

**“DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA RESOLUCIÓN
DE PROBLEMAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍAS:
ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO
ACADÉMICO Y ESTRÉS. TÉCNICAS PARA SU MANEJO”**

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



“DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA RESOLUCIÓN
DE PROBLEMAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍAS:
ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO
ACADÉMICO Y ESTRÉS. TÉCNICAS PARA SU MANEJO”

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN EDUCACIÓN HUMANISTA

Presenta

ROSA MARÍA MAINERO MANCERA

Director Tesis: Dr. Francisco V. Galán Vélez
Asesores: M. C. Arturo G. Fregoso Infante
Mtra. Hilda Patiño Domínguez

México, D. F.

2006

TABLA DE CONTENIDO

1. JUSTIFICACIÓN	1
1.1 La concepción de educación humanista como desarrollo integral de la persona	1
1.2 Competencia en “Manejo de sí”. La necesidad y preocupación por desarrollar habilidades para manejar el estrés	4
1.3 ¿Qué es el estrés?	9
1.4 Papel del estrés en los seres humanos	12
1.5 Factores de estrés en la vida moