articula la vida de los niños y adolescentes. Desde el ingreso en el centro educativo a los 2-3 años de edad y su finalización a los 16 o 18 años los escolares experimentan un profundo cambio en sus estructuras biológicas, mentales y emocionales e incorporan un incontable número de conocimientos, procedimientos y actitudes ligados a los diversos ámbitos del saber, a aspectos culturales y sociales. Se puede decir, por tanto, que la escuela es el lugar en el que aprender a “ser persona”, lo cual subraya el carácter de formación integral de ésta.

En este mismo sentido, la Ley Orgánica de 2/2006 del 3 de mayo de Educación, establece en su preámbulo que el primer principio fundamental que preside esta ley es *“...la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo... Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”*.

En este punto conviene recordar la definición del concepto de salud que en 1946 estableció la Organización Mundial de la Salud y que sigue vigente en la actualidad. *«La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.»* Si la salud constituye un estado de bienestar físico, mental y social, además de adquirir conocimientos sobre cómo favorecer el buen funcionamiento de nuestros órganos y sistemas, es fundamental desarrollar destrezas que nos permitan relacionarnos de manera adecuada con nuestro entorno, mantener interacciones sociales cordiales caracterizadas por el respeto a uno mismo y a los demás, sentirse satisfecho con uno mismo, disponer de una alta autoestima y un autoconcepto ajustado, saber automotivarse, perseverar en una actividad y tolerar la frustración, identificar las emociones propias y ajenas, regular la ansiedad y el temor, disponer de pensamiento fluido y flexible para resolver problemas etc. que nos permitan desarrollar la salud mental y social.

Así pues, el entorno educativo, debido a su presencia central en el desarrollo evolutivo y en la vida de los niños y adolescentes, así como, a su carácter sistemático en el desarrollo del currículo y en sus actuaciones de enseñanza-aprendizaje; ofrece

una oportunidad excelente para favorecer el desarrollo de hábitos de salud en el marco del desarrollo integral de la persona.

Por ello, se plantea el presente trabajo cuyo objetivo prioritario es detectar a escolares que presenten indicadores de ansiedad (por lo tanto un desequilibrio en su estado de bienestar y salud) así como las variables (asertividad y adaptación personal, social, familiar y escolar) que puedan precipitar estos indicadores; con objeto de desarrollar acciones educativas destinadas a fomentar el aprendizaje de habilidades y recursos que redunden en una mejor adaptación al entorno, mayores cotas de bienestar personal y fomenten la resiliencia de los adolescentes ante los retos vitales (académicos, laborales o sociales) del futuro.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los centros de atención psicológica y psicopedagógica especializada, es frecuente atender a adolescentes que presentan problemas de ansiedad, desde indicadores de malestar emocional en situaciones de evaluación o en las interacciones sociales con iguales y adultos, hasta situaciones de mayor gravedad como fobias simples, fobia escolar o, incluso, fobia social.

En este sentido, en nuestro contexto, se han llevado a cabo numerosos estudios epidemiológicos con objeto de identificar las alteraciones psicopatológicas más frecuentes en niños y adolescentes. Bragado, Carrasco, Sánchez-Bernardos, Bersabé, Loriga y Monsalve (1995) a partir de una muestra clínica de 236 sujetos de edades comprendidas entre los 6 y 17 años encontraron una prevalencia de problemas de conducta de 34,7% ó 27,1% (según informe de los padres o autoinforme de los niños), 26,7% de problemas de ansiedad y 13,6% de problemas de eliminación (ambos porcentajes muy similares según información de los padres y la referida por los niños) y 5,5% o 7,2% (padres vs. autoinforme) para los problemas de depresión. Aláez, Martínez-Arias y Fernández-Sutil (2000) en esta misma línea de investigación, a partir de un estudio con 404 sujetos, encuentran una prevalencia mayor de problemas de conducta en niños y adolescentes (23%) frente a una prevalencia de 14,6% de problemas depresivos y 13,3% de trastornos de ansiedad. Sin embargo, con frecuencia, los síntomas ansiosos y depresivos suelen presentar una alta comorbilidad por lo que podríamos hablar de una prevalencia conjunta en poblaciones clínicas del 28% aproximadamente. Así mismo, los principales estudios

epidemiológicos llevados a cabo en los últimos 20 años a nivel internacional, encuentran una prevalencia del 14 al 20% de trastornos psicopatológicos en la infancia y adolescencia (Nelson y Lachner, 1997; Schwab-Stone y Briggs-Gowan, 1998; Lemos, 2003).

Dado que estos estudios recogen la prevalencia de trastornos a lo largo de toda la etapa infanto-juvenil, se hace interesante estudiar los datos de manera que permitan identificar un patrón evolutivo en los mismos, y, concretar con mayor detalle, dicha prevalencia en la adolescencia. En este sentido Aláez et al. (2000) observaron que la mayoría de los trastornos estaban asociados a la edad, siendo los trastornos más frecuentes en el rango de 14-18 años los problemas de conducta, la ansiedad y la depresión. Así mismo, estos autores, encuentran una clara relación entre tipo de trastorno y género, de modo que los varones presentan una mayor prevalencia de problemas de conducta, trastornos del desarrollo y de eliminación, frente a las mujeres que presentan un índice más elevado de problemas depresivos y de ansiedad, en línea con el conjunto de la investigación referente a esta cuestión (Bragado, Bersabé y Carrasco, 1999).

Los datos arriba expuestos reflejan la importante incidencia de trastornos psicopatológicos en la etapa evolutiva de la infancia y adolescencia y, de manera especial, los trastornos emocionales o internalizantes en esta segunda etapa. Estos datos justifican la necesidad de realizar un estudio de detección de escolares que presenten indicadores de ansiedad así como de aquellas variables que favorecen o constituyen un factor de riesgo para su desarrollo, con objeto de diseñar acciones educativas dirigidas a su disminución o prevención.

2.1 OBJETIVOS

El presente estudio pretende detectar a aquellos escolares de 1º y 3º de Educación Secundaria de un centro educativo de Bizkaia que presenten indicadores de ansiedad (generalizada o específica al ámbito escolar) y/o estrés, así como los factores que pueden favorecer su precipitación: adaptación en el ámbito familiar (padre y madre), adaptación al entorno escolar (profesores y centro educativo), adaptación social (compañeros), adaptación personal (autoconcepto y autoestima) y nivel de asertividad (autoasertividad y heteroasertividad).

De este modo, los objetivos del estudio son los siguientes:

- **Objetivo general:**

Detectar a escolares con indicadores de ansiedad y su relación con el nivel de asertividad y la adaptación familiar, personal, escolar, social y personal.

- **Objetivo específico 1:**

Conocer las variables que mejor predicen el desarrollo de indicadores de ansiedad y estrés.

- **Objetivo específico 2:**

Estudiar la influencia de las variables autoasertividad y heteroasertividad, en la adaptación familiar, personal, escolar y social.

El estudio permitirá identificar a aquellos alumnos que se pueden beneficiar de un proceso de asesoramiento y orientación personalizada, dotándoles de entrenamiento específico para desarrollar los recursos y habilidades que se han identificado como deficitarios. A su vez, permitirá realizar una radiografía del grupo-aula, lo cual supondrá un recurso adicional para diseñar los programas y planes orientación educativa y tutoría de manera personalizada, con objeto de dar respuesta a las necesidades específicas de estos alumnos.

2.2 BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Se propone un estudio de carácter cuantitativo, en el que, a partir del análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de cuestionarios en el idioma de escolarización en una situación controlada, y, el tratamiento de los datos de forma anónima respetando la confidencialidad de los mismos; se estudie la correlación entre los factores que mejor explican la precipitación de indicadores de ansiedad.

El análisis de los datos se ha realizado a través del empleo de programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

2.3 BREVE JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

La bibliografía utilizada proviene fundamentalmente de fuentes primarias (artículos y tesis doctorales) y fuentes secundarias (libros especializados) tanto nacionales como internacionales. Se han seleccionado referencias que han estudiado tanto la prevalencia de trastornos psicopatológicos en la infancia y adolescencia, como aquellos que han investigado las variables relacionadas con el buen ajuste de los adolescentes en su ámbito familiar, social, escolar y personal. Se han seleccionado tanto referencias extranjeras como españolas, con especial interés en aquellos estudios llevados a cabo con muestras españolas y con adolescentes de edades similares a la muestra empleada en este trabajo, al compartir un bagaje cultural y un sistema educativo comunes.

3. DESARROLLO

3.1 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA, FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como se ha señalado en la sección anterior los trastornos de ansiedad afectan a un porcentaje considerable de la población en edad adolescente, constituyendo el problema psicológico con mayor prevalencia en el momento actual. (Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011). Por ello, se hace necesario conocer qué aspectos pueden favorecer la aparición de dichos problemas para desarrollar programas de entrenamiento socioemocionales en la escuela que prevengan la precipitación de dichos estados en la etapa adolescente y mejoren la resiliencia de los jóvenes de manera que se evite la aparición de los mismos en la etapa adulta (Garaigordobil, 2001, 2007, 2012; Bisquerra, 2005). La presente investigación analizará la influencia de la asertividad y el ajuste a diversos contextos vitales (personal, familiar, centro educativo e iguales) de un grupo de adolescentes, en la precipitación de situaciones de ansiedad.

A continuación, se procede a definir las variables mencionadas.

3.1.1 ASERTIVIDAD:

El término asertividad proviene etimológicamente del latín, de los vocablos *asserere* o *assertum* que significan “afirmar” o “defender” respectivamente. (Villa-Moral, Sirvent y Blanco, 2011). Por lo tanto, se referiría a la habilidad de afirmar o defender los derechos personales y los de los demás, de manera que las personas que se comportan de manera asertiva conocen sus derechos y los respetan, así como, conocen y respetan los de los demás (Smith, H. 1975; Castanyer, 1996; García y Magaz, 1998; Villa-Moral et al. 2011). En la actualidad, constituye un término ampliamente difundido lo cual ha contribuido a favorecer la aparición y coexistencia de diversas definiciones terminológicas (Caballo, 1983; Elizondo, 2000).

Históricamente, este constructo tiene su origen en la terapia de conducta y en los trabajos de Salter (1949) quien en su libro “Conditioned reflex therapy” introduce por primera vez una referencia a la autoafirmación proponiendo un modelo de personalidad dicotómico, excitatorio-inhibitorio, mediante el cual describir la capacidad del individuo para expresar sus emociones.

Posteriormente, Wolpe, a partir de los trabajos de Salter, comienza a hablar de asertividad y junto con Lazarus introducen el entrenamiento asertivo como una técnica más de la terapia de conducta (1966). En esta línea, Wolpe define el constructo asertividad como toda expresión socialmente aceptable de derechos y sentimientos personales, lo cual incluye rechazos, reclamos, expresiones de premio y afecto, y expresiones de sentimientos tales como satisfacción, disfrute y rabia, todo ello, sin experimentar ninguna sensación de ansiedad.

Lange (1980/1983), por su parte, considera que es *“la comunicación de las opiniones, creencias, sentimientos y deseos personales de una forma directa, honrada y adecuada”*. (p.310).

Alberti y Emmons (1978), en su libro monográfico sobre entrenamiento asertivo, lo definen como una conducta que incluye tanto la expresión calmada y respetuosa (defenderse sin ansiedad inapropiada) de los intereses o sentimientos personales, como el respeto de los derechos de los demás. Por lo tanto, la asertividad constituye, la habilidad de expresar de manera directa los sentimientos, opiniones y derechos legítimos, al tiempo que se consideran los derechos de las demás personas, evitando la transgresión o violación de los mismos (Caballo, 1988; Carrillo, 1991; García-Pérez y Magaz, 1992). Además, Alberti et al. (1977) destacan que la conducta asertiva, por tanto, permite la expresión de un amplio abanico de emociones tales como ira, miedo, aprecio, esperanza, alegría, enfado, indignación etc. de un modo en el que no se violan los derechos de los otros.

En el marco de programas de entrenamiento en habilidades sociales, se considera la asertividad una habilidad más del repertorio de habilidades sociales, que se refiere a la defensa de los derechos, opiniones y sentimientos propios y de los demás, (Monjas, 1994; Vallés y Vallés, 1996) llegando, incluso, a afirmar que el término habilidades sociales y el término asertividad pueden solaparse (Caballo, 1983). Los teóricos de la inteligencia emocional, a su vez, la consideran un componente más de la inteligencia emocional (Bar-On, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Asimismo, la asertividad entendida como una habilidad, supone que las personas pueden presentar diversos niveles de esta habilidad, pudiéndose comportar, en ocasiones de manera asertiva (expresando y autoafirmando de manera clara, directa, segura y tranquila las opiniones, sentimientos y derechos personales), de manera pasiva (no respetando o autoafirmando los propios derechos, sentimientos u opiniones) o de manera agresiva (no respetando los derechos, sentimientos u

opiniones de los demás) (Castanyer, 1996; García-Pérez y Magaz, 1998; De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003; De la Villa et al., 2011; Garaigordobil, 2012).

Con respecto a la relación entre conducta asertiva y niveles de ansiedad, diversos estudios muestran una relación inversamente proporcional entre ansiedad y el comportamiento social eficaz (Orenstein, Orenstein, Carr, 1975; Burkhart, Green, Harrison, 1979; Iruarrizaga, Gómez-Segura, Criado, Zuazo y Sastre, 1997; Garaigordobil, Durá, Pérez, 2005; De la Villa et al., 2011), al tiempo que se ha demostrado la eficacia en la disminución de los indicadores de ansiedad de los programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales dirigidos a niños, adolescentes y adultos (Garaigordobil, 2001, 2007, 2012; García-Rojas, 2010).

En definitiva, en el presente trabajo se considerará la asertividad como un constructo referido a:

- Habilidad que contempla tanto el respeto y autoafirmación de los derechos propios (autoasertividad) como el de los demás (heteroasertividad).
- Habilidad susceptible de aprendizaje y mejora mediante entrenamiento específico.
- Habilidad que favorece el establecimiento de interacciones sociales eficaces y el desarrollo de una fuerte autoestima constituyendo un factor protector en el desarrollo de problemas de ansiedad.

3.1.2 ADAPTACIÓN

Etimológicamente, el término adaptación proviene del latín “*adaptare*” (“*ad*”: a y “*aptare*”: acomodar). Es decir, se emplearía para designar las acciones que realizan los individuos para acomodarse o ajustarse a las circunstancias.

El concepto adaptación se emplea para referirse a la necesidad que los sujetos tienen de lograr un equilibrio o ajuste entre sus propias necesidades y características personales y las exigencias o demandas del entorno (Aragón y Bosques, 2012).

García-Pérez y Magaz (2011) afirman que:

“la adaptación humana consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades, y, ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en el que vive, es decir, a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con las que interactúa ocasional o habitualmente”. (p. 10).

Según Davidoff (1979, citado en Aragón y Bosques, 2012) una persona bien adaptada tiene sentimientos positivos de sí misma, se considera competente y exitosa, muestra autonomía e independencia, es activa, laboriosa y enérgica en la consecución de sus intereses, se relaciona con los demás de manera armónica y se siente satisfecha con su vida.

Asimismo, Achenbach y Rescorla (2000) afirman que para considerar que un sujeto presenta buena adaptación debe presentar bajos niveles de problemas internalizantes tales como ansiedad, estrés o depresión, sentimientos de soledad, temor, inferioridad o culpa; así como, bajos niveles de problemas externalizantes, como problemas de conducta, agresiones, amenazas, resistencia ante la autoridad etc.

Las definiciones anteriormente citadas, destacan dos dimensiones de la adaptación. Por una lado, se considera que un individuo se encuentra adecuadamente adaptado cuando acepta sus características y realidades personales, así como, cuando obtiene el equilibrio interno entre sus diversas necesidades, deseos y aspiraciones. Por otro lado, se incluye, el deseo por parte del individuo de encajar en las aspiraciones, gustos, funciones o costumbres del grupo al que pertenece o contexto en el que se encuentra, así como la aceptación de los ideales y normas de conducta impuestos por estos.

Si se estudia la adaptación desde la dimensión del ajuste personal de las características, capacidades y habilidades propias y el equilibrio entre las diversas aspiraciones y deseos personales; esta dimensión puede considerarse equiparable a los constructos autoconcepto y autoestima. El autoconcepto ha sido definido como el conjunto de creencias y juicios tanto descriptivos como valorativos que los sujetos emplean para representarse y conocerse a sí mismos, que son el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto (García y Musitu, 2001; Cardenal y Fierro, 2003; Sosa, 2014).

Este conjunto de juicios y creencias sobre uno mismo, se ha considerado durante décadas como unitario, de manera que las personas tendrían un autoconcepto global sobre sí mismos independientemente de las situaciones en las que se encuentren y las habilidades o recursos que se necesiten activar para resolver satisfactoriamente las exigencias del entorno (Goñi, 2009). Sin embargo, parece que una concepción jerárquica y multidimensional del constructo es más adecuada. En esta línea, Shalveson, Huebner y Stanton (1976) elaboraron un modelo jerárquico que comprende un autoconcepto general del cual se derivan diversos autoconceptos específicos relacionados con las situaciones y ámbitos de actuación concretos. Así, estos autores consideran que existe un autoconcepto académico y otro no académico, que incluye el autoconcepto social, emocional y físico.

De acuerdo con este modelo, las personas tienen un conjunto de creencias generales y relativamente estables sobre sí mismas, y, en función del ámbito específico en el que se encuentran y de las demandas del mismo, ajustan sus creencias en función de las habilidades concretas que consideran que disponen para actuar eficazmente en dichos ámbitos, de manera que presentan autoevaluaciones específicas en diversas situaciones.

En esta misma línea, la evaluación del grado de adaptación de los sujetos debe realizarse de manera específica o situacional. Es decir, dado que el concepto de adaptación hace referencia a dos dimensiones, la coherencia y equilibrio de las creencias o descripciones sobre las propias habilidades, características y aspiraciones, así como, la resolución efectiva de las demandas de los diversos entornos y el ajuste a las normas y usos de los mismos; el nivel de adaptación a situaciones diferentes puede variar en función, tanto de las habilidades del sujeto, como de su capacidad para ajustarse a los requerimientos específicos.

De este modo, se ha estudiado la adaptación o nivel de ajuste de los escolares a su ámbito familiar, escolar, social y personal.

Adaptación al ámbito familiar:

La adaptación familiar hace referencia al grado de ajuste entre las características propias del adolescente y los de su familia en cuanto a valores, intereses, gustos hábitos, comunicación, soporte afectivo, así como, a la satisfacción con dichas relaciones.

Gracia, Lila y Musitu (2005) estudiaron la relación entre el rechazo materno y paterno y el ajuste psicológico y social de los hijos. Los hijos rechazados sufrían desajuste psicológico, tendían a reaccionar con respuestas agresivas, mostraban poca confianza en otras personas como fuente de estima y seguridad, al tiempo que mostraban baja percepción de competencia. Por su parte, estos padres percibían a sus hijos con más problemas de ansiedad, depresión y con mayores dificultades para comunicarse con ellos.

En otro estudio, Estévez, Musitu y Herrero (2005) analizaron la influencia de la comunicación familiar en la adaptación de los adolescentes, encontrando una correlación positiva y significativa entre la comunicación abierta con los padres y la autoestima escolar de los hijos y una correlación negativa con el malestar psicológico. Por lo tanto, la comunicación y buena adaptación de los hijos y padres constituye una variable protectora ante los problemas de salud mental de los hijos y favorece tanto el bienestar psicológico como el ajuste escolar.

En esta misma línea, Galicia, Sánchez y Robles (2013) en un estudio realizado con 80 escolares de edades comprendidas entre 12 y 15 años, encontraron una correlación positiva entre cohesión familiar y autoeficacia global de los adolescentes y una correlación inversa con la depresión y percepción de baja autoeficacia. De este modo, según estos autores, la cohesión familiar constituiría un factor protector que favorece el desarrollo de un autoconcepto global positivo en los adolescentes al tiempo que, en consonancia con Gracia et al. (2005) y Estévez et al. (2008), favorece el bienestar psicológico de los jóvenes, previniendo la aparición de problemas de salud mental, incluyendo indicadores de ansiedad.

Estévez, Musitu, Murgui y Moreno (2008) a partir de un estudio realizado con 1319 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y 16 años en la Comunidad

Valenciana, encontraron que el clima familiar positivo se relaciona con la satisfacción vital de los adolescentes, fomentando el desarrollo de una fuerte autoestima y la prevención de la aparición de sintomatología depresiva. Al mismo tiempo, un clima familiar negativo con frecuentes conflictos, problemas de comunicación entre padres e hijos, falta de apoyo y soporte afectivo, se asocia con un aumento de problemas disruptivos, ansiedad, estrés y sentimientos de soledad.

Almonte, Sepúlveda, Avendaño y Valenzuela (1985) en un estudio sobre el desarrollo psicosocial de los adolescentes de 12 a 15 años encuentran que en aquellas familias que cumplen las funciones de apoyo, protección y seguridad de sus miembros el desarrollo y la adaptación tanto personal como social de los adolescentes es más adecuado, frente a familias desorganizadas caracterizadas por mantener interacciones hostiles.

Por lo tanto, los diversos estudios demuestran que la percepción del adolescente con respecto a la calidad de sus relaciones familiares favorece un mejor ajuste tanto conductual como emocional, y se ha encontrado que la cohesión entre los miembros de la familia es uno de los elementos clave y más estrechamente relacionados con la adaptación en la adolescencia (Oliva, Parra y Sánchez, 2002; Torrente y Ruiz, 2005; Estévez et al., 2008).

Adaptación al ámbito escolar:

La adaptación al ámbito escolar constituye un índice del grado en el que las características, habilidades y comportamiento del adolescente son adecuadas con respecto a las exigencias, expectativas y valores del centro educativo y del profesorado.

En esta línea, Almonte et al. (1985) consideran que el centro educativo junto con la familia constituyen los factores ambientales de mayor importancia e influencia en el desarrollo neuropsicológico normal o patológico de los adolescentes. La escuela fomenta el aprendizaje de valores, normas y roles sociales, y, los profesores, pueden constituir una figura de identificación alternativa a las figuras paternas, lo cual apoya la conveniencia de estudiar las características tanto del contexto educativo genéricamente como del profesorado de manera particular; que pueden favorecer o constituir un factor de riesgo en la adaptación y bienestar del adolescente.

De este modo, la calidad del clima percibido por el adolescente tanto en el contexto familiar como escolar, se relaciona con el grado de satisfacción vital autoinformado, y, por lo tanto, con el grado de bienestar personal percibido (Estévez et al., 2008).

Con respecto a los factores escolares que interaccionan con la mejor o peor adaptación de los adolescentes y la aparición de comportamientos violentos, se han estudiado aspectos como la organización e ideología del centro y, en cuanto a la relación profesor-alumno, el trato desigual de los profesores hacia los alumnos en función del rendimiento, o la distribución de los alumnos en aulas específicas según las calificaciones (Rodríguez, 2004).

Asimismo, los estudios que han investigado la relación existente entre el clima escolar y el bienestar del alumno han tratado de identificar los factores de riesgo que favorecen el desarrollo de problemas emocionales en el alumnado, tales como indicadores de ansiedad, conducta retraída o deprimida y problemas de conducta. Estos factores de riesgo se han asociado a la baja calidad de las relaciones con el profesorado, caracterizada tanto por el establecimiento de interacciones basadas en críticas, castigos o provocaciones, como por falta de interés o escaso tratamiento individualizado, ayuda y apoyo por parte del profesorado hacia el alumnado. (Estévez et al., 2008). Paralelamente, en los casos en los que el profesor ofrece apoyo al alumno, lo trata de manera individual y se muestra cercano, disminuyen los problemas de conducta en el centro educativo (Casamayor, 1999). Además, una valoración positiva del alumno por parte del profesorado se relaciona con una mayor autoestima del alumno (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

De esta manera, los estudios muestran que la relación entre el ajuste del adolescente a la institución educativa y, de manera especial, el apoyo y tratamiento individualizado del profesorado hacia el alumnado, favorecen el bienestar de los escolares disminuyendo los indicadores de malestar, tales como los indicadores de ansiedad.

Adaptación al ámbito social:

Hace referencia a las percepciones subjetivas del sujeto sobre la calidad de sus interacciones y relaciones sociales con respecto a un grupo de iguales, a través de las cuales percibe que sus habilidades y cualidades son aceptadas por este grupo al tiempo que éste satisface los intereses y deseos del individuo.

La escuela, en muchas ocasiones, constituye el primer contacto directo y prolongado de los niños y adolescentes con un grupo de iguales, por lo que se hace necesario estudiar su influencia en el bienestar del adolescente, etapa en la que las relaciones de amistad se viven de manera especialmente intensa.

Estévez et al. (2008), consideran que la calidad de las relaciones sociales con los compañeros favorece el bienestar emocional y adaptación del adolescente, ya que las interacciones de calidad se asocian positivamente a índices más altos de autoestima y negativamente a la aparición de sintomatología depresiva. Asimismo, las redes sociales en la adolescencia, fomentan el desarrollo emocional positivo del adolescente y, las relaciones de amistad de calidad, disminuyen el desarrollo de sentimientos de soledad aumentando los índices de autoestima (Hartup, 1996), si bien, el ajuste conductual depende del grupo de iguales de referencia (Oliva et al., 2002). Es decir, aquellos adolescentes que se vinculan a grupos de iguales cuyo comportamiento es ajustado al contexto muestran buena adaptación, mientras que, aquellos que se vinculan a grupos de iguales con problemas de conducta, presentan problemas de ajuste a diversos ámbitos incluido el escolar.

En esta misma línea, Cava y Musitu (2000) afirman que los adolescentes que perciben un clima positivo en el aula, que son aceptados por sus compañeros y disponen de apoyos, presentan más sentimientos de bienestar y ajuste psicosocial. Por el contrario, aquellos alumnos que son víctima de violencia directa o indirecta presentan menor autoestima y más indicadores depresivos (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010).

Adaptación personal:

La adaptación personal constituye el grado en el que cada individuo asume sus propias características, tanto sus habilidades como sus limitaciones, y el nivel de convergencia de éstas con el conjunto de deseos y aspiraciones que tiene sobre sí mismo y las demandas del entorno.

Una imagen negativa de uno mismo, se asocia con visiones negativas del mundo, expresión emocional inadecuada, relaciones interpersonales insatisfactorias, problemas de conducta y comportamientos desadaptativos, tendencia al aislamiento, disminución del rendimiento académico y tendencia a la ansiedad, depresión y a los sentimientos de culpa (Almonte et al., 1985). Por el contrario, una

alta autoestima favorece la satisfacción vital del adolescente, y por lo tanto, su buena adaptación personal, al tiempo que un bajo índice de síntomas de carácter ansioso y depresivo (Huebner, 1991; Estévez et al., 2008).

Asimismo, Martínez-Antón et al. (2007) a partir de un estudio realizado con 1319 adolescentes españoles, encontraron que la buena adaptación del adolescente al contexto escolar favorece el aumento de la autoestima la cual se relaciona con mayores índices de bienestar percibido.

En esta línea, Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón (1996) en un estudio con una amplia muestra de 7580 adolescentes concluyen que el buen ajuste familiar y social de los adolescentes favorece el bienestar personal y previene la aparición de conductas antisociales.

Por lo tanto, los estudios analizados, ponen de manifiesto que el adolescente sin riesgo, es aquel que presenta buena adaptación al entorno familiar, escolar, social y personal, es decir, es aquel que presenta imágenes positivas y ajustadas de sí mismo, su familia, sus compañeros o amigos y el centro educativo. El adolescente en riesgo, sin embargo, sería aquel que presenta ciertos desajustes personales, familiares, sociales o escolares, lo cual favorece el desarrollo de una visión del mundo predominantemente negativa, desarrollo de malestar personal con la aparición de síntomas internalizantes (ansiedad, estrés o depresión) o síntomas externalizantes (problemas de conducta o de interacción social) y posible disminución del rendimiento académico.

3.1.3 ANSIEDAD Y ESTRÉS

Ansiedad:

La ansiedad es una emoción básica cuya manifestación es compleja y se produce a través de tres tipos de respuestas. Méndez, Olivares y Bermejo (2001) en línea con la teoría tridimensional de Lang (1968) afirman que la ansiedad incluye los siguientes patrones de respuesta:

- Respuesta psicofisiológica:

El aumento de la activación vegetativa se refleja en cambios electrodérmicos tales como el aumento de la sudoración, cambio en el ritmo cardíaco, incluyendo sensación de taquicardia (aumento del ritmo) y palpitaciones (aumento de la intensidad), y cambios del flujo sanguíneo que pueden producir una variación de la coloración de la piel (del enrojecimiento a la palidez) y la temperatura (calor o frío súbito).

- Respuesta motora:

Comportamiento dirigido a impedir, posponer o interrumpir la interacción con los estímulos generadores de ansiedad alejándose de las situaciones ansiógenas, evitando participar en actividades que generan ansiedad o huyendo de las mismas.

- Respuesta cognitiva:

Se refiere a los pensamientos e imágenes mentales relacionadas con las situaciones generadoras de ansiedad. Incluyen distorsiones cognitivas relacionadas con el grado de amenaza de los estímulos, evaluación negativa del repertorio propio de afrontamiento, expectativas de daño etc.

Spielberger (1972), a su vez, considera que la ansiedad se genera a partir de una secuencia de eventos de naturaleza cognoscitiva, afectiva, psicológica y comportamental, que puede desencadenarse por un estímulo estresante externo o interno, que es percibido y experimentado como peligroso o amenazante.

Lazarus y Folkman (1986) desde una perspectiva cognitiva, consideran que la ansiedad constituye un estado emocional aversivo que se desencadena tras la

valoración que hace el sujeto de las condiciones ambientales y sus recursos para afrontarlos.

Miguel-Tobal (1996) considera que la ansiedad es una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza que se manifiesta en un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas- cognitivo o subjetivo, fisiológico y motor- que pueden actuar con cierta independencia.

Echeburúa (1998) por su parte, considera que la ansiedad consiste en una reacción esperada, propia de la adaptación, que aparece tanto ante peligros concretos, como ante peligros vagos y poco definidos; que alertan al organismo para responder ante el riesgo.

En esta misma línea, García y Magaz (1998b) definen la ansiedad como:

“una respuesta psicofisiológica que se produce al percibir el individuo la presencia o la inminente presencia de una situación contextual que constituye o puede constituir un riesgo para su bienestar. Esta reacción es compleja y multicomponente, pudiéndose descomponer en varias clases de respuestas, algunas bajo control voluntario y otras involuntarias, relacionadas funcionalmente entre sí: neurovegetativas, cognitivas e instrumentales”. (p.13).

Por lo tanto, los autores analizados, coinciden en afirmar que la ansiedad se desencadena tras la percepción de un estímulo tanto interno como externo que es valorado como potencialmente peligroso o amenazante para el bienestar personal, produciéndose una serie de cambios psicofisiológicos que van acompañados de un amplio repertorio de respuestas cognitivas y motoras.

Estrés:

En este sentido, en el presente estudio se ha considerado relevante estudiar la presencia de estrés en los escolares evaluados, como medida complementaria a la ansiedad, entendiendo que, los indicadores de estrés y el malestar que genera el mismo, aparecen cuando los individuos valoran que no poseen los recursos disponibles para afrontar satisfactoriamente las demandas del entorno en un intento de adaptarse al mismo.

El término estrés es empleado cotidianamente, sin embargo, fue Selye quien en 1960 acuñó este término para referirse a la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (escolares, familiares, sociales y de salud) que pueden actuar sobre las personas. En el ámbito académico, se han realizado numerosos estudios para conocer las variables con mayor influencia en el desarrollo de estrés en niños y adolescentes, destacando la competitividad entre compañeros en cuanto a las calificaciones, participación en clase, realización de exámenes, realización de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y valoraciones de los padres y profesores, entre otros (Martínez y Díaz, 2007).

Lazarus y Folkman (1984) consideran que el estrés es el producto de la interacción entre la persona y su entorno, de modo que éste aparece cuando el sujeto valora el entorno como amenazante para su bienestar y, además, percibe que es incapaz de responder al mismo con los recursos con los que cuenta (p. 21). De esta manera, el estrés constituye un sistema de adaptación con el que cuenta el ser humano ante las posibles amenazas detectadas y las exigencias del entorno.

En esta misma línea, García-Pérez y Magaz (1998c) definen el estrés como: “*proceso interactivo individuo-medio que se inicia cuando el sujeto pone en marcha una evaluación subjetiva sobre un elemento de su medio*”. Para dar inicio a la respuesta psicofisiológica de estrés, el sujeto debe interpretar y valorar la situación estimular como amenazadora, es decir, que puede comprometer su bienestar físico, psicológico o social. Asimismo, la respuesta de estrés, “*se considera compleja y multicomponente integrada por cogniciones (evaluación inicial, primaria y secundaria del estímulo en función de las características del mismo y de los recursos personales para afrontarlo), reacciones neurovegetativas y endocrinas y comportamientos instrumentales (las estrategias de afrontamiento o coping)*”. (p.12).

En definitiva, la ansiedad constituye una emoción con un triple sistema de manifestación (fisiológico, motor y cognitivo) que se desencadena ante un estímulo interno o externo potencialmente amenazante. El estrés, a su vez, aparece cuando en el proceso de interacción individuo-medio, es decir, en el proceso de adaptación al medio, el sujeto valora que sus habilidades de afrontamiento son insuficientes o ineficaces.

3.2 MATERIALES Y MÉTODOS

A continuación se expone la metodología, instrumentos y métodos estadísticos empleados en el trabajo de campo y en el análisis de los datos.

Participantes:

El estudio fue llevado a cabo en un centro educativo de carácter concertado de Bizkaia en las aulas de 1º y 3º de Educación Secundaria. Se consideró pertinente la aplicación de los cuestionarios a estos alumnos ya que ambos se encuentran en el inicio del primer y segundo ciclo de la Etapa de Secundaria, con tutores nuevos, y consiguientemente, con potenciales situaciones novedosas en el contexto escolar.

La muestra, seleccionada de manera intencional, como ya se ha dicho, estuvo formada por un total de 77 alumnos de edades comprendidas entre 11 y 16 años de los cuales 41 fueron varones y 36 mujeres.

La aplicación de los instrumentos se realizó tras el consentimiento expreso por parte de las familias, siendo únicamente dos familias de alumnos de 1º de Educación Secundaria quienes expresaron su deseo de no participar en el estudio.

La aplicación de los cuestionarios se realizó por grupo-aula, en una sesión escolar de 60 minutos de duración en el aula ordinaria del alumnado. Los cuestionarios fueron aplicados en el idioma de escolarización de los alumnos, es decir, en euskera.¹

Las gráficas que se presentan a continuación muestran la distribución de la muestra en función del número de participantes por género y edad.

1 En el anexo IV pueden consultarse los ítems que conforman cada prueba. Se ha considerado incluir la versión en castellano para facilitar el acceso a los mismos a los lectores.

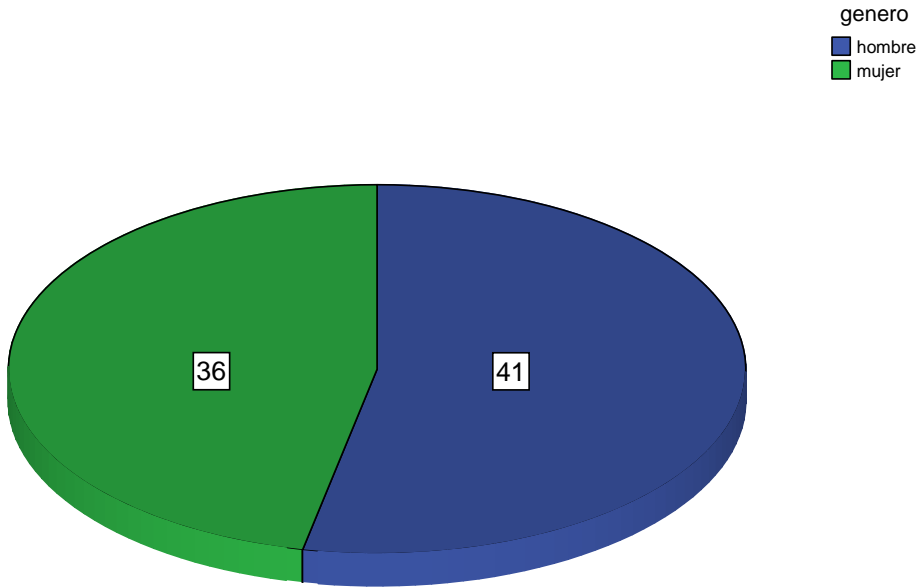


Gráfico 1: Distribución de la muestra por género.

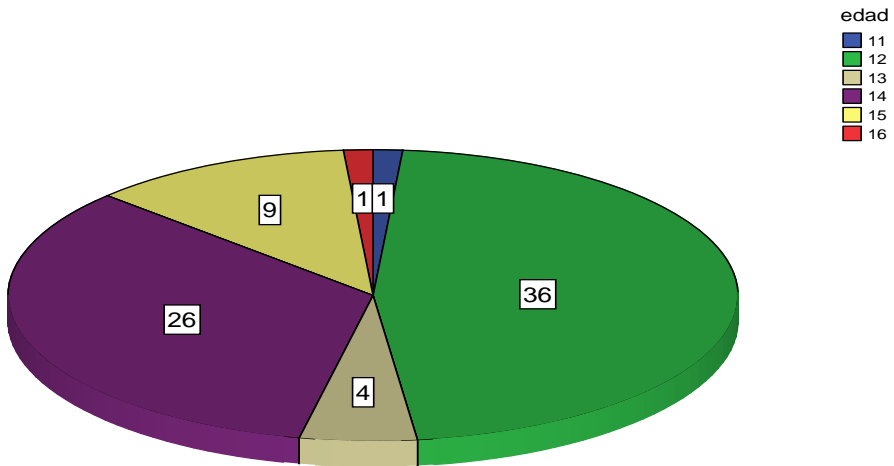


Gráfico 2: Distribución de la muestra por edad.

Instrumentos:

Los cuestionarios empleados para la obtención de los datos forman parte del Protocolo Magallanes de Evaluación desarrollados a partir de muestras españolas compartiendo todos ellos un modelo conceptual común.

Los instrumentos empleados se describen a continuación:²

ADCA-1: Autoinforme de Conducta Asertiva (García y Magaz, 1992, actualización de 2011).

Constituido por 35 ítems que permiten evaluar autoasertividad, es decir, el grado en el que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos; y heteroasertividad, o el grado en el que una persona considera que los demás tienen derechos asertivos básicos.

Los adolescentes deben indicar la frecuencia con la que piensan, sienten y actúan según se indica en cada ítem.

El coeficiente de correlación test-retest de la prueba es de 0,87 para autoasertividad y 0,83 para heteroasertividad. La consistencia interna de los ítems que conforman cada escala es de 0,90 para autoasertividad y 0,85 para heteroasertividad. Con respecto a los resultados obtenidos por esta prueba en comparación con los obtenidos por la escala de asertividad de Rathus y el cuestionario de Gambrill y Richey, se obtienen correlaciones moderadas, siendo de 0,50 y 0,30 en autoasertividad y heteroasertividad respectivamente con respecto a la escala de Rathus; y de 0,60 y 0,43 con respecto a la escala de Gambrill y Richey.

EMA: Escala Magallanes de Adaptación (García y Magaz, 1998, actualización de 2011).

Consta de tres escalas que evalúan el grado de ajuste de los adolescentes de edades comprendidas entre los 12 a los 18 años al ámbito familiar, escolar y personal. En todas ellas, los adolescentes deben informar del grado de acuerdo con respecto a los elementos presentados.

² Los elementos de cada cuestionario pueden consultarse en el Anexo IV.

- “Ámbito Familiar”:

Formada por dos subescalas (adaptación al padre y la madre) con 20 ítems respectivamente. Esta escala informa de la calidad de las relaciones entre el adolescente y cada uno de los padres, de manera que a puntuación más alta, el grado de ajuste es mayor.

- “Ámbito Escolar”:

Formada por tres subescalas (adaptación a los profesores, compañeros y genérica al centro educativo).

La subescala “Adaptación a los Profesores” está formada por 14 elementos que permiten conocer el grado de ajuste al profesorado.

La subescala “Adaptación a los Compañeros”, formada por 11 elementos, permite conocer el grado de ajuste del adolescente con respecto a sus compañeros de manera genérica, sin identificar los conflictos concretos que pueda presentar con un compañero determinado.

En la subescala “Adaptación Genérica al Centro Educativo” una puntuación elevada resulta indicadora de un buen ajuste a la escuela, permitiendo asumir que el alumno valora positivamente su educación, la considera útil para su desarrollo y muestra habitualmente comportamientos de respeto y cumplimiento de las normas escolares.

- “Ámbito Personal”:

Esta escala constituida por 19 elementos permite identificar la existencia de problemas personales. Una baja puntuación es indicadora de una situación de crisis personal, mal autoconcepto y baja autoestima. En cambio, una puntuación alta, es indicador de un desarrollo personal óptimo, con un buen autoconcepto y autoestima y seguridad en uno mismo.

El instrumento muestra índices elevados de fiabilidad test-retest con un coeficiente de correlación de 0,88 para la adaptación al padre, 0,92 a la madre, 0,84 al profesorado, 0,95 a los compañeros, 0,92 al ámbito escolar y 0,85 con respecto a la adaptación personal. Asimismo, los índices de consistencia interna obtenidos por los elementos que conforman cada escala son superiores a 0,90 excepto en la escala de “Adaptación Genérica al Centro Educativo” que es de 0,81.

EMANS: Escala Magallanes de Ansiedad (García y Magaz, 1998, actualización de 2011).

Formado por 15 elementos en la que los adolescentes deben informar sobre la frecuencia en la que han experimentado las sensaciones expresadas en cada elemento. El instrumento permite identificar los adolescentes que presentan niveles de ansiedad mantenida al menos desde los últimos dos meses a través de una medida indirecta de la intensidad de la reacción fisiológica de ansiedad, independientemente de las elaboraciones cognitivas de los sujetos. Se ha elegido este instrumento que emplea únicamente la evaluación de las reacciones fisiológicas presentes en las respuestas de ansiedad dejando al margen las cogniciones o respuestas motoras de los adolescentes con ansiedad, ya que las primeras no se encuentran bajo control voluntario, son fácilmente identificables por los adolescentes y, siendo el objetivo del presente trabajo la detección de situaciones de ansiedad y no la intervención individualizada, permite obtener medidas más homogéneas.

El instrumento presenta un coeficiente de correlación test-retest y de consistencia interna alto, 0,82 y 0,85 respectivamente.

EMEST: Escala Magallanes de Estrés (García y Magaz, 1998, actualización de 2011).

Auto-informe de exploración general o screening formado por 15 elementos cuyo objetivo es identificar a los sujetos que se encuentran en situaciones de estrés. Los adolescentes deben informar de la frecuencia con la que han experimentado las alteraciones funcionales y orgánicas “menores” que aparecen en cada elemento. Cada uno de los elementos por separado no es indicador de estrés, ya que la sintomatología que presentan podría explicarse por otras razones, pero la acumulación progresiva de indicadores, y, por lo tanto, una puntuación más elevada en la escala, se interpretan como un indicador de que el sujeto se encuentra bajo estrés.

Para el rango de edad de 12 a 18 años el instrumento presenta un índice alto de correlación test-retest (0,75) y de consistencia interna (0,82).

EPANS: Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad (García y Magaz, 1998, actualización de 2011).

Auto-informe formado por 14 elementos en el que el escolar a partir de los 10 años debe informar de la frecuencia en la que le han sucedido las alteraciones mostradas por cada elemento. Se ha considerado especialmente interesante la inclusión de este instrumento ya que supone una medida complementaria a las dos precedentes, al permitir identificar a los adolescentes que presentan indicadores de ansiedad en situaciones y actividades relacionadas exclusivamente con el entorno escolar.

El coeficiente de fiabilidad test-retest y la consistencia interna muestran índices elevados de 0,81 y 0,84 respectivamente.

A continuación, a modo de resumen, se muestran los instrumentos empleados para la obtención de datos.

Denominación	Constructo evaluado	Subescalas	Nº Ítems
Adca-1	Asertividad	Autoasertividad	20
		Heteroasertividad	15
Ema	Adaptación	Adapt. Padre	20
		Adapt. Madre	20
		Adapt. Profesores	14
		Adapt. Compañeros	11
		Adapt. Centro Educativo	6
	Adapt. Personal	19	
Emans	Ansiedad		15
Emest	Estrés		15
Epans	Problemas de ansiedad		14

Tabla 1: Instrumentos de evaluación empleados.

Métodos:

El análisis de los datos se realizó mediante el programa SPSS (Statistic Package for Social Sciences).

En primer lugar se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de las variables para poder decidir qué tipo de índice de correlación emplear. Como se puede comprobar en la tabla siguiente, se ha considerado que siguen una distribución normal las variables autoasertividad, heteroasertividad, adaptación personal, ansiedad y estrés.

Variable	Z de Kolmogorov - Smirnov	Significación Asintótica (bilateral)	Normalidad
Autoasertividad	,646	1,081	Se supone normalidad
Heteroasertividad	,797	,193	Se supone normalidad
Adapt. Padre	2,359	0,000	Se rechaza normalidad
Adapt. Madre	2,662	0,000	Se rechaza normalidad
Adapt. Profesores	1,381	0,044	Se rechaza normalidad
Adapt. Compañeros	2,442	0,000	Se rechaza normalidad
Adapt. Centro Educativo	3,887	0,000	Se rechaza normalidad
Adapt. Personal	0,911	0,378	Se supone normalidad
Ansiedad	,998	,272	Se supone normalidad
Estrés	1,147	,144	Se supone normalidad
Problemas de Ansiedad	1,1561	,15	Se rechaza normalidad

Tabla 2: Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Se ha optado por emplear el Índice de correlación de Pearson para analizar las correlaciones para las variables a las cuales se les supone una distribución normal y la de Spearman para analizar las correlaciones entre las variables para las cuales se ha rechazado la normalidad.

3.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.3.1 Resultados

En primer lugar se muestran los estadísticos descriptivos y tablas de frecuencias obtenidos en cada una de las variables. Con objeto de agilizar y optimizar la visualización de los mismos, los resultados se han agrupado siguiendo el modelo propuesto en las gráficas de resultados que ofrecen los instrumentos empleados.

De este modo, los resultados se han agrupado siguiendo el siguiente criterio:

- 0-20%: muy bajo
- 21-40%: bajo
- 41-60%: medio
- 61-80%: alto
- 81-100%: muy alto

A continuación se muestran los gráficos de sectores que muestran las frecuencias de respuesta obtenidas en cada variable.

autoasertividad

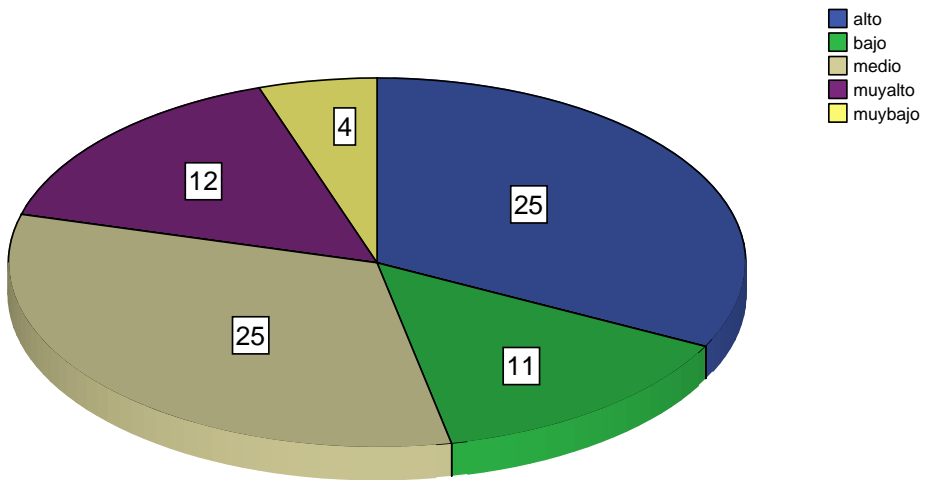


Gráfico 3: Frecuencias Autoasertividad.

heteroasertividad

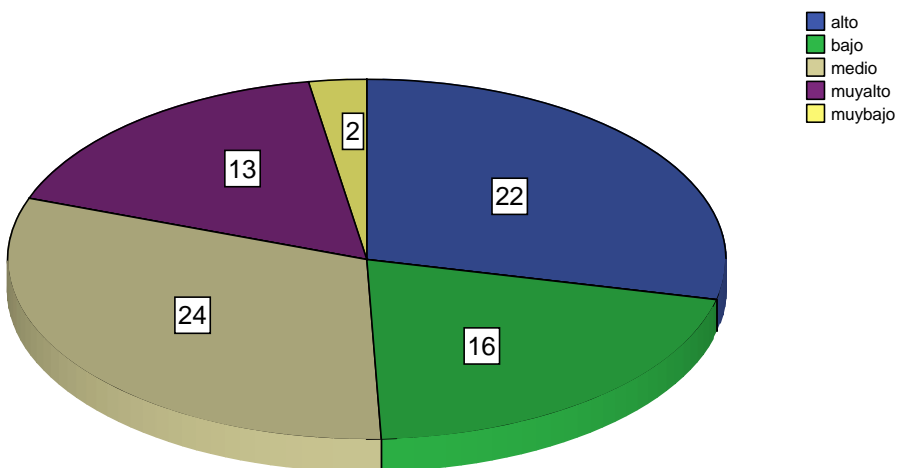


Gráfico 4: Frecuencias Heteroasertividad.

En la tabla de frecuencias siguiente se pueden apreciar la media, mediana y moda obtenidas en estas dos variables. Asimismo, si se analiza conjuntamente con el gráfico de cajas siguiente, se puede observar que el grueso de las respuestas obtenidas en este grupo en las variables Autoasertividad y Heteroasertividad se encuentra en torno a las puntuaciones “alta” y “media”.

		Autoasertividad	Heteroasertividad
N	Válidos	77	77
	Perdidos	0	0
Media		60,52	61,16
Mediana		60,00	60,00
Moda		65	60
Desv. típ.		19,290	21,331
Varianza		372,095	455,028

Tabla 3: Descriptivos autoasertividad y heteroasertividad.

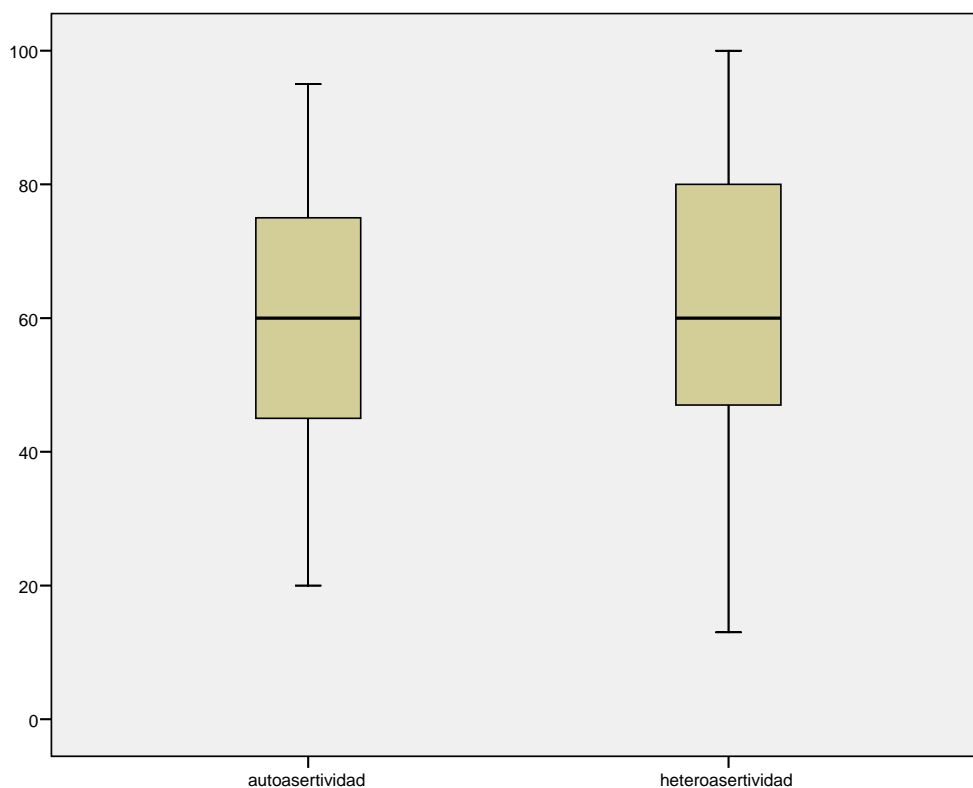


Gráfico 5: Cuartiles asertividad.

Si se desea, en los anexos se pueden consultar gráficas adicionales para conocer las frecuencias de respuestas en estas dos variables.

Con respecto a los índices de adaptación las frecuencias obtenidas se pueden observar a continuación. Como en el caso anterior, se puede ampliar la información consultando las gráficas del anexo II.

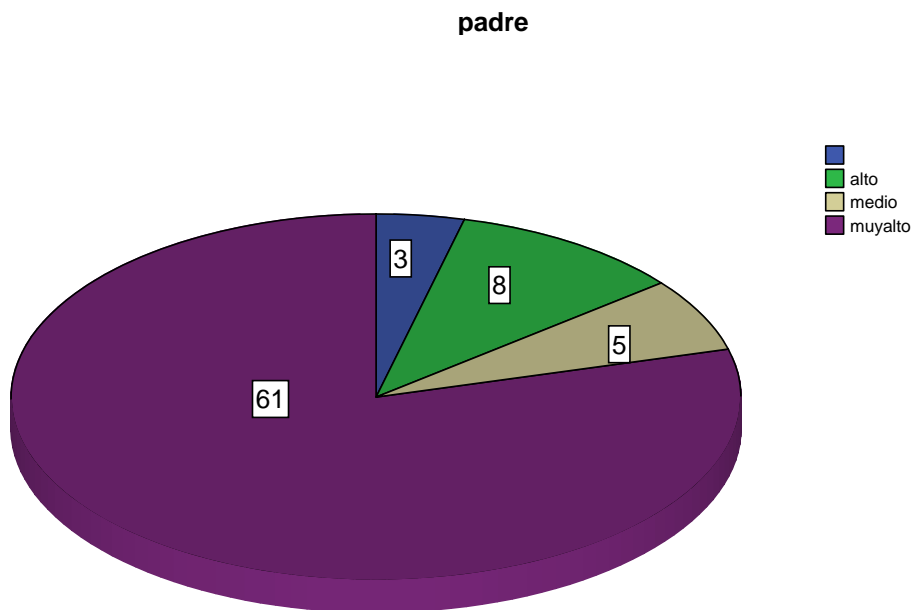


Gráfico 6: Frecuencias adaptación al padre.

Como se puede comprobar, tres participantes no respondieron este apartado al no convivir habitualmente con su padre. Ocurre de manera análoga en el caso de la adaptación a la madre en la que una persona no respondió.

madre

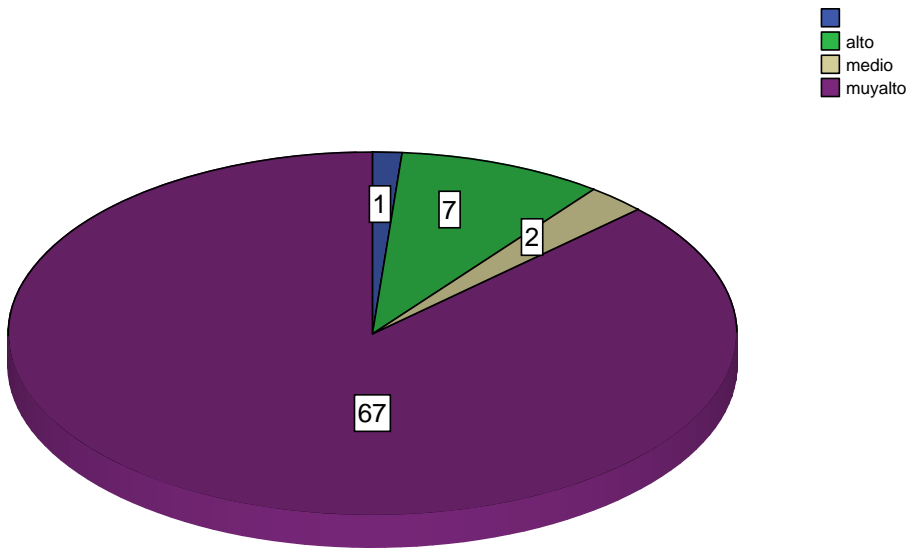


Gráfico 7: Frecuencias adaptación a la madre.

profesores

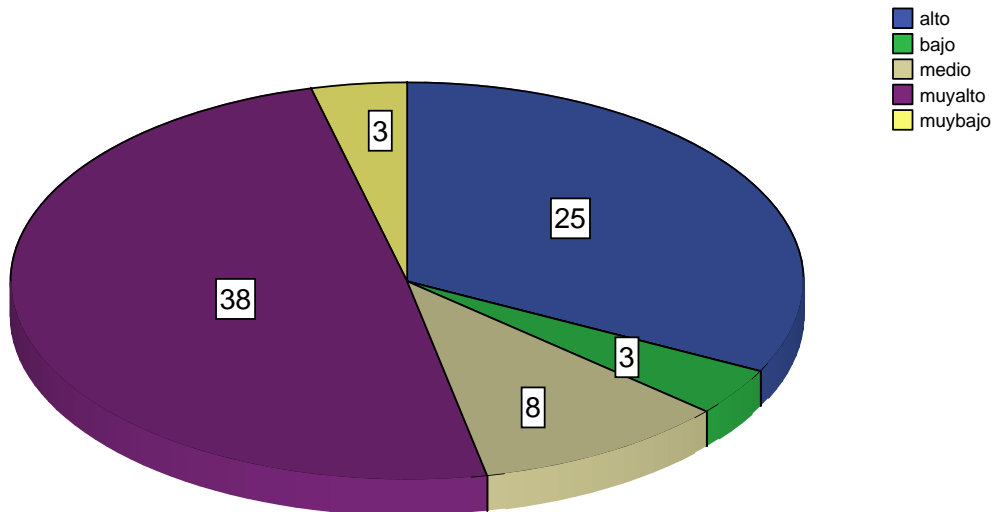


Gráfico 8: Frecuencias adaptación a los profesores.

compañeros

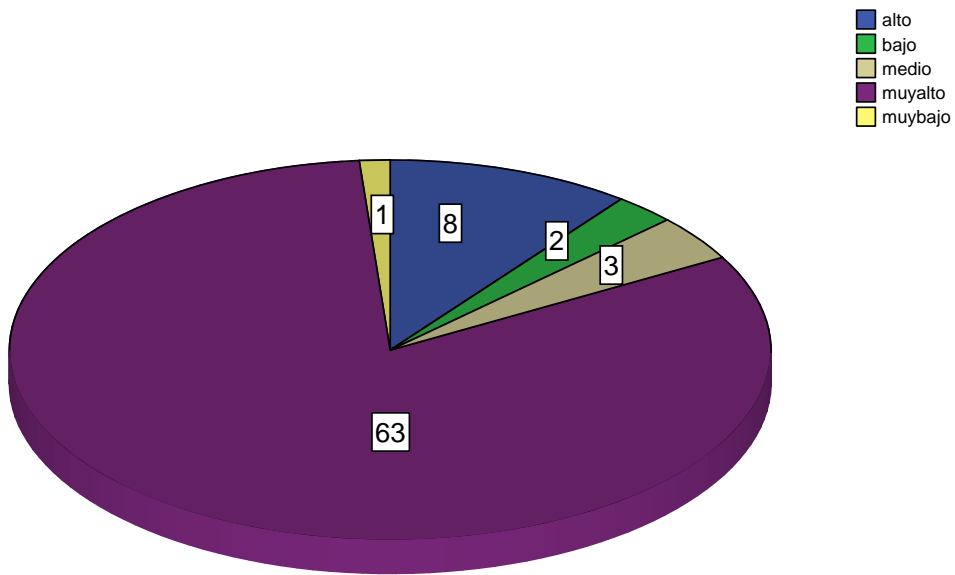


Gráfico 9: Frecuencias adaptación a los compañeros.

centro educativo

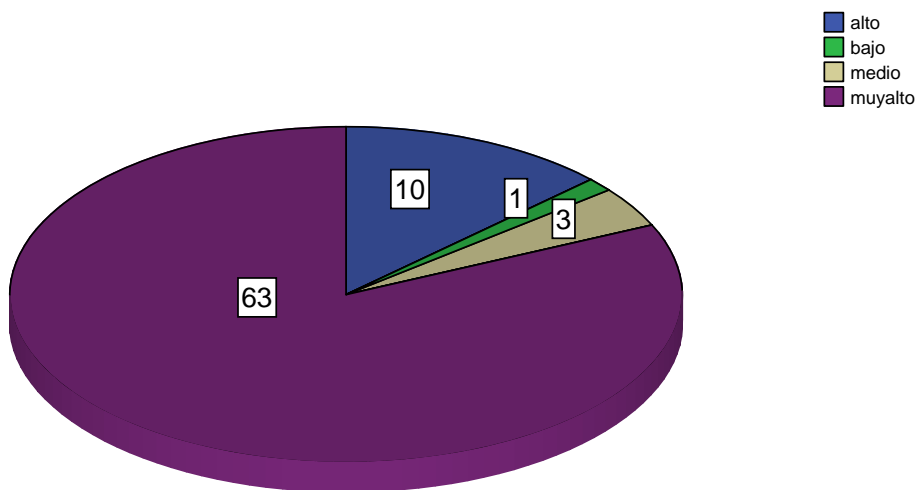


Gráfico 10: Frecuencias adaptación al centro educativo.

personal

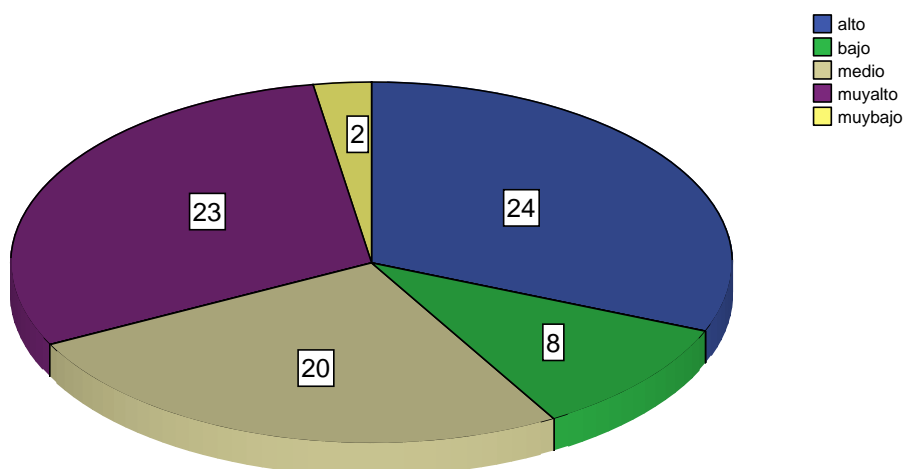


Gráfico 1: Frecuencias adaptación personal.

En la tabla de frecuencias siguiente se pueden consultar los descriptivos más relevantes con respecto a las variables de adaptación.

		Padre	Madre	Prof.	Comp.	C. Educ.	Personal
N	Válidos	74	76	77	77	77	77
	Perdidos	3	1	0	0	0	0
Media		90,81	93,95	76,40	88,43	91,44	65,49
Mediana		95,00	100,00	78,00	100,00	100,00	68,00
Moda		100	100	100	100	100	73
Desv. típ.		13,086	9,944	23,470	17,498	16,077	23,904
Varianza		171,251	98,877	550,849	306,169	258,460	571,385

Tabla 4: Descriptivos adaptación

Como se ha podido apreciar en los gráficos de sectores precedentes (gráficos 6, 7, 8, 9, 10 y 11) los índices de adaptación de esta muestra son buenos. Así, con respecto a la adaptación al padre y a la madre, la puntuación media obtenida es de 90,81 y 93,95 respectivamente; lo cual indica un nivel de adaptación al ámbito familiar, y consecuentemente una alta satisfacción con su entorno familiar. Asimismo, la adaptación o ajuste al ámbito escolar es alta. Concretamente, la media obtenida en adaptación a profesores es de 76,40; a los compañeros 88,43 y con respecto al centro educativo de 91,44. Por último, la media obtenida en adaptación personal, es decir el grado de ajuste y satisfacción con respecto a las características personales, es más

baja que en las variables precedentes, siendo de 65,49 puntos, si bien ésta sigue siendo alta.

Estos datos sugieren que el nivel de adaptación de la muestra en los ámbitos estudiados es bueno. En el siguiente gráfico de cajas puede observarse de manera rápida que la mayoría de los participantes han obtenido puntuaciones altas en adaptación. Destacan de manera significativa las puntuaciones obtenidas en adaptación a los padres, compañeros y centro educativo. Asimismo, la gráfica también muestra los datos de los casos cuyas puntuaciones se encuentran significativamente por debajo de la media.

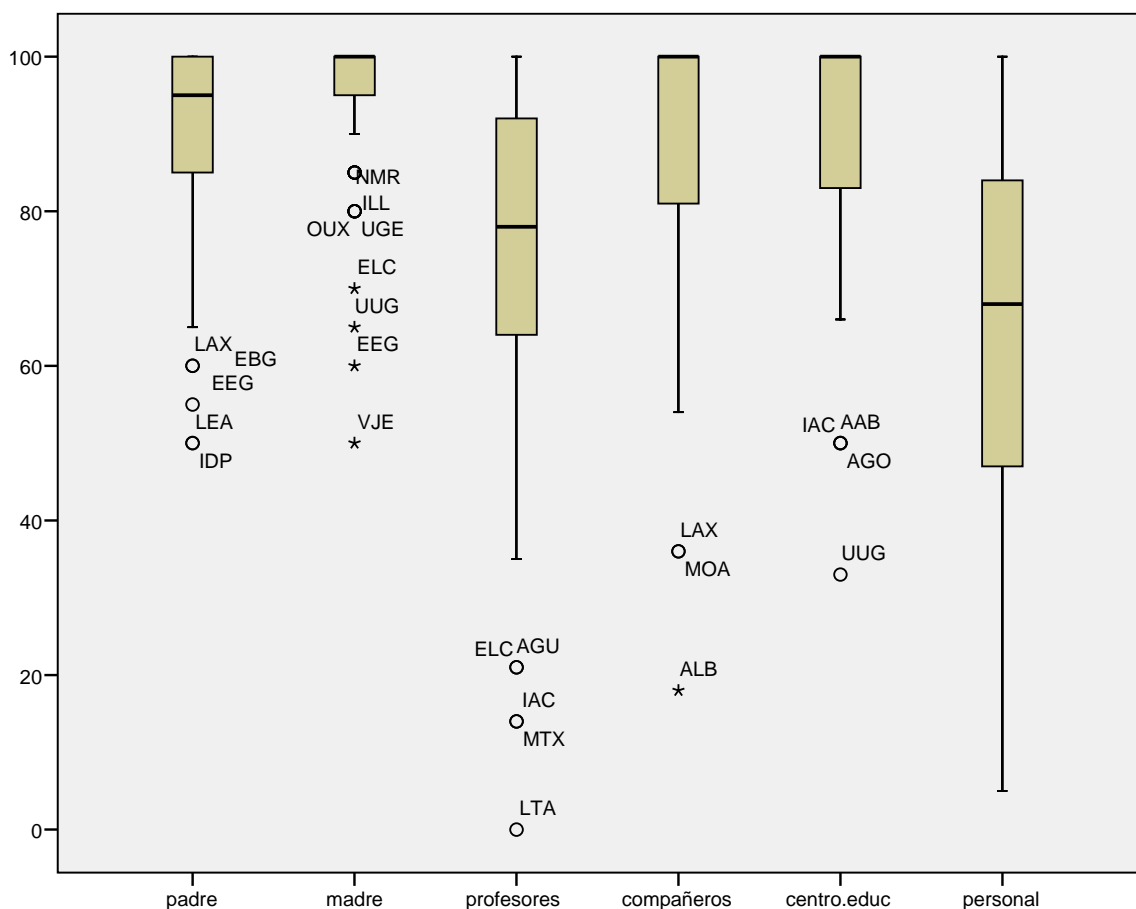


Gráfico 12: Cuartiles para adaptación.

Por último, a continuación, se muestran los datos descriptivos correspondientes a las medidas de ansiedad, estrés y problemas de ansiedad. Como en los casos anteriores, se presentan en primer lugar gráficos de sectores para conocer la frecuencia de respuesta en las variables citadas, posteriormente una tabla con los datos de media, moda, mediana, desviación típica y varianza y un gráfico de cajas

con la distribución en cuartiles. Asimismo, en el Anexo II puede ampliarse esta información.

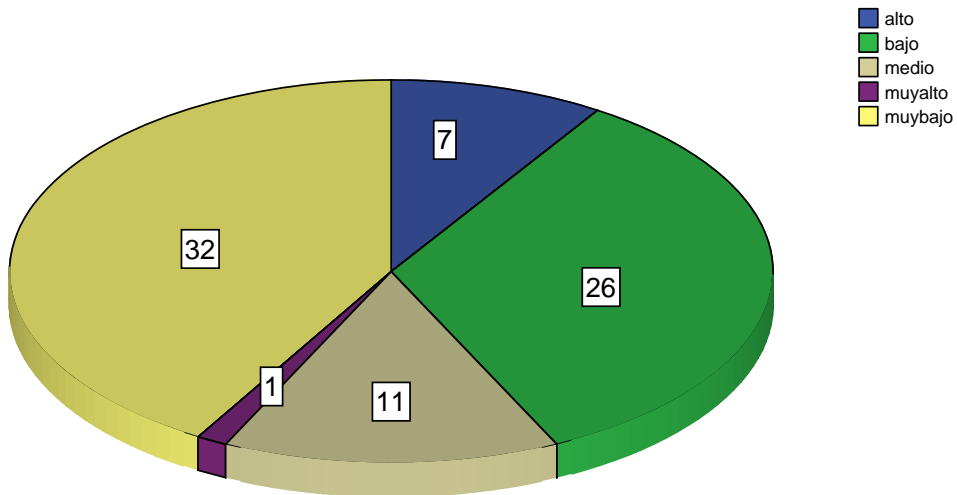


Gráfico 13: Frecuencias ansiedad.

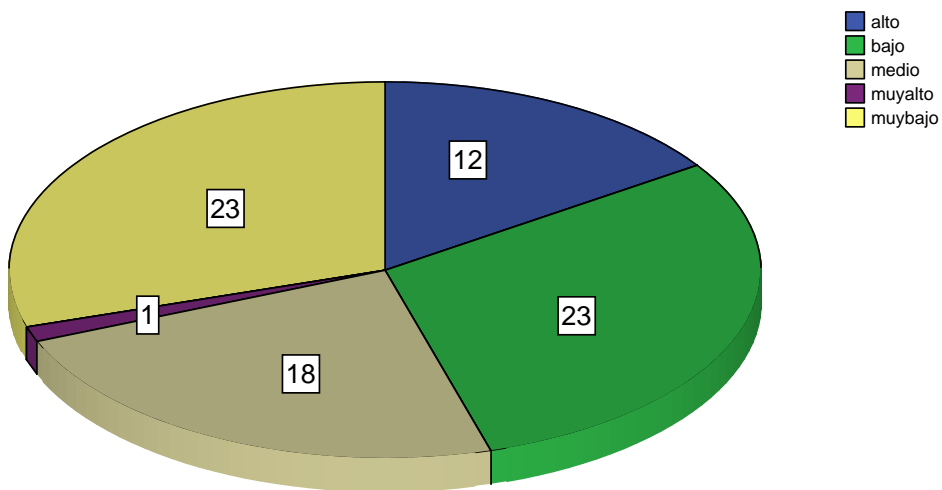


Gráfico 14: Frecuencias estrés.

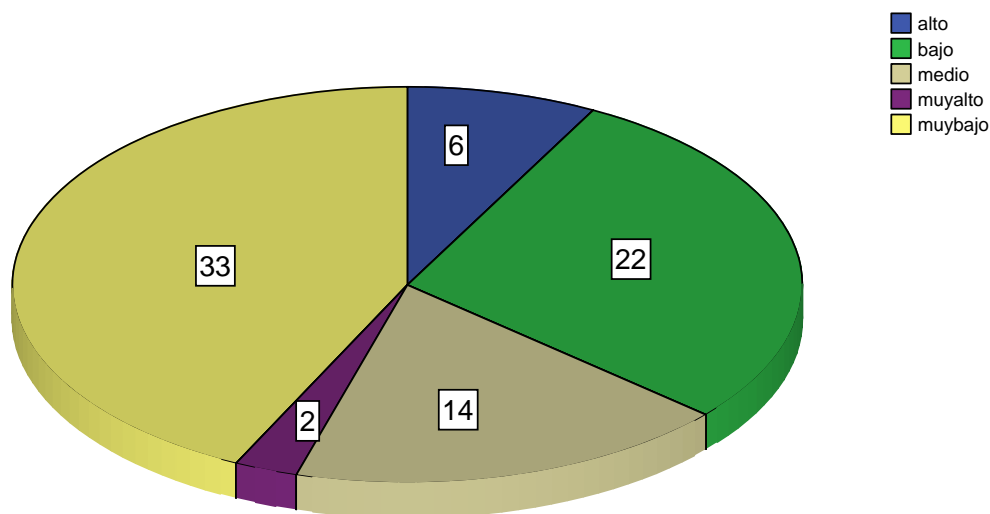


Gráfico 15: Frecuencias problemas de ansiedad.

		Ansiedad	Estrés	Problemas de ansiedad
N	Válidos	77	77	77
	Perdidos	0	0	0
Media		31,40	37,22	26,47
Mediana		27,00	33,00	21,00
Moda		40	27	0
Desv. típ.		21,970	23,162	23,106
Varianza		482,665	536,464	533,884
Asimetría		,541	,293	,861

Tabla 5: Descriptivos ansiedad, estrés y problemas de ansiedad.

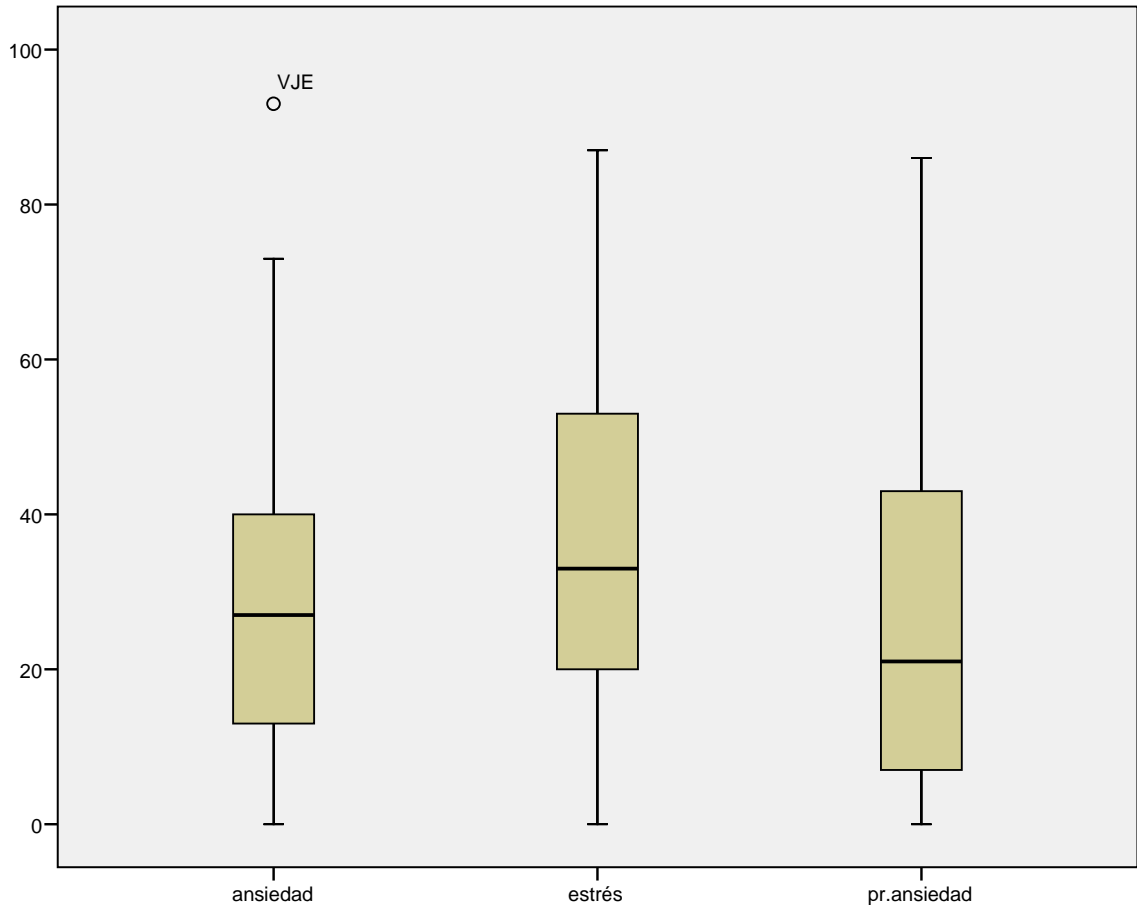


Gráfico 16: Cuartiles para ansiedad.

Tal y como se ha podido consultar en los gráficos y tablas precedentes (gráficos 12,13, 14 y 15 y tabla 5), la media obtenida en las variables de ansiedad, estrés y problemas de ansiedad es baja. Concretamente, las puntuaciones medias obtenidas han sido de 31,40; 37,22 y 26,47 respectivamente. Es decir, los datos indican que los indicadores de ansiedad en la muestra analizada han sido bajos, ya que las puntuaciones obtenidas en las tres variables empleadas para su valoración (ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en el ámbito educativo) han sido bajas.

Por lo tanto, analizando el conjunto de los datos obtenidos, se observa que las puntuaciones obtenidas en asertividad han sido medio-altas, alta en todos los ámbitos de adaptación y baja en cuanto a los indicadores de ansiedad se refiere.

Tras este primer análisis se procede, a continuación, a analizar los resultados obtenidos a partir de la realización de las pruebas de correlación correspondientes entre cada variable.

1. Correlación entre niveles de asertividad y ansiedad.

En la siguiente tabla se muestran los índices de correlación de Pearson obtenidos entre auto y heteroasertividad y ansiedad y estrés. En este análisis se ha descartado la variable problemas de ansiedad ya que en el análisis de normalidad se rechazó la misma.

		Autoasertividad	Heteroasertividad	Ansiedad	Estrés
Autoasertividad	Correlación de Pearson				
	Sig. (bilateral)				
	N				
Heteroasertividad	Correlación de Pearson	,483(**)			
	Sig. (bilateral)	,000			
	N	77			
Ansiedad	Correlación de Pearson	-,247(*)	-,349(**)		
	Sig. (bilateral)	,030	,002		
	N	77	77		
Estrés	Correlación de Pearson	-,172	-,104	,671(**)	
	Sig. (bilateral)	,134	,366	,000	
	N	77	77	77	77

Tabla 6: Correlación de Pearson Asertividad-Ansiedad-Estrés.

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

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Como se puede observar en la tabla, se han obtenido correlaciones significativas entre autoasertividad y heteroasertividad y ansiedad. Esta correlación es negativa, lo cual indica que a menores niveles de auto o heteroasertividad, los indicadores de ansiedad aumentan.

En la muestra analizada, no se han encontrado correlaciones significativas entre asertividad y estrés.

En la página siguiente se pueden apreciar los índices de correlación obtenidos entre auto y heteroasertividad y problemas de ansiedad en el ámbito educativo.

			Autoaserti- vidad	Heteroaserti- vidad	Problemas de ansiedad
Rho de Spearman	Autoaser- tividad	Coeficiente de correlación			
		Sig. (bilateral)			
	N				
	Heteroa- sertivida d	Coeficiente de correlación	,507(**)		
		Sig. (bilateral)	,000		
	N	77			
Problem- as de ansiedad	Coeficiente de correlación	-,298(**)		-,169	
		Sig. (bilateral)	,008	,141	
	N	77	77		

Tabla 7: Correlación de Spearman Asertividad-Problemas de Ansiedad.

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

Los resultados indican una correlación inversa entre autoasertividad y problemas de ansiedad, no obteniéndose correlación significativa entre heteroasertividad y problemas de ansiedad. De este modo, los datos obtenidos indican que a menor nivel de autoasertividad, mayores problemas de ansiedad. Es decir, que las personas con un estilo exigente consigo mismo y con mayor tendencia a no respetar sus derechos asertivos, muestran más indicadores de problemas de ansiedad en el entorno educativo.

2. Correlación entre adaptación y ansiedad

A continuación se exponen las correlaciones obtenidas entre las diversas medidas de adaptación obtenidas en el ámbito familiar, escolar y personal con los indicadores de ansiedad. El análisis de normalidad realizado inicialmente (prueba de Kolmogorov-Smirnov) indica que únicamente para la variable adaptación personal se puede asumir normalidad. Por ello, y con objeto de analizar conjuntamente todas las medidas de adaptación, se ha decidido emplear el índice de correlación de Spearman, adecuado para el estudio de muestras con distribución tanto normal como no normal.

Los resultados se muestran en dos tablas para facilitar la visualización de los mismos.

			Padre	Madre	Personal	Ansiedad	Estrés	Pr. Ans
Rho de Spearman	Padre	Coeficiente de correlación						
		Sig. (bilateral)						
		N						
	Madre	Coeficiente de correlación	,584(**)					
		Sig. (bilateral)	,000					
		N	74					
	Personal	Coeficiente de correlación	,209	,026				
		Sig. (bilateral)	,074	,823				
		N	74	76				
	Ansiedad	Coeficiente de correlación	-,267(*)	-,064	-,522(**)			
		Sig. (bilateral)	,022	,582	,000			
		N	74	76	77			
	Estrés	Coeficiente de correlación	-,121	-,014	-,382(**)	,658(**)		
		Sig. (bilateral)	,304	,905	,001	,000		
		N	74	76	77	77		
	Problemas de ansiedad	Coeficiente de correlación	-,234(*)	,143	-,413(**)	,613(**)	,530(**)	
		Sig. (bilateral)	,045	,219	,000	,000	,000	
		N	74	76	77	77	77	

Tabla 8: Correlación de Spearman para Adaptación-Ansiedad.

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los datos expuestos en la tabla anterior muestran una correlación significativa e inversa entre la adaptación al padre y los indicadores de ansiedad y problemas de ansiedad en el contexto educativo. Es decir, a menor ajuste y satisfacción con el padre los indicadores de ansiedad aumentan. Sin embargo, en el caso de la adaptación a la madre no se obtienen correlaciones significativas.

Es importante destacar las correlaciones obtenidas entre el grado de adaptación personal y los indicadores de ansiedad. Es decir, los datos muestran que a menor adaptación personal, esto es, a menor grado de satisfacción personal o de autoestima, los indicadores de ansiedad aumentan en los tres índices evaluados (ansiedad genérica, estrés y problemas de ansiedad en el contexto educativo). Además, los índices de correlación obtenidos son más fuertes que en las otras variables, sugiriendo una mayor influencia de la adaptación personal en el desarrollo de estados de ansiedad con respecto al resto de las variables.

			Profesores	Compañeros	Centro educativo	Ansiedad	Estrés	Pr. ansiedad
Rho de Spearman	Profesores	Coefficiente de correlación						
		Sig. (bilateral) N						
	Compañeros	Coefficiente de correlación	,262(*)					
		Sig. (bilateral) N	,021 77					
	Centro educativo	Coefficiente de correlación	,423(**)	,155				
		Sig. (bilateral) N	,000 77	,180 77				
	Ansiedad	Coefficiente de correlación	-,065	-,187	,049			
		Sig. (bilateral) N	,573 77	,103 77	,672 77			
	Estrés	Coefficiente de correlación	-,143	,359(**)	-,064	,658(**)		
		Sig. (bilateral) N	,214 77	,001 77	,580 77	,000 77		
	Problemas de ansiedad	Coefficiente de correlación	-,040	-,274(*)	,072	,613(**)	,530(**)	
		Sig. (bilateral) N	,731 77	,016 77	,532 77	,000 77	,000 77	

Tabla 9: Correlación de Spearman Adaptación-Ansiedad.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

Como se puede apreciar en la tabla, sólo se han encontrado correlaciones significativas e inversas entre la adaptación a los compañeros y los indicadores de estrés y problemas de ansiedad en el contexto educativo. En este caso, a menor adaptación a los compañeros y, por lo tanto, percepción de mantener menor calidad en las relaciones de amistad con los compañeros, mayor número de indicadores de malestar emocional (estrés y problemas de ansiedad).

Por el contrario, no se han encontrado correlaciones significativas entre los indicadores de ansiedad evaluados y la adaptación a los profesores y al centro educativo.

3. Correlación entre asertividad-adaptación-ansiedad

Por último, se ha considerado de interés analizar conjuntamente la interacción de todas las variables entre sí. En la tabla 9 se han recogido los datos más relevantes.

	Auto	Hetero	Padre	Madre	Prof.	Comp.	C.E.	Perso	Ans.	Estr.	P. Ans
Auto											
Hetero	,507 (** (a) ,00 (b)										
Padre	,309 (**) ,000	,125 ,290									
Madre	,03 ,981	-,035 ,765	,584 (**) ,000								
Prof.	,124 ,282	,124 ,283	,400 (**) ,000	,352 (**) ,002							
Comp.	,204 ,076	,195 ,096	,195 ,96	,097 ,404	,26 (*) ,021						
C.E.	,089 ,443	-,129 ,274	,129 ,274	,097 ,405	,423 (**) ,000	,155 ,180					
Perso	,485 (**) ,000	,361 (**) ,001	,209 ,074	,026 ,823	,085 ,461	,187 ,103	,098 ,395				
Ans.	-,250 (*) ,028	-,360 (**) ,001	-,267 (*) ,22	-,064 ,582	-,065 ,573	-,187 ,103	,049 ,672	-,522 (**) ,000			
Estr.	-1,46 ,207	-,090 ,435	-,121 ,304	-104 ,905	-,143 ,214	-,359 (**) ,001	-,064 ,580	-,382 (**) ,001	,658 (**) ,000		
P. Ans.	-,298 (**) ,008	-,169 ,141	-,234 (*) ,045	,143 ,219	-,040 ,731	-,274 (**) ,16	0,72 ,532	-,413 (**) ,000	,613 (**) ,000	,530 (**) ,000	

Tabla 10: Correlación de Spearman Asertividad-Adaptación-Ansiedad.

(a): Índice de correlación de Spearman/(b): Significación bilateral/* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)./** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Según lo mostrado en la tabla 9, niveles más elevados de asertividad correlacionan positivamente con la adaptación personal. Es decir, los datos sugieren que a mayor grado de autoasertividad y heteroasertividad mayor nivel de ajuste personal. (Rho de Spearman 0,485 y 0,361 respectivamente). Además, a menor nivel de auto y heteroasertividad se encuentra un índice superior de indicadores de ansiedad.

Asimismo, cabe destacar que las correlaciones más fuertes se producen entre adaptación personal y los tres indicadores de ansiedad (Rho de Spearman -0,522, -0,382 y -0,413 respectivamente), de manera que a peor ajuste personal mayor índice de estados de ansiedad.

A su vez, se ha encontrado una correlación negativa significativa entre la adaptación a los compañeros y los indicadores de estrés y problemas de ansiedad en el ámbito educativo (Rho de Spearman -0,359 y -0,274 respectivamente). Estos datos sugieren que si la calidad de las interacciones con los compañeros decrece, aumentan los indicadores de estrés y el malestar en el centro.

Asimismo, se puede observar que una buena adaptación escolar conlleva un buen ajuste tanto a los profesores como a los compañeros y a las características generales (normas, filosofía y funcionamiento de la institución) del centro educativo. Paralelamente, es interesante observar que los adolescentes con buena adaptación a los padres también presentan buena adaptación a los profesores.

Por último, es importante destacar que se producen correlaciones elevadas entre los tres índices de ansiedad analizados, lo cual sugiere que los sujetos con indicadores de ansiedad generalizada presentan un nivel más elevado de problemas de estrés y de ansiedad en situaciones escolares.

Si se desea en el Anexo III pueden consultarse gráficamente las correlaciones significativas encontradas.

3.3.2 Análisis y discusión:

A continuación se presenta un análisis comparativo de los resultados obtenidos en este estudio con respecto a la literatura analizada previamente.

El objetivo del presente trabajo se centra en identificar las variables que se encuentran más vinculadas al desarrollo de estados de ansiedad por lo que se analizarán las correlaciones entre dichos factores, obviando la interacción de otras variables entre sí.

En primer lugar, se ha planteado el análisis del nivel de desarrollo de habilidades asertivas (auto y heteroasertividad) con respecto a la aparición de estados de ansiedad. Los datos obtenidos confirman esta hipótesis, de modo que a mayor grado de comportamiento asertivo menores niveles de ansiedad. De este modo, aquellos adolescentes que presentan puntuaciones altas en auto y heteroasertividad han presentado menores niveles de ansiedad y problemas de ansiedad en el ámbito educativo. Con respecto al estrés, no se han encontrado correlaciones significativas.

Estos datos son congruentes con los estudios de Velásquez, et al. (2008), a partir de una muestra de estudiantes universitarios, y López-Martínez (2013), en un estudio de similares características al presente con una muestra de 142 adolescentes vizcaínos; quienes encuentran una correlación significativa positiva entre bienestar psicológico y asertividad. En esta misma línea Garaigordobil (2001), encuentra que tras aplicar un programa de desarrollo de habilidades asertivas y estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales con 174 adolescentes de edades entre los 12 y 14 años, se produjo un aumento significativo de la autoasertividad al tiempo que disminuyeron las conductas de ansiedad-timidez.

Así mismo, es interesante destacar que se han producido correlaciones positivas significativas entre auto y heteroasertividad y adaptación personal. Estos datos sugieren que el mantener un estilo de interacción social asertivo favorece la percepción de satisfacción con uno mismo. Estos datos son congruentes con los amplios estudios realizados en torno al constructo asertividad y con respecto a la eficacia de los programas de entrenamiento en habilidades sociales.

En segundo lugar, se ha pretendido analizar la interacción entre la adaptación del adolescente en diversos ámbitos, (familiar, con los profesores, compañeros, centro educativo y personal) y los indicadores de malestar emocional (ansiedad y estrés).

Se ha obtenido una correlación negativa significativa y fuerte entre las variables adaptación personal y los tres indicadores de malestar emocional empleados (ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en el ámbito educativo). Estos datos sugieren que la satisfacción del adolescente con sus características, habilidades y recursos constituye una variable moduladora del desarrollo de estados de ansiedad. Es decir, a mayor satisfacción, menor índice de problemas de ansiedad. Estos resultados son coherentes con la mayoría de los trabajos realizados por otros autores (Garaigordobil, 2001). Es decir, una elevada autoestima supone una mayor satisfacción con la vida y, por lo tanto, menor índice de síntomas internalizantes (ansiedad y depresión) y externalizantes (problemas de conducta) como afirman Huebner (1991), Musitu et al. (2001), Garaigordobil et al. (2003, 2005), Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007), Fuentes et al. (2011) y López-Martínez (2013).

Con respecto a la interacción entre la adaptación a los compañeros y los estados de ansiedad, se ha encontrado una correlación negativa significativa entre los mismos. Es decir, si el adolescente percibe que sus relaciones de amistad con los compañeros son de buena calidad, se siente integrado en el grupo y apoyado por el mismo, los indicadores de malestar psicológico son más bajos. Concretamente, en este estudio se han encontrado índices más elevados de estrés y problemas de ansiedad en el ámbito educativo cuando la adaptación a los compañeros ha sido más baja, no así con respecto a los indicadores de ansiedad generalizada. Es comprensible que los indicadores de malestar más elevados se encuentren en el ámbito escolar, y, que no hayan aparecido indicadores de ansiedad generalizada, ya que otros factores protectores como el ajuste familiar, al profesorado o las relaciones de amistad fuera del centro educativo con otros iguales, pueden constituir factores protectores. Asimismo, la medida de adaptación a compañeros, evalúa la satisfacción del adolescente con respecto a las relaciones con sus compañeros, sin evaluar situaciones de acoso escolar en las que, probablemente, la medida de ansiedad generalizada también se vería afectada.

Los resultados obtenidos, en todo caso, son coherentes con la literatura analizada. Así, por ejemplo, Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007) en un estudio realizado con 1319 adolescentes españoles encontraron que la victimización, es decir, experimentar conductas agresivas y poco respetuosas tanto verbales como físicas por parte de otros compañeros disminuye la percepción de bienestar por parte del adolescente. Estos autores van más allá y sugieren que, el bajo ajuste escolar y el

clima negativo en el aula, tienen una incidencia directa en el desarrollo de una autoestima negativa, la cual llevaría al adolescente a no sentirse satisfecho con su situación vital apareciendo indicadores de malestar emocional. Sin embargo, Estévez et al. (2008) encuentran una relación indirecta entre ajuste escolar y bienestar. Es decir, una buena adaptación a los compañeros está asociada a una disminución de la sintomatología depresiva pero no a un fortalecimiento de la autoestima. Asimismo, Cava et al. (2010) afirman que las víctimas tanto de violencia directa como indirecta son las que muestran peor ajuste psicosocial y mayor número de síntomas depresivos al tiempo que Oliva, Parra y Sánchez (2002) consideran que el apego a los iguales y la adaptación a los mismos tiene un efecto más intenso en el bienestar del adolescente al final de la adolescencia e inicio de la etapa adulta.

En tercer lugar, se ha analizado la interacción de las variables de ajuste escolar (adaptación a los profesores y al centro educativo en su conjunto) y presencia de indicadores de ansiedad. En este caso, no se ha confirmado la hipótesis inicial ya que no se han obtenido correlaciones significativas entre niveles más bajos de adaptación escolar y aumento de estados de ansiedad en ninguna de las tres medidas empleadas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por López-Martínez (2013) si bien son contradictorios con los obtenidos por Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007) y Estévez et al. (2008) quienes encuentran que las buenas relaciones profesor-alumno, el trato individualizado y las valoraciones positivas de éstos están asociadas a percepción de mayor bienestar. Sin embargo, esta relación no es directa, ya que, según indican estos autores, la adaptación al profesorado favorecería la mejor integración social del alumno, lo cual como se ha mencionado anteriormente, favorece el desarrollo de una fuerte autoestima y percepción de bienestar personal, disminuyendo los indicadores de ansiedad y malestar.

Por último, se ha estudiado la relación entre la adaptación familiar, evaluada a través de la adaptación al padre y la madre, y la presencia de indicadores de ansiedad. Se han obtenido unos índices de adaptación tanto al padre como a la madre muy elevados como encontraron Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón (1996) en un amplio estudio realizado con 7580 adolescentes españoles. Sin embargo, en este estudio sólo se han encontrado correlaciones negativas significativas entre adaptación al padre y presencia de indicadores de ansiedad. Con respecto a la madre, no se han obtenido correlaciones significativas en oposición a la literatura

analizada (Oliva, Parra y Sánchez, 2002; Cava, 2003; Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007, Estévez et al., 2008; Orgilés et al, 2012). Esto puede deberse a que otros estudios han considerado una única medida de adaptación familiar sin diferenciar la adaptación a la madre y al padre, o, simplemente los efectos derivados de la limitación de la muestra empleada.

4. PROPUESTA PRÁCTICA

Tanto los resultados de este estudio como el análisis de la literatura subrayan la importancia de disponer de una buena adaptación personal, es decir, desarrollar una buena autoestima y un autoconcepto ajustado para favorecer el adecuado desarrollo del alumnado tanto en su faceta personal como social, y garantizar su bienestar y satisfacción vital.

Asimismo, se ha subrayado la relevancia de mantener buenas relaciones de amistad con los compañeros, basadas en interacciones respetuosas tanto con uno mismo como con los demás, ya que favorecen la percepción de bienestar personal y satisfacción vital. Además, se ha mostrado cómo el desarrollo de habilidades asertivas, es decir, de respeto y autoafirmación de las características, peculiaridades, intereses y deseos de uno mismo y de los demás, tiene una influencia directa en el bienestar personal.

Por último, se ha puesto de manifiesto que un nivel bajo de desarrollo de habilidades asertivas, así como una baja adaptación personal y social, favorecen la aparición de indicadores de ansiedad, y, por lo tanto, de riesgo de desadaptación, disminución del rendimiento académico y desarrollo de trastornos psicológicos (ansiedad generalizada, depresión y problemas de conducta) durante la adolescencia o en edades adultas.

Este hecho pone de manifiesto la relevancia de identificar y evaluar las habilidades asertivas del alumnado, la calidad de sus interacciones sociales y su autoconcepto-autoestima, con objeto de diseñar programas educativos que fortalezcan estos aspectos.

De esta manera, y concretamente con respecto al centro educativo en el que se ha realizado el presente estudio, se ha detectado un vacío en cuanto a la detección y evaluación de las habilidades asertivas y de adaptación personal y social del alumnado. Es decir, si bien se realizan pruebas de evaluación de habilidades intelectuales y se aplican cuestionarios de intereses profesionales en el marco de los programas de orientación laboral y académica, no se obtienen medidas individuales (más allá de las observaciones más o menos sistemáticas del profesorado) de cada alumno en esta faceta. Asimismo, en la actualidad, están inmersos en un proceso de unificación y sistematización de los procesos de orientación y tutoría, de modo que

pretenden elaborar un programa completo de tutoría para cada curso escolar, en el que se incluyan los objetivos generales y específicos, contenidos y materiales de trabajo para desarrollar en estas sesiones. Así, sería interesante proponer la aplicación de los cuestionarios que se han empleado en este trabajo para obtener información precisa de la situación personal de cada alumno con respecto a sus habilidades socioemocionales, y de este modo, poder seleccionar de modo más eficaz y adaptado al alumnado, los contenidos que se desarrollarían en la tutoría.

Por ello, las actuaciones que considero serían convenientes introducir son las siguientes:

1º Al inicio de secundaria, junto con las pruebas de capacidad que en la actualidad se vienen realizando, evaluar los niveles de asertividad del alumnado, el clima escolar (tanto las interacciones con iguales como con los profesores) y la adaptación personal (autoconcepto y autoestima). Estas medidas se emplearán como medida pretest o evaluación inicial para valorar la calidad de las acciones educativas emprendidas.

2º Diseñar un programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales dirigido a desarrollar habilidades de interacción social asertivas, mejorar las interacciones entre iguales, mejorar el autoconocimiento, favorecer la percepción de competencia, fortalecer la autoestima y aprender tanto a identificar estados de ansiedad, como a regularlos.

3º Desarrollar las sesiones específicas de formación durante las horas de tutoría y, de manera transversal, favorecer su generalización en el resto de las asignaturas y espacios escolares como el patio o el comedor.

4º Favorecer la implicación de la familia a través de formación en habilidades socioemocionales para representar un modelo adecuado hacia sus hijos al tiempo que ofrecen el adecuado soporte al adolescente. Todo ello, puede llevarse a cabo a través de la instauración de una Escuela de Padres que en la actualidad no existe.

5º Tras la finalización del programa, no menor a dos cursos escolares, realizar una medida posttest o evaluación sumativa para valorar el cambio producido, los aprendizajes realizados y los déficits que se puedan detectar.

6º En caso de comenzar con el entrenamiento desde el primer curso de Educación Secundaria, durante tercero y cuarto curso, junto con las actividades de orientación académica y laboral, que en la actualidad realizan los tutores, llevar a cabo un

programa de mantenimiento de las habilidades socioemocionales trabajadas e introducir aquellos contenidos específicos ligados a las características específicas de esta etapa. Como se ha visto, evolutivamente a medida que el adolescente se hace mayor, las relaciones con los iguales constituyen un factor de mayor influencia en el bienestar personal que las relaciones con padres y profesores, por lo que introducir contenidos como la elección de los amigos o del tiempo de ocio, las drogas o las relaciones sexuales, puede constituir un aspecto de interés.

De esta manera, de modo análogo al rendimiento académico y de habilidades intelectuales, se podrá realizar una evaluación inicial del desarrollo de cada escolar en las variables mencionadas, y, tras la intervención educativa, valorar objetivamente su avance. Esto permite obtener una medida directa de cada adolescente con respecto a sus habilidades sociales y personales, poder realizar un seguimiento exhaustivo de su desarrollo y, en los casos más graves, detectar alumnos que puedan necesitar tratamiento individualizado por parte de los especialistas.

Todo ello con objeto de garantizar el desarrollo integral del alumnado, tanto en su aspecto académico, como personal, social y trascendente; que contribuya a alcanzar mayores cotas de bienestar personal, felicidad y resiliencia ante el desarrollo de trastornos emocionales.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo partió de la premisa según la cual la escuela es el lugar para “formar personas” y que el Sistema Educativo tiene como finalidad superior garantizar el máximo desarrollo posible de todas las capacidades individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales del alumnado. Por ello, se ha considerado, que el Departamento de Orientación constituye el lugar óptimo para fomentar y promover actuaciones educativas dirigidas a garantizar la formación integral del alumnado.

Así, desde el Departamento de Orientación, además de realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, la intervención directa con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y coordinarse con los padres y profesores generalmente ante la aparición de dificultades de rendimiento o de conducta; se pueden diseñar y llevar a cabo actividades educativas dirigidas a promover las habilidades socioemocionales del alumnado, trabajando así, no sólo de manera reactiva, sino, también, de manera proactiva.

En este sentido, es habitual encontrar en los centros educativos a tutores que, sensibilizados con la importancia de favorecer un buen clima escolar y social, introducen actividades y materiales sobre contenidos socioemocionales. Sin embargo, en la mayoría de los casos estos contenidos no se desarrollan convenientemente en el marco de un programa organizado con objetivos generales, específicos, metodología, temporalización etc. definida. Además, en escasas ocasiones cuentan con una evaluación inicial que permita conocer las destrezas socioemocionales del alumnado, lo cual no posibilita evaluar la adecuación de las actuaciones de los docentes ni la adquisición de destrezas por parte de los alumnos.

Asimismo, las diversas investigaciones epidemiológicas llevadas a cabo en nuestro país en los últimos años, revelan que entorno al 14-20% de los adolescentes presentan trastornos psicopatológicos, siendo los más frecuentes los problemas de conducta y los trastornos emocionales (ansiedad y depresión).

En este marco, se propuso la aplicación de diversos cuestionarios para evaluar el estado emocional del alumnado, así como su nivel de desarrollo de habilidades asertivas y su relación con la adaptación familiar, social, escolar y personal. De esta manera, se pretendía obtener una medida individual, precisa y fiable de las habilidades socioemocionales y estado emocional del alumnado, para elaborar y

diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje sobre contenidos emocionales y sociales adecuadas a las necesidades del alumnado.

Los instrumentos seleccionados forman parte del Protocolo Magallanes de Evaluación Conductual que es ampliamente empleado en evaluaciones colectivas en centros educativos. La aplicación de los cuestionarios se realizó en su idioma de escolarización en su aula habitual. Si bien los alumnos se mostraron colaboradores y cumplieron los cuestionarios con interés, se observa una diferencia significativa entre la destreza del alumnado de 1º y 3º de Secundaria en la cumplimentación de los cuestionarios. Así, el mayor desarrollo cognitivo de los alumnos de más edad, facilita el proceso de introspección necesaria para responder a las cuestiones planteadas, de manera que requirieron menos guía y orientación en comparación con sus compañeros de menor edad.

Los resultados obtenidos son congruentes con la literatura revisada. Así, se han encontrado correlaciones significativas entre niveles de asertividad, adaptación personal y social. De este modo, en esta muestra se ha podido detectar que un desarrollo más deficitario de habilidades asertivas, tanto de autoafirmación de los propios derechos personales como de los derechos de los demás; menor ajuste personal, es decir, insatisfacción con las características personales y, por tanto, una baja autoestima; y, peores relaciones con los compañeros; constituyen factores de riesgo que favorecen el desarrollo de problemas de ansiedad.

Los datos obtenidos son de gran interés ya que, en línea con la mayoría de los trabajos publicados y la fuerte corriente sobre el estudio de la Inteligencia Emocional, se pone de manifiesto la importancia de favorecer una fuerte autoestima en los adolescentes y unas relaciones sociales respetuosas con uno mismo y con los demás, con objeto de garantizar el desarrollo óptimo y armónico de los alumnos y prevenir la aparición de trastornos emocionales tanto en la adolescencia como en la edad adulta.

Asimismo, a nivel personal, me ha permitido realizar un análisis comparativo de los datos obtenidos en una muestra no clínica con respecto a las respuestas que solemos obtener en los centros de atención psicológica. A diferencia de los adolescentes que acuden a atención individualizada, en la muestra analizada, se han obtenido niveles más elevados de asertividad y de adaptación personal y menor número de indicadores de ansiedad y estrés. Todo ello apoya las conclusiones obtenidas en este trabajo, según las cuales la adaptación personal (mediada por el desarrollo de

habilidades asertivas de autoafirmación y respeto hacia las características, peculiaridades, deseos y derechos propios y de los demás) y la adaptación social, constituyen los pilares centrales que favorecen el bienestar socioemocional de los adolescentes.

Sin embargo, la realización de este y otros muchos estudios no redundarían en una mejora de las actividades de enseñanza-aprendizaje si no se trasladaran los resultados de las investigaciones a las actuaciones docentes. En este sentido, se han desarrollado y aplicado múltiples programas de desarrollo de habilidades socioemocionales para su uso en el ámbito educativo y se han publicado los resultados positivos de implementar estos programas en los centros escolares. Por lo tanto, este estudio ha de constituir el primer eslabón de un trabajo que se desarrollará en el centro en el que se ha llevado a cabo esta investigación, ya que ha permitido identificar a alumnos en situación de riesgo que presentan niveles elevados de ansiedad con quienes se hace necesario emprender medidas de atención individualizada desde el Departamento de Orientación, así como, conocer las variables que tienen mayor incidencia en el bienestar de los alumnos para introducir dichos contenidos en las sesiones de tutoría, todo ello, en el marco de una programación con objetivos y contenidos concretos, materiales y metodología de calidad, adecuada a las necesidades del alumnado.

6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Las líneas de investigación futuras surgen indudablemente de la limitación principal del presente trabajo, a saber, el tamaño de la muestra. Se hace necesario ampliar la investigación a otros centros escolares de toda la geografía española y emplear criterios de selección aleatorios para garantizar tanto la representatividad de los resultados obtenidos como la fiabilidad de los mismos.

En segundo lugar, las medidas estadísticas empleadas sólo sugieren una interacción o correlación entre variables, no pudiendo establecerse relaciones de causa-efecto. Sería de gran interés, continuar profundizando realizando un estudio jerárquico de cómo la asertividad y la adaptación a los compañeros tienen un efecto en la adaptación personal y ésta, a su vez, en el bienestar personal. Es decir, se trataría de confirmar si efectivamente el desarrollo de habilidades asertivas y la buena integración con los iguales favorecen el desarrollo de una fuerte autoestima y un autoconcepto adecuado, que serían los responsables, en última instancia, de garantizar el aumento de la satisfacción vital y la disminución de los síntomas de ansiedad.

Asimismo, como indicador de perturbación emocional se han empleado únicamente los indicadores de ansiedad, si bien sería de interés analizar también la presencia de estados depresivos y problemas de conducta. En esta misma dirección, se ha empleado una medida genérica de adaptación personal, siendo conveniente realizar un estudio sobre la interacción específica de los diversos autoconceptos (académico, social, emocional, físico y familiar).

En este estudio tampoco se han tenido en cuenta las diferencias de género ni de edad, lo cual constituye una limitación importante ya que resulta de interés conocer los elementos que contribuyen a fomentar una buena adaptación familiar, escolar, social y personal, en chicos y chicas, así como, a lo largo de la adolescencia, desde la pubertad hasta el inicio de la edad adulta.

Por otro lado, en el presente trabajo no se ha estudiado la interacción entre satisfacción personal y rendimiento académico, aspecto relevante ya que en muchas ocasiones en el ámbito educativo y familiar, las calificaciones obtenidas siguen siendo consideradas como una medida del éxito del adolescente.

Con respecto a los constructos psicológicos analizados, en el campo de las habilidades socioemocionales, la investigación actualmente se centra en la

evaluación de la inteligencia emocional. Sería de gran utilidad estudiar si la inteligencia emocional puede resultar una habilidad que favorece el establecimiento de relaciones sociales de calidad y mayor autoconocimiento. Se trataría, por tanto, de identificar si los adolescentes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan mayores niveles de adaptación personal, social, escolar y familiar al tiempo que presentan menores niveles de ansiedad. A su vez, se puede estudiar la interacción de las habilidades asertivas en el desarrollo de la inteligencia emocional.

En definitiva, obtener un conocimiento más preciso de los adolescentes permitirá desarrollar programas de formación socioemocional con objetivos, contenidos y actividades más específicos y adecuados, cuya eficacia sea mayor. Es decir, profundizar en el conocimiento de los adolescentes para diseñar contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje óptimos con los que alcanzar tanto el desarrollo de las competencias “social y ciudadana” y “para la autonomía e iniciativa personal” como contribuir al desarrollo pleno del adolescente, preparándolo para integrarse en la sociedad y desarrollar un papel activo en la misma.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar E. (1987). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.
- Aláez, M., Martínez-Arias, R. y Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12 (4), 525-532.
- Alberti, R.E. Assertive behaviour training: definitions, overview, contributions. (1977). En R.E. Alberti (Ed.), *Assertiveness: innovations, applications, issues*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Almonte, C., Sepúlveda, G., Avendaño, A. y Valenzuela, C. (1985). Desarrollo psicosocial de adolescentes de 12 a 15 años. *Salud Pública*, 56 (4), 263-270.
- Aragón, L.E. y Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17 (2), 263-282.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I)*. Toronto: Canadá: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bragado, C., Carrasco, I., Sánchez-Bernardos, M., Bersabé, R., Loriga, A. y Monsalve, T. (1995). Prevalencia de los trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes: resultados preliminares. *Clínica y Salud*, 6 (1), 67-82.
- Bragado, C., Bersabé, R. y Carrasco, I. (1999). Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes. *Psicothema*, 11(4), 939-956.
- Burkhart, B.R., Green, S.B. Y Harrison, W.H. (1979). Measurement of assertiveness behaviour: Construct and predictive validity of self-report, role-playing and in-vivo measures. *Journal of consulting and clinical psychology*, 35, 376-383.
- Caballo, V.E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 13.

Caballo, V.E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, 24 (1), 101-111.

Carrillo, I. (1991). Habilidades Sociales. En. M. Martínez y J.M. Puig (Eds.), *La educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp.131-142). Barcelona: Graó.

Casamayor, G. (1999). *Como dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó .

Castanyer, O.(1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Cava, M.J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social*, 1 (1),23-27.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 15 (3). 319-333.

Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de psicodidáctica* 15 (1), 21-34.

De la Peña, V., Hernández, E. y Rodríguez, F.J. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *Revista electrónica de metodología aplicada*, 8 (2),11-25. Recuperado el 11 de noviembre de 2014.

De la Villa-Moral, M., Sirvent, C. y Blanco, P. (2011). Adicciones y déficits en asertividad. *Revista psicología.com*, 15 (8). Recuperado el 26 de noviembre de 2014.

Davidoff, J. (1979). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.

Echeburúa, E. (1998). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.

Elizondo Torres, M. (2000). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Mexico: Trillas.

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.

Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, (1), 119-128.

Fuentes, M., García, J.F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.

Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29 (2), 491-500.

Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual*, 9(2), 221-246.

Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113-134.

Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 1, 53-63.

Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de psicología*, 25 (3), 357-376.

Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Rase. Revista de la asociación de sociología de la educación*, 5 (2), 205-218.

García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Ediciones TEA.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (1992). *Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1)*. Madrid: CEPE.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (1998a). *Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (1998b). *Escala Magallanes de Ansiedad*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (1998c). *Escala Magallanes de Estrés*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (2011). *Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1)*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (2011). *EMA: Escala Magallanes de adaptación*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (2011). *Escala Magallanes de Ansiedad*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (2011). *Escala Magallanes de Estrés*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García-Pérez E.M. y Magaz, A. (2011). *Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García-Rojas, A.D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225-239.

Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, San Sebastián. Recuperado de <http://www.ehu.es/>

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L. Roces, C., González-Pumareiga, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Canabach, R.G., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15 (3), 471-477.

Gracia, E., Lila, M. y Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.

Guillén-Riquelme, A. y Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los items en el Stait Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23 (3), 510-515.

Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.

Huebner, E.S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.

Iruarrizaga, I., Gómez-Segura, J., Criado, T., Zuazo, M. y Sastre, E. (1997). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 2 (1). Recuperado el 11 de noviembre de 2011.

Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behaviour: Problems in treating a construct. *Research in psychotherapy*, 3, 90-102.

Lange, A.J. (1980/1983). Entrenamiento cognitivo-conductual de la asertividad. En A. Ellis y R. Grieger (Ed.), *Manual de terapia racional emotiva* (pp. 309-323). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Nueva York: Springer Publishing Company, Inc.

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

Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, 24 (85), 19-28.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

López-Martínez, M.L. (2013). *Asertividad, estado emocional y adaptación en adolescentes* (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://www.gacinvestigacion.com/wp-content/uploads/2014/03/Tesina-Asertividad-Estado-Emocional-y-Adaptaci%C3%B3n-en-Adolescentes.pdf>

Martínez, E.S. y Díaz, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Investigación pedagógica*, 10 (2), 11-22.

Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R (2000). Models of emotional intelligence, en R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.396-420) Cambridge: Cambridge University Press.

Méndez, F. X., Olivares, J. y Bermejo, R.M. (2001). Características clínicas y tratamiento de los miedos, fobias y ansiedades específicas. V.E. Caballo y M.A. Simón (Eds.), *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente*. (pp. 59-92). Madrid: Pirámide.

Miguel-Tobal, J.J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Santillana.

Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo (Dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. (pp. 423- 497). Madrid: Siglo Veintiuno.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis

Nelson, C. y Bloom, F. (1997). Child development and neuroscience. *Child Development*, 68, 970-987.

Oliva, A.; Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 20, 225-242.

Organización Mundial de la Salud (s.f.). *Organización Mundial de la Salud: OMS*. Recuperado el 8 de enero de 2015 de <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>

Oreinstein, H. Oreinstein, E. y Carr, J.E. (1975). *Assertiveness and anxiety: a correlational study*. *Journal of behaviour therapy and experimental psychiatry*, 6, 203-207.

Orgilés, M., Johnson, B.T., Huedo-Medina, T. B. y Espada, J.P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 57-72.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Madrid: Temas de Hoy.*

Schwab-Stone, M.E., Briggs-Gowan, M.J. (1998). The scope and prevalence of psychiatric disorders in childhood and adolescence. En P. Ferrari (Ed.), *Designing mental health services and systems for children and adolescents: A shrewd investment* (pp. 2-25). Philadelphia: Brunner-Mazzel.

Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8 (1), 25-44.

Shalveson, R.J., Huebner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46,407-441.

Smith, H. (1975). *When I Say no I feel guilty*. New York: The Dial Press.

Sosa, D.M. (2014). Relación entre el autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Cáceres. Recuperada de http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf?sequence=1

Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research.I*. New York: Academic Press.

Torrente, G. y Ruiz, J.A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de psicología*, 23, 41-52.

Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Programas de habilidades sociales*. Madrid: EOS.

Velásquez, C.; Montgomery, W.; Montero, L.; Pomalaya, R.; Dioses, A.; Velásquez, N.; Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM*, 11 (2), 139-152.

Wolpe, J. Y Lazarus, A. (1966). *Behaviour therapy techniques*. Oxford: Pergamon.

8. ANEXOS

ANEXO I: CIRCULAR REMITIDA A LOS PADRES PARA SOLICITAR LA AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN (VERSIÓN EN CASTELLANO)

En XXXX, a XX de noviembre de 2014

Estimados padres:

En el contexto del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad Internacional de la Rioja, nos han propuesto participar en una investigación con los alumnos de 1º y 3º de la E.S.O.

En concreto, se quiere conocer si los alumnos de estos niveles educativos presentan indicadores de ansiedad y la relación que estos indicadores tienen con el nivel de asertividad de cada alumno y su adaptación al contexto académico, de compañeros, familiar y personal.

Esta investigación nos permitirá conocer con mayor profundidad las características personales de nuestros alumnos y enriquecer nuestras actividades de orientación y tutoría.

La investigación se llevará a cabo por la psicóloga Lorea Sarrionandia-Ibarra en una sesión de clase a partir del 9 de noviembre, garantizando el tratamiento confidencial de los datos.

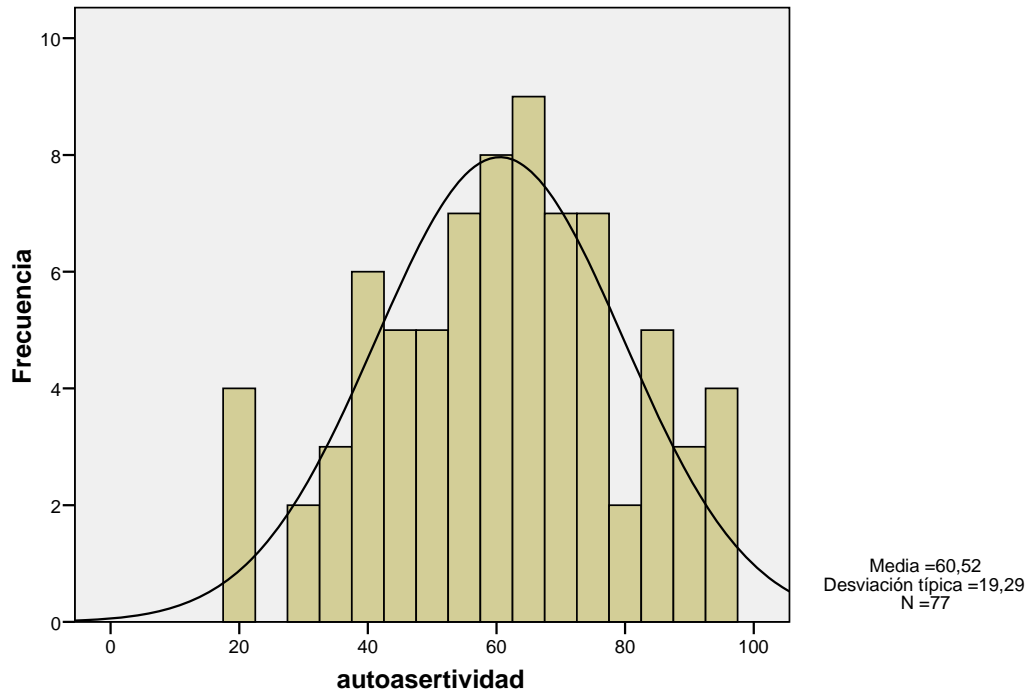
Si no deseáis que vuestro hijo o hija participe en esta investigación, traednos esta circular firmada.

Agradeciendo vuestra atención:

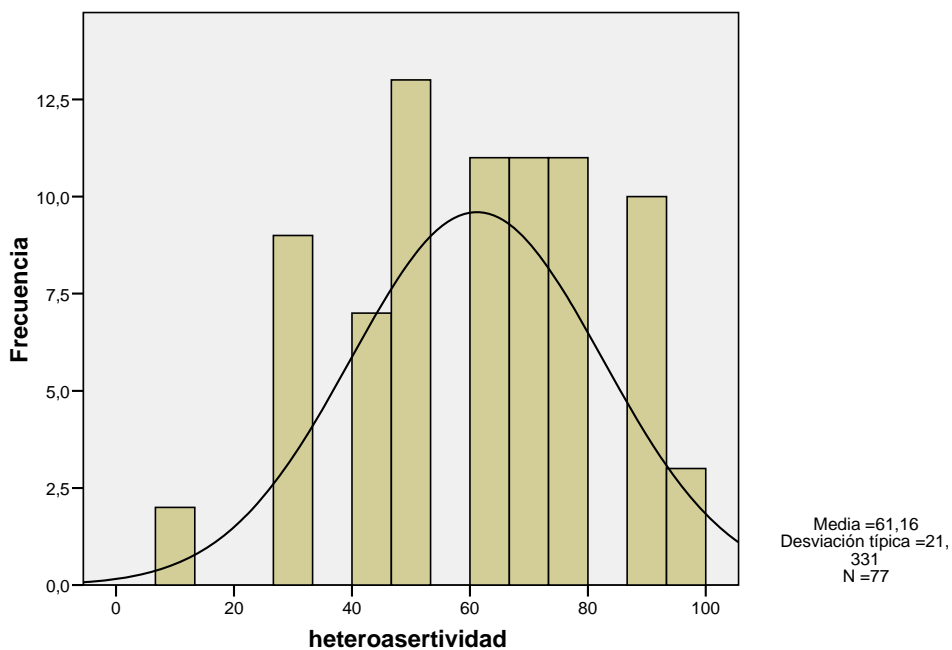
NO deseo que mi hijo/a
participe en esta investigación.

Firma

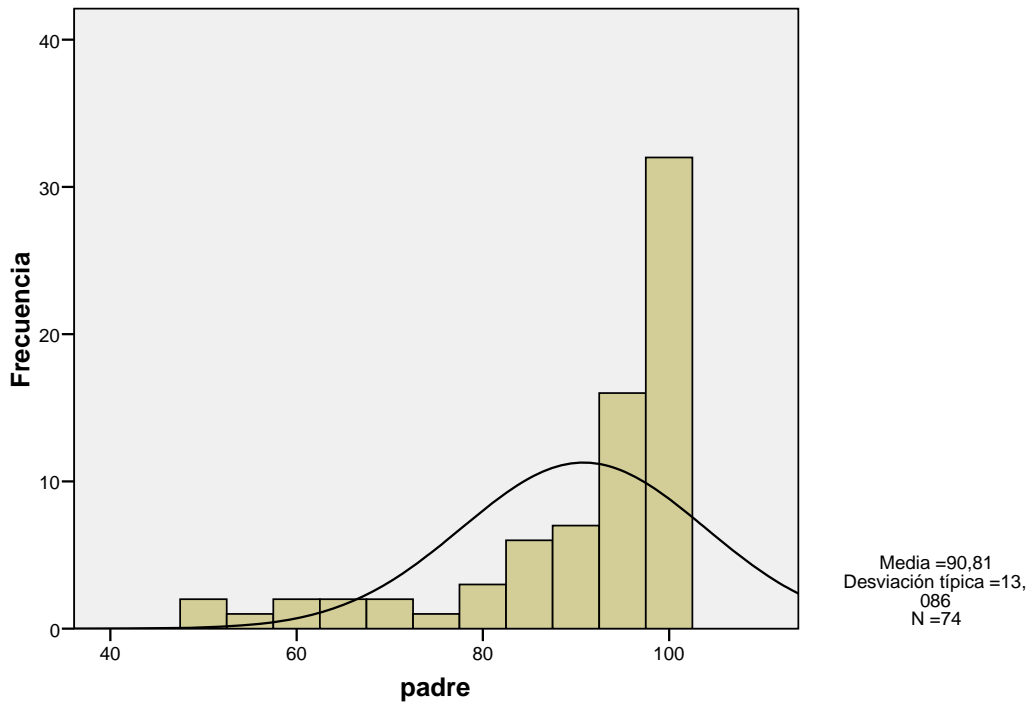
ANEXO II: GRÁFICAS DE FRECUENCIAS DE LAS VARIABLES AUTOASERTIVIDAD, HETEROASERTIVIDAD, ADAPTACIÓN A PADRE, MADRE, PROFESORES, COMPAÑEROS, CENTRO EDUCATIVO, ANSIEDAD, ESTRÉS Y PROBLEMAS DE ANSIEDAD.



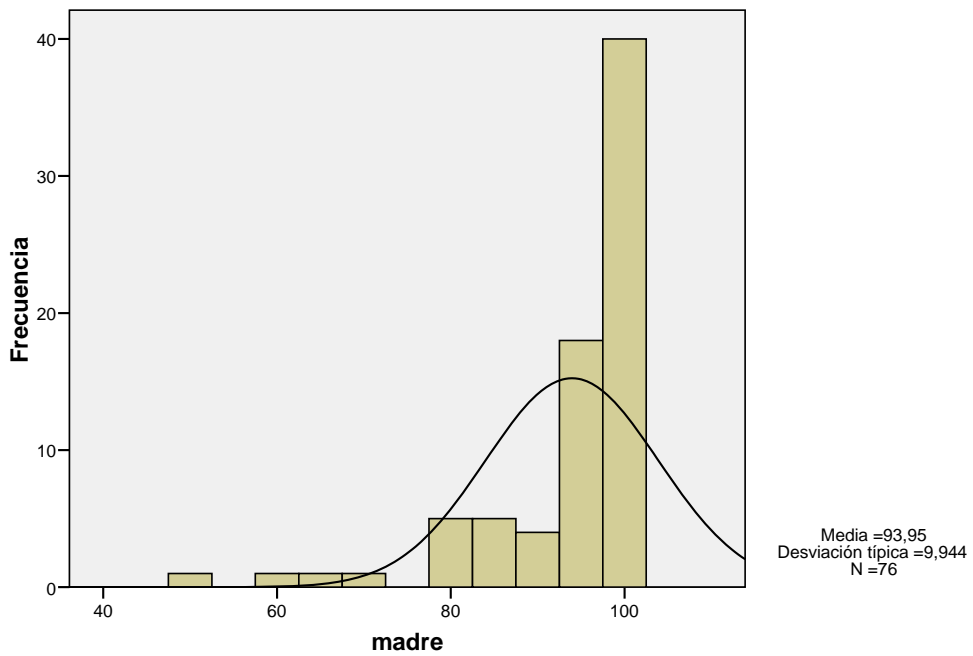
Anexo II: Histograma Autoasertividad.



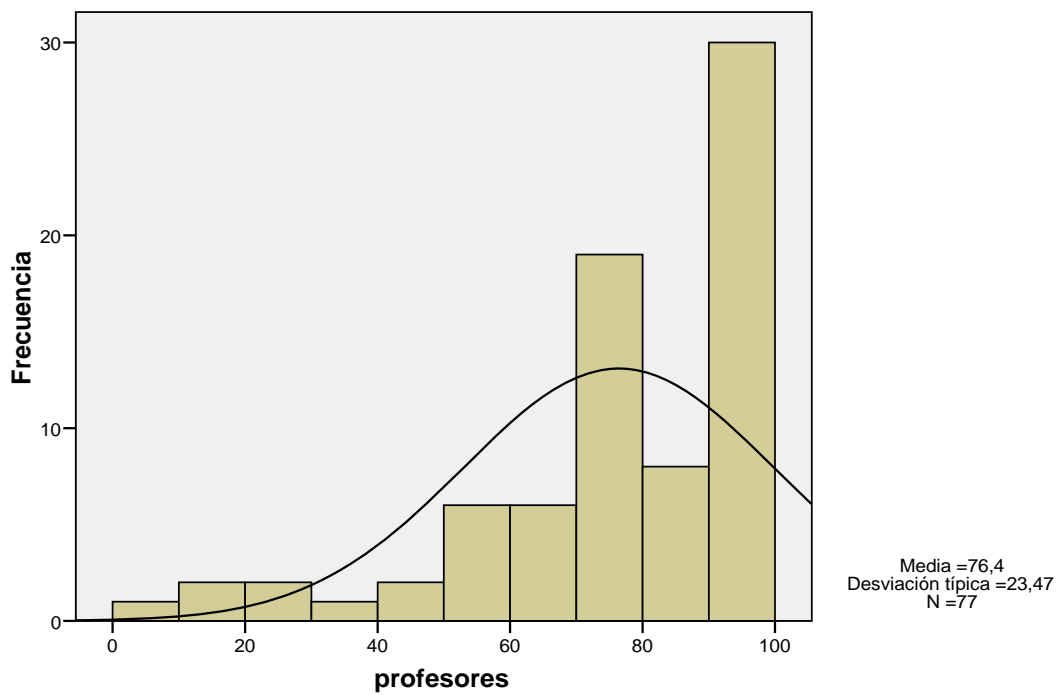
Anexo II: Histograma Heteroasertividad.



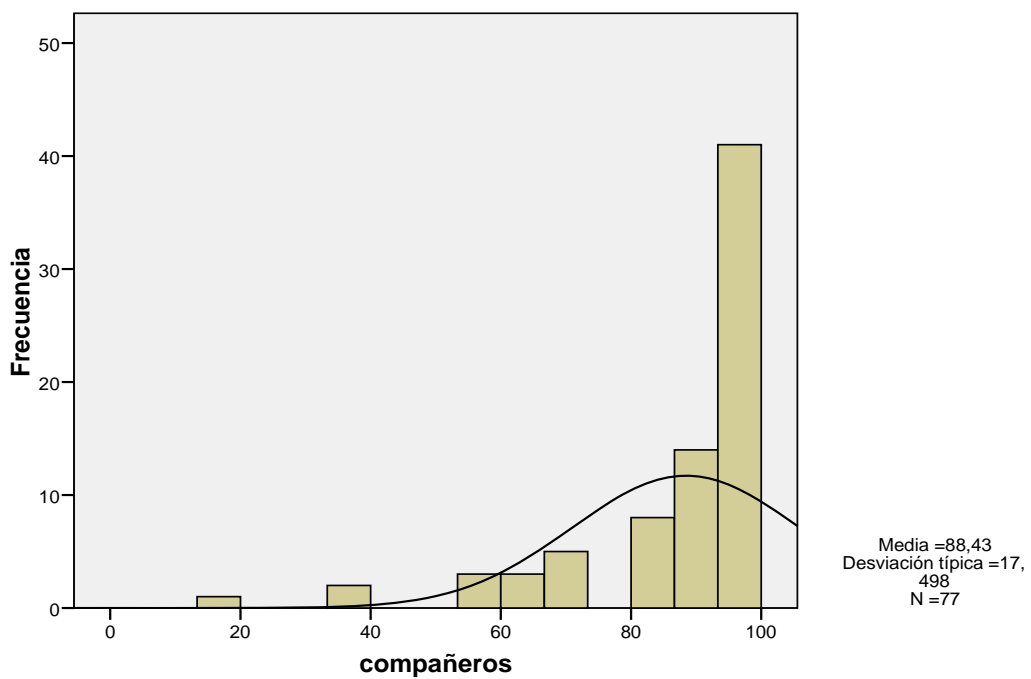
Anexo II: Histograma adaptación padre.



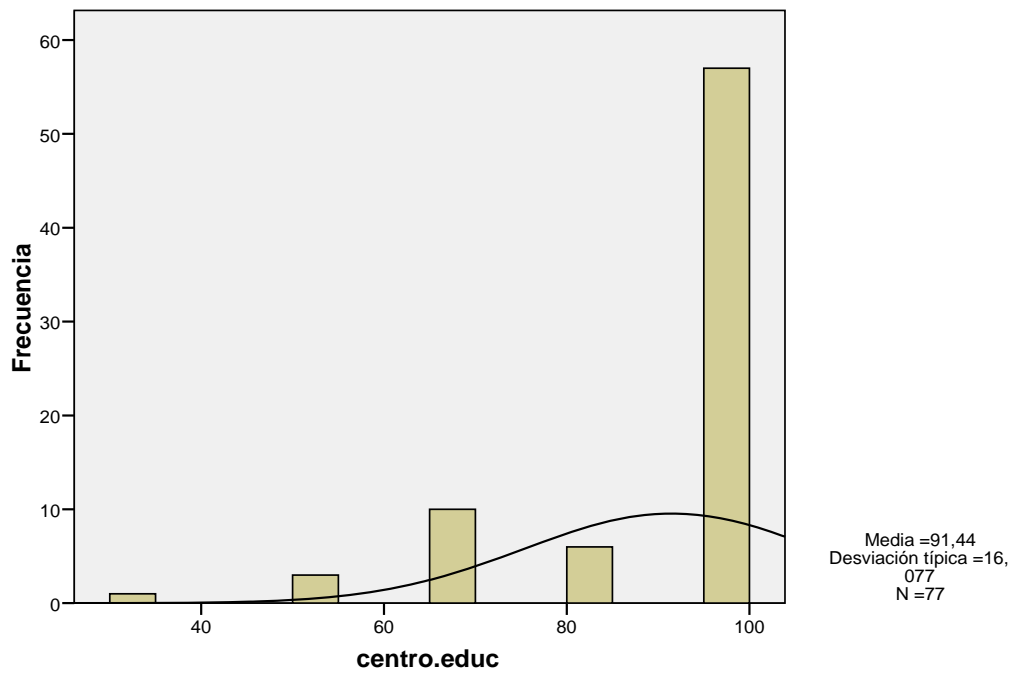
Anexo II: Histograma adaptación madre.



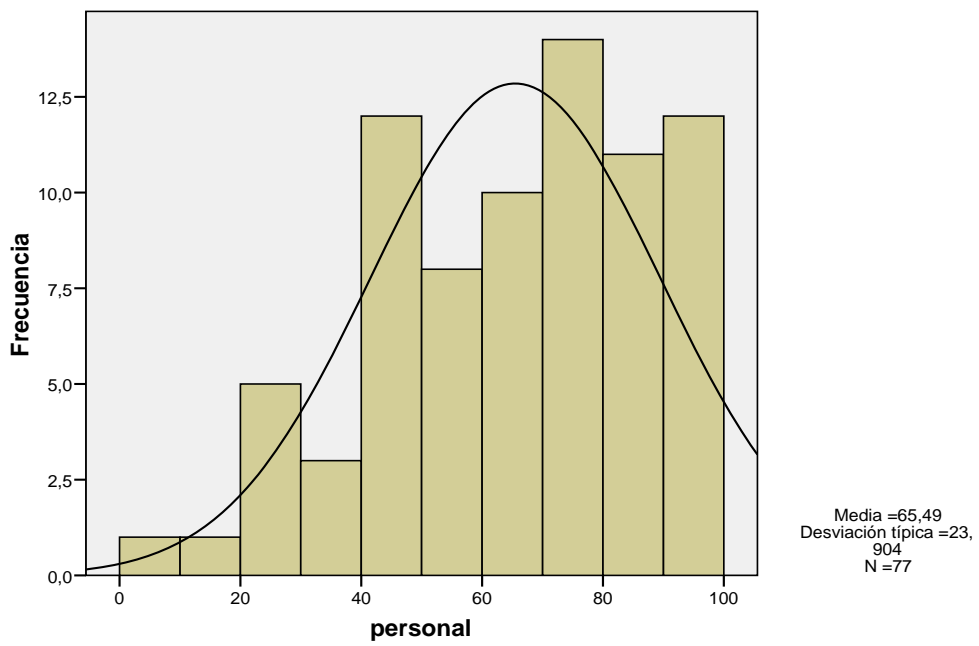
Anexo II: Histograma adaptación profesores.



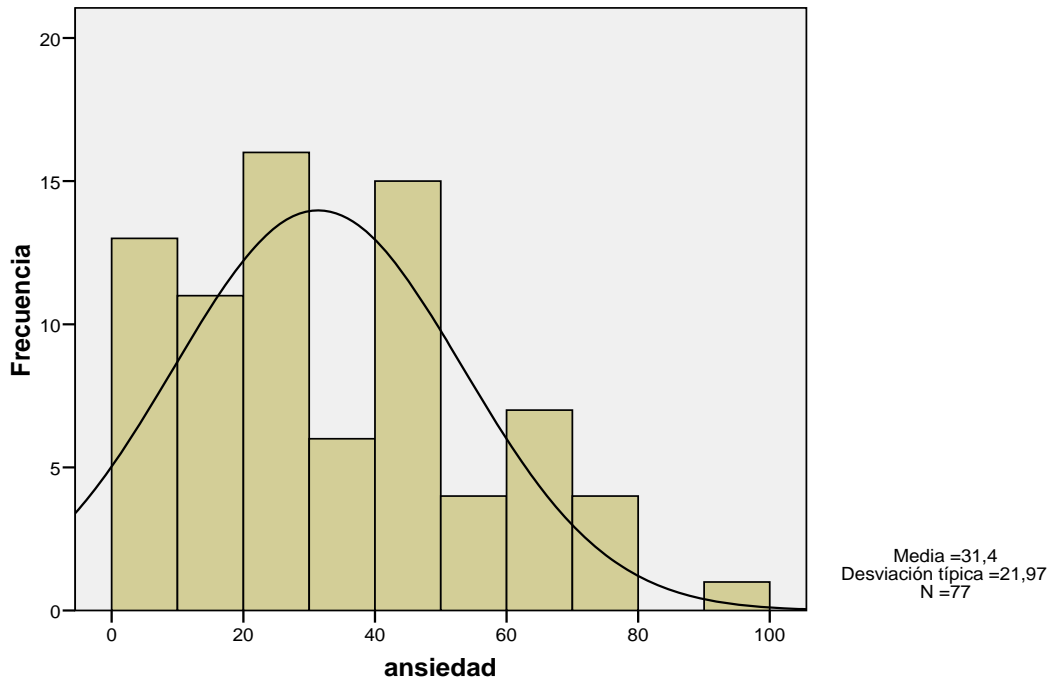
Anexo II: Histograma adaptación compañeros.



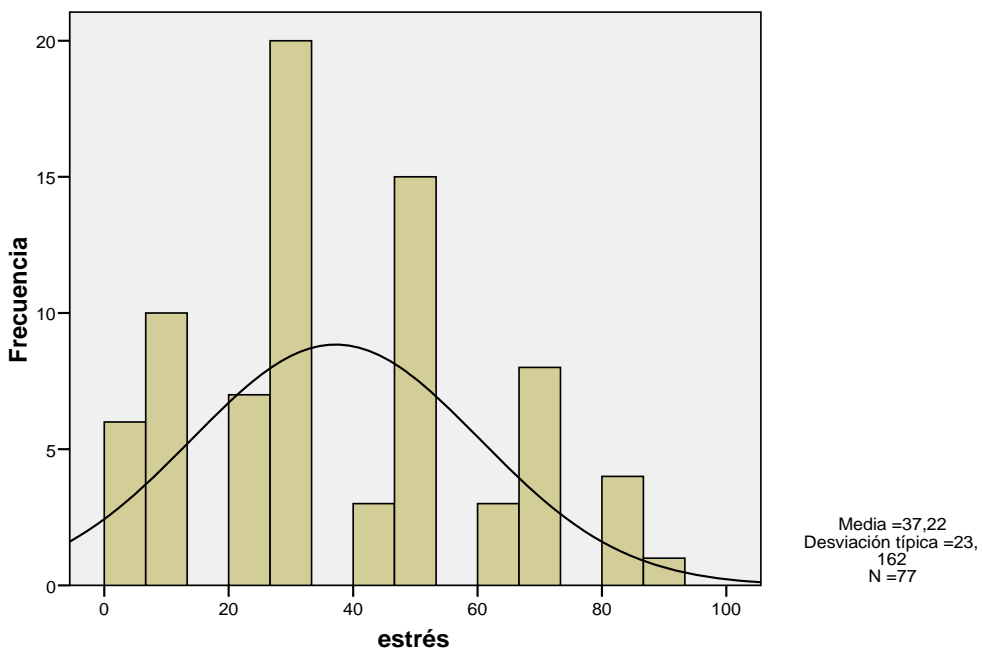
Anexo II: Histograma adaptación centro educativo.



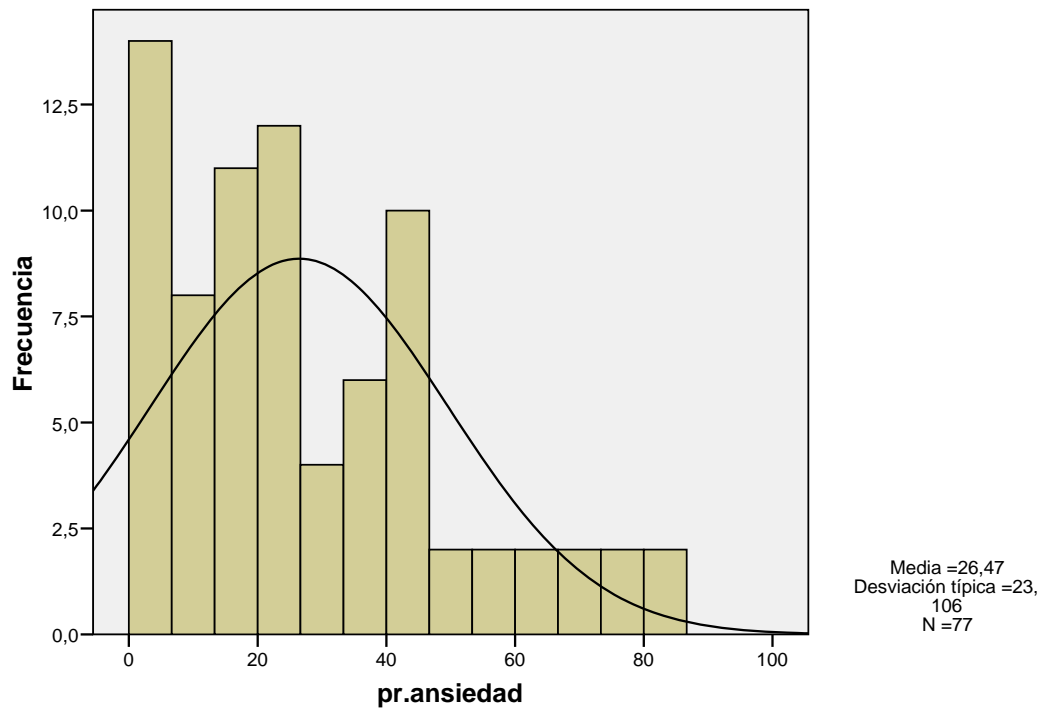
Anexo II: Histograma adaptación personal.



Anexo II: Histograma ansiedad.

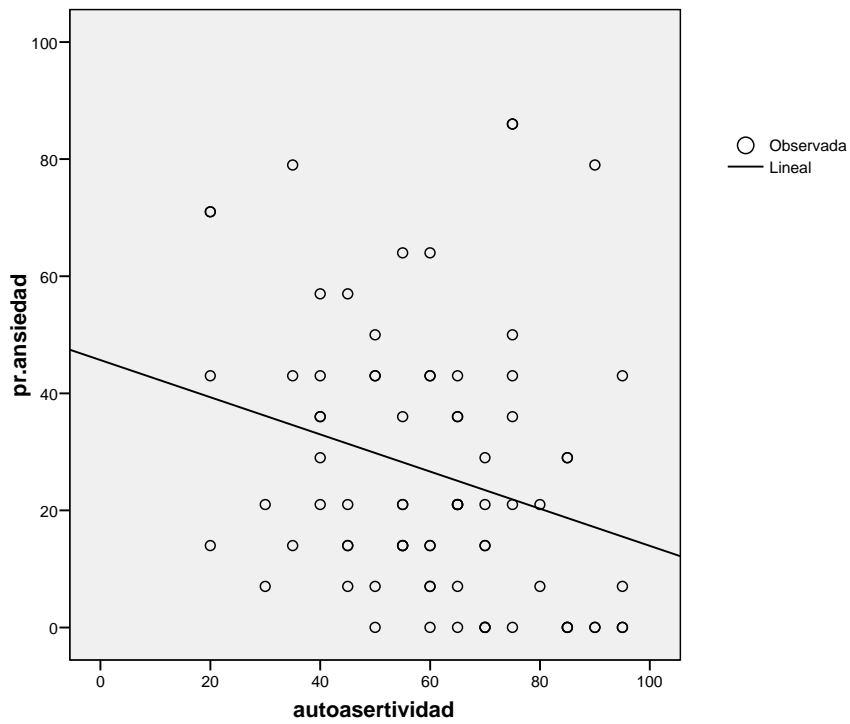


Anexo II: Histograma estrés.

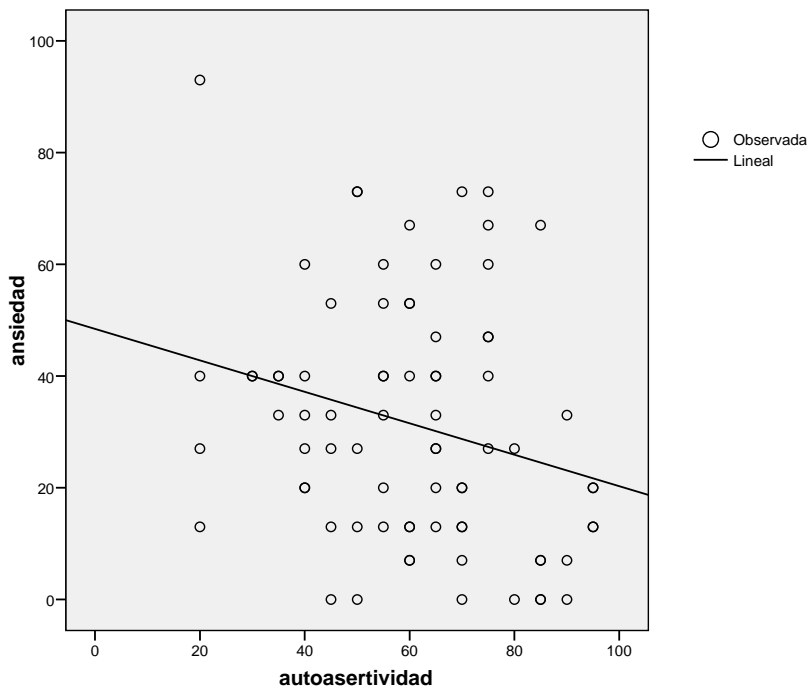


Anexo II: Histograma problemas de ansiedad.

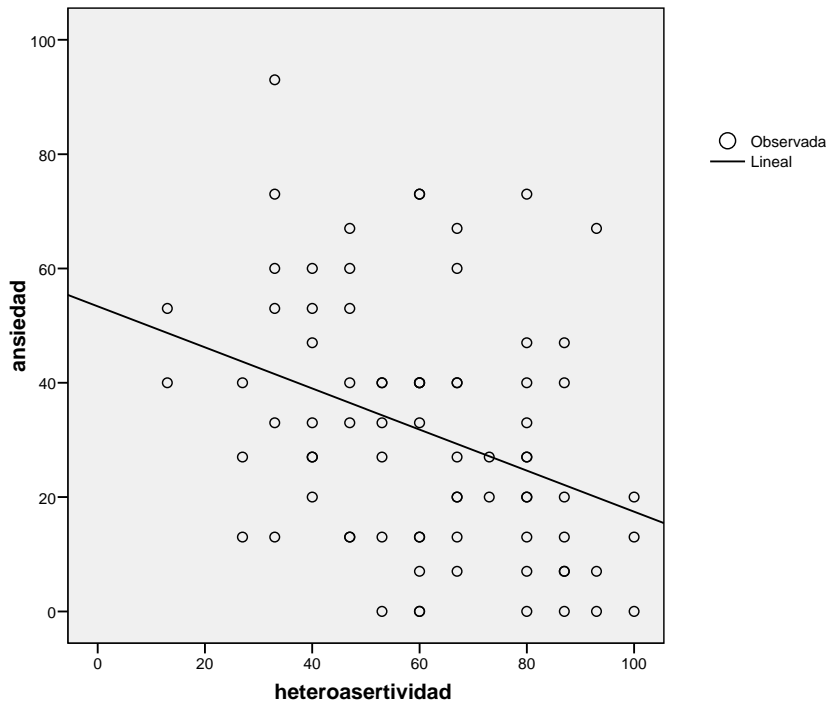
ANEXO III: GRÁFICOS DE DISPERSIÓN.



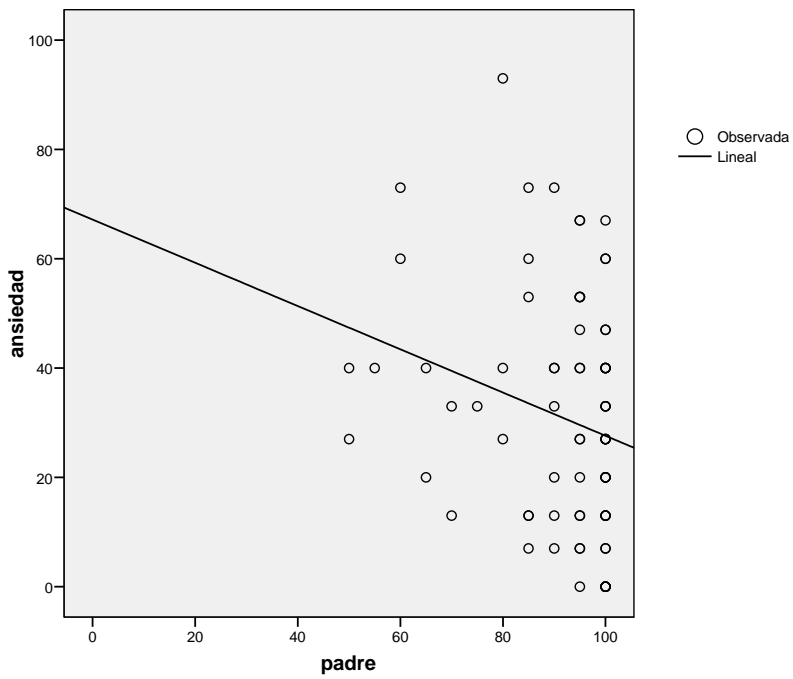
Anexo III: Autoasertividad-Problemas de Ansiedad



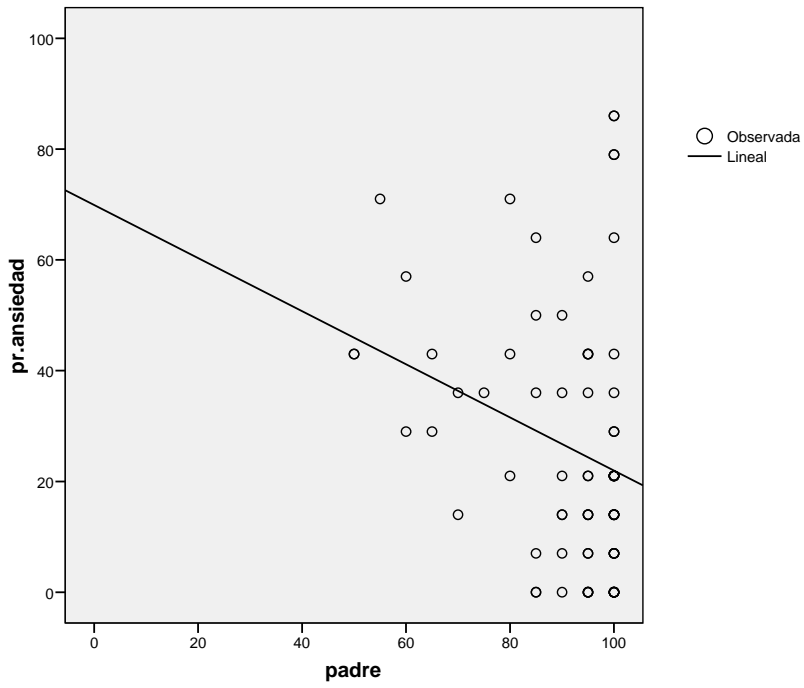
Anexo III: Autoasertividad-Ansiedad.



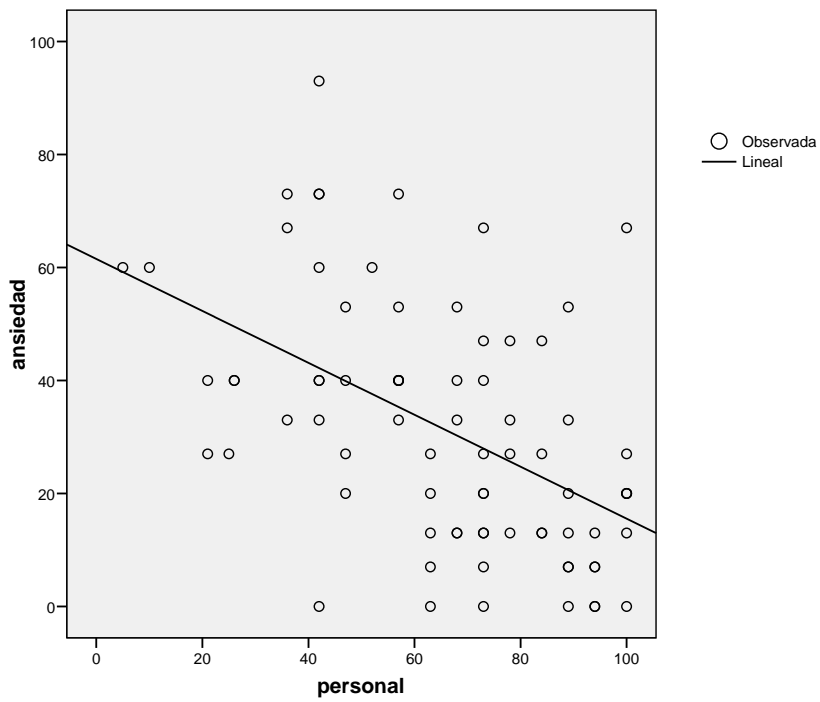
Anexo III: Heteroassertividad-Ansiedad.



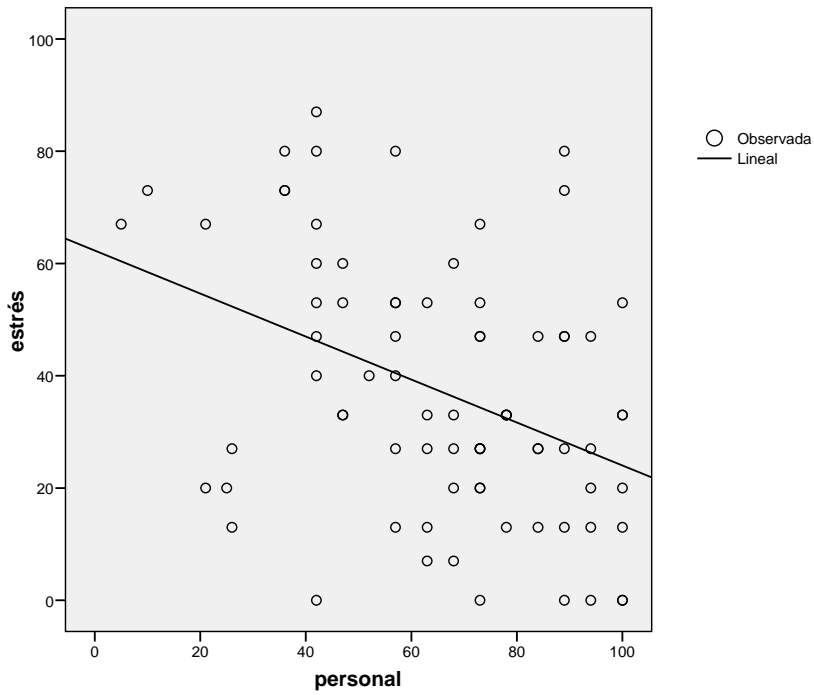
Anexo III: Adaptación Padre-Ansiedad



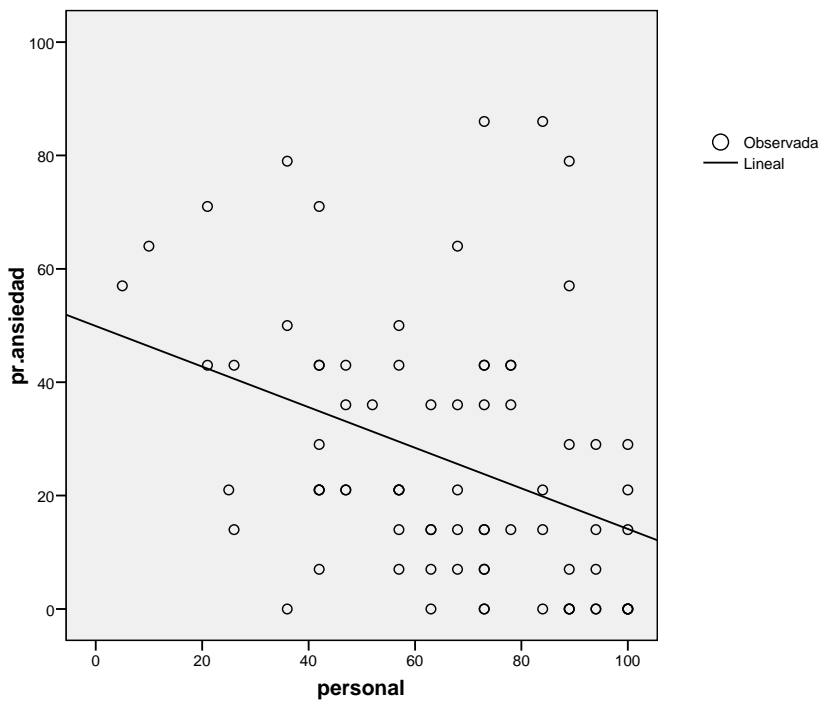
Anexo III: Adaptación Padre-Problemas de Ansiedad.



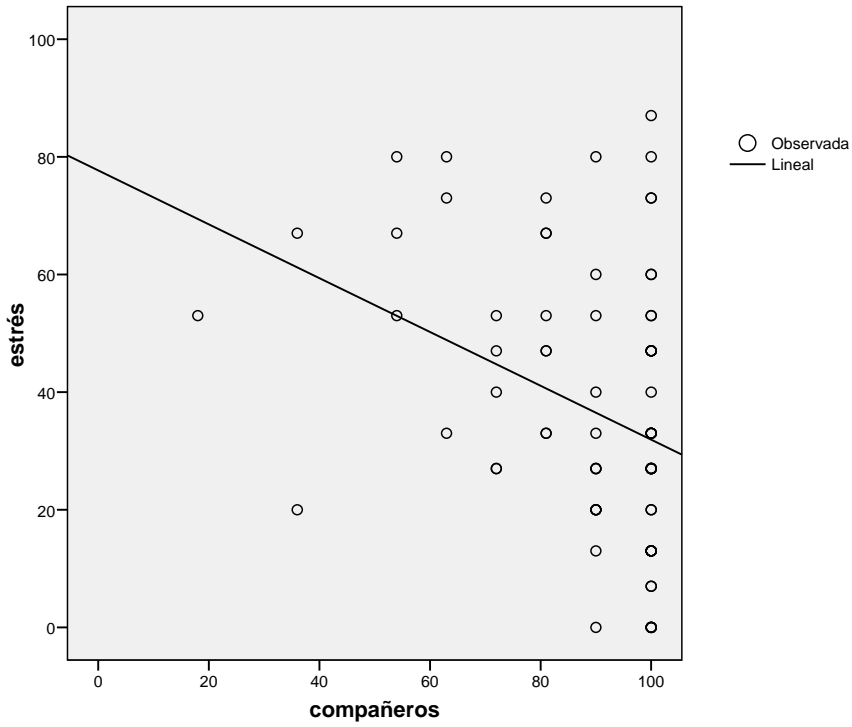
Anexo III: Adaptación Personal-Ansiedad.



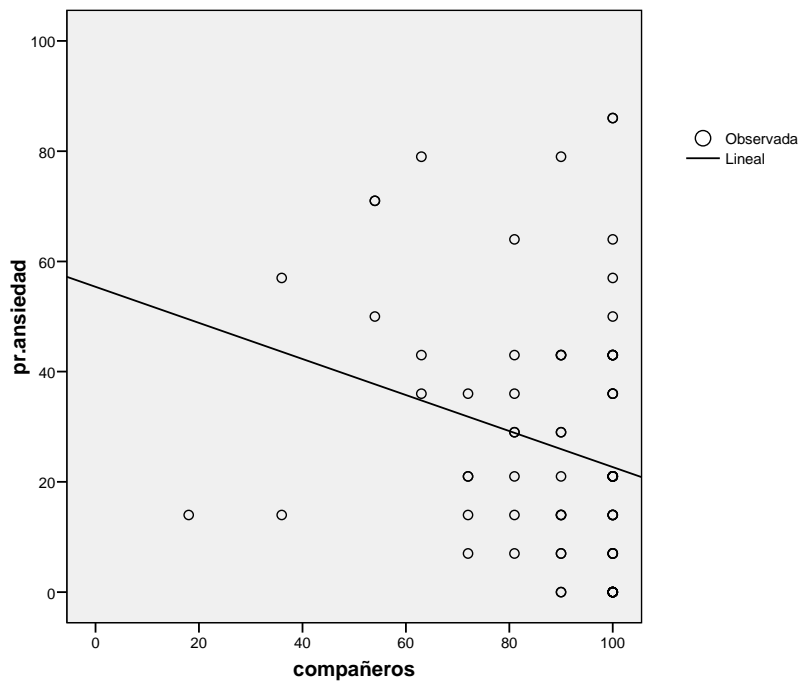
Anexo III: Adaptación Personal-Estrés.



Anexo III: Adaptación Personal-Problemas de Ansiedad.



Anexo III: Adaptación Compañeros-Estrés.



Anexo III: Adaptación Compañeros-Problemas de Ansiedad.

**ANEXO IV: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS
(VERSIÓN CASTELLANO)**

ADCA-1 (jóvenes)

Versión 1.2011

Autores: García Pérez, E.M. y Magaz, A.

Identificador: _____ Nombre: _____

Edad actual: _____ Sexo: [] M [] F



- ☞ A continuación, te presentaremos algunas afirmaciones sobre cómo *piensan*, *sienten* o *actúan* las personas.
- ☞ Lee con atención y cuidado cada una de ellas.
- ☞ En cada frase, señala con una equis -X- la casilla correspondiente a la columna que mejor representa tu forma de reaccionar en cada situación, de acuerdo con el siguiente código:.

CN = Nunca o casi nunca

PV = Pocas veces, en alguna ocasión

AM = A menudo, con cierta frecuencia

CS = Siempre o casi siempre

- ☞ Por favor, CONTESTA A TODAS LAS FRASES.
- ☞ No emplees demasiado tiempo en pensar las respuestas.
- ☞ Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.
- ☞ GRACIAS.

PARTE 1

- Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que **exponer mi propia opinión** CN PV AM CS
- Cuando estoy **enfadado/a**, me molesta que los demás se den cuenta CN PV AM CS
- Cuando hago algo que creo que no gusta a otros, siento miedo o **vergüenza de lo que puedan pensar de mí** CN PV AM CS
- Me disgusta que los demás me vean, cuando estoy **nervioso/a** CN PV AM CS
- Cuando me **equivoco**, me cuesta reconocerlo ante los demás CN PV AM CS
- Si se me **olvida** algo, me enfado conmigo mismo/a CN PV AM CS
- Me enfado, si no consigo hacer las cosas **perfectamente** CN PV AM CS
- Me siento mal cuando tengo que **cambiar de opinión** CN PV AM CS
- Me pongo nervioso/a o tenso/a cuando quiero **hacer un elogio** a alguien CN PV AM CS
- Cuando me preguntan algo que ignoro, procuro **justificarme por no saberlo** CN PV AM CS
- Cuando estoy triste, me disgusta que los demás **se den cuenta** CN PV AM CS
- Me siento mal conmigo mismo/a, si **no entiendo** algo que me están explicando CN PV AM CS
- Me cuesta trabajo **aceptar las críticas** que me hacen, aunque comprenda que son justas CN PV AM CS
- Cuando **me critican sin razón**, me enfada o me pone nervioso/a tener que defenderme CN PV AM CS
- Cuando creo haber **cometido un error**, busco excusas que me justifiquen CN PV AM CS
- Cuando compruebo que **no sé algo**, me siento mal conmigo mismo/a CN PV AM CS
- Me cuesta **hacer preguntas personales** CN PV AM CS
- Me cuesta **pedir favores** CN PV AM CS
- Me cuesta **decir que NO**, cuando me piden que haga algo que yo no quiero hacer CN PV AM CS
- Cuando **me hacen algún elogio**, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir CN PV AM CS

PARTE 2

Me molesta que no me entiendan , cuando explico algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me irrita mucho que me lleven la contraria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me enfado, cuando veo que alguien cambia de opinión con el paso del tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me molesta que me pidan ciertas cosas , aunque lo hagan de buenas maneras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me molesta que me hagan preguntas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me desagrada comprobar que las personas no se esfuercen en hacer las cosas de la mejor manera posible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me enfado, cuando compruebo la ignorancia de algunas personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento o me sentiría mal, si compruebo que una persona que aprecio toma una decisión que yo considero equivocada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me enfado, si veo a alguien comportándose de un modo que no me gusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me disgusta que me critiquen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me altera, ver a personas que no controlan sus sentimientos : lloran, gritan, se muestran excesivamente contentas,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me molesta que alguien no acepte una crítica justa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Identificador: _____

Apellidos: _____

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: M F

Curso/Grupo: _____ Fecha de la evaluación: _____



INSTRUCCIONES

En este cuadernillo te presentamos unas frases que te permitirán pensar sobre algunos aspectos de tus relaciones con padres, hermanos, profesores, compañeros y otros.

No es un test de inteligencia ni de personalidad.

Deseamos que contestes a cada una de ellas, señalando con una -X- la casilla que mejor representa la frecuencia con que te sucede lo que indica cada frase, de acuerdo con la siguiente escala:

N NUNCA

PV POCAS VECES

MV MUCHAS VECES

S SIEMPRE o CASI SIEMPRE

Por ejemplo:

Me gusta conocer personas nuevas N PV S

Pienso que mis amigos me aprecian N MV S

Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que está supervisando esta tarea, pero no lo hagas con ninguno/a de tus compañeros/as.

Utiliza un lapicero para poder corregir tu respuesta si te equivocas.

POR FAVOR: No olvides contestar a TODAS LAS CUESTIONES.

Pienso que mi padre me quiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre me trata de la mejor manera que puede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que mi padre me acepta como soy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando hago algo, quiero que a mi padre le parezca bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre hace comentarios positivos de mi comportamiento en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre se interesa por mis problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta la forma de pensar de mi padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre valora positivamente las cosas que hago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escucho a mi padre cuando me habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre muestra interés por mis cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento comprender a mi padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mi padre le gustan mis ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento que mi padre esté contento conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre me escucha cuando hablo con él	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre habla bien de mí a sus amistades y a otros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudo a mi padre, cuando me lo pide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre respeta mis ideas (no me critica) aunque no esté de acuerdo con ellas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustan las mismas cosas que a mi padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi padre respeta mis gustos (no me critica), aunque no los comparta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento evitar que mi padre se enfade conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AP:

Me gustan las mismas cosas que a mi madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento que mi madre esté contenta conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre respeta mis gustos (no me critica), aunque no los comparta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre respeta mis ideas (no me critica) aunque no esté de acuerdo con ellas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudo a mi madre, cuando me lo pide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre habla bien de mí a sus amistades y a otros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre me escucha cuando hablo con ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre me trata de la mejor manera que puede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento evitar que mi madre se enfade conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mi madre le gustan mis ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento comprender a mi madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre muestra interés por mis cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escucho a mi madre, cuando me habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta la forma de pensar de mi madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre se interesa por mis problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre hace comentarios positivos de mi comportamiento en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando hago algo, quiero que a mi madre le parezca bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que mi madre me acepta como soy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi madre valora positivamente las cosas que hago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que mi madre me quiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AM:

Mis profesores me tratan bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento agradar a mis profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que tengo buenos profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo bien de mis profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que mis profesores me aprecian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores me ayudan, cuando se lo pido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustan los profesores que tengo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que mis profesores hablan bien de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que mis profesores están satisfechos conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recibo elogios de mis profesores, por mis trabajos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores me hacen elogios por mi comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo con mis profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores demuestran tener interés por mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores hablan conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APr:

Me gustan los/as compañeros/as que tengo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que mis compañeros/as me aprecian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me llevo bien con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis compañeros/as se portan bien conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si alguien me critica, mis compañeros me defienden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis compañeros me ayudan, cuando se lo pido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que mis compañeros/as hablan bien de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis compañeros/as hablan conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo bien de mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que tengo buenos/as compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AC:

Estoy atento/a en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy satisfecho/a con mi Colegio/Instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aunque me desagraden, cumplo las normas de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo las tareas que me mandan para casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En clase, presto atención a las explicaciones del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo mucho asistiendo a clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AG:

Me hago reproches por las cosas que hago mal	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Tengo muchos problemas conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Me encuentro nervioso/a o inquieto/a sin saber por qué	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Me gustaría cambiar mi forma de ser	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Me preocupa lo que otros puedan pensar de mí	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Estoy triste	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Si me critican, siento vergüenza	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Cuando me equivoco me siento mal conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Tengo que empujarme a mi mismo/a para hacer las cosas	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Me cuesta tomar decisiones	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Me dan miedo las dificultades y contrariedades	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Tengo poca iniciativa	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Para hacer algo necesito que alguien me ayude	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Me siento diferente a los demás	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Siento ira o agresividad sin motivo aparente	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Pienso que soy un desastre, que todo lo hago mal	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Me cuesta expresar lo que siento	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Tengo tremendas luchas conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S
Me siento mal conmigo mismo/a, cuando no consigo lo que deseo	<input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> PV	<input type="checkbox"/> MV	<input type="checkbox"/> S

AP:

EMANS-j

Autores: E. Manuel García Pérez, Ángela Magaz Lago y Raquel García Campuzano

Versión: 1.2011

Identificador: _____

Nombre: _____

A continuación, te presentamos una lista de cosas que te pueden suceder. Desearía que me indicases la frecuencia con que te ha sucedido cada una de ellas durante los dos últimos meses.

Por favor, marca con una equis -X- la casilla correspondiente, de acuerdo con la siguiente escala:

N = Nunca AV = Alguna vez BV = Bastantes veces MV = Muchas veces

Lee con cuidado y detenimiento cada una de las frases y contesta a todas. GRACIAS.



DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS MESES...

	N	AV	BV	MV
Tuve temblores en alguna parte del cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notaba palpitaciones en el pecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He tenido muchas más, o muchas menos, ganas de comer de lo habitual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentía que me faltaba el aire para respirar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noté tensión o presión en el pecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve dificultades para tragar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He sentido hormigueo en alguna parte del cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notaba la cara roja o sofocada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentía mareado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentía náuseas o malestar de estómago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He tenido escalofríos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentí que iba a perder el control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me he "atascado" al hablar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me movía demasiado, sin necesidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He hecho movimientos repetidos, innecesarios, con las manos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Puntuación total:

EMEST-j

Autores: E. Manuel García Pérez, Ángela Magaz Lago y Raquel García Campuzano

Versión: 1.2011

Identificador: _____

Nombre: _____

A continuación, te presentamos una lista de cosas que te pueden suceder. Desearía que me indicases la frecuencia con que ha sucedido cada una de ellas durante los dos últimos meses.

Por favor, marca con una equis -X- la casilla correspondiente, de acuerdo con la siguiente escala:

N = Nunca AV = Alguna vez BV = Bastantes veces MV = Muchas veces

Lee con cuidado y detenimiento cada una de las frases y contesta a todas. GRACIAS.



DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS MESES...

Me ha costado mucho concentrarme en lo que hacía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cansaba con facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me irritaba con cualquier contrariedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me costaba empezar a dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve sueños que me inquietaban	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me desperté una o más veces en la noche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve diarrea o estreñimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me desperté con la sensación de no haber descansado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve dolores en alguna parte del cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me acatarré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se me olvidaban las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me costaba mucho estar tranquilo/a y relajado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me he mordido las uñas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He tenido algún o algunos tics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He comido mucho menos, o mucho más, de lo que antes comía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Puntuación total:

Identificador: _____

Nombre: _____

A continuación, te presentamos una lista de cosas que te pueden suceder cuando te encuentras en tu Colegio o Instituto.

Deseamos que nos indiques la frecuencia con que te ha sucedido cada una de ellas durante los dos últimos meses.

Por favor, marca con una equis -X- la casilla correspondiente, de acuerdo con la siguiente escala:

N = Nunca AV = Alguna vez BV = Bastantes veces MV = Muchas veces

Lee con cuidado y detenimiento cada una de las frases y contesta a todas. GRACIAS.



DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS MESES...

Quando estoy en el Colegio o Instituto me pongo nervioso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy tenso/a, o nervioso/a, en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo nervioso/a si el profesor se va de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento ansiedad o tensión al pasar cerca de mi Colegio/Instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pone nervioso/a ver libros o cuadernos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En clase, tengo temblores o mareos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo nervioso/a, cuando oigo hablar de tareas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensar en salir a la pizarra me hace sentirme mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me encuentro a disgusto en el patio del Colegio/Instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo nervioso/a al hablar con mis Profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pone nervioso/a tener que hacer algún examen o control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En clase, empiezo a sudar o temblar, si un profesor me mira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noto palpitaciones si tengo que hablar en voz alta en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento mucha ansiedad, cuando algún profesor me pregunta en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Puntuación total: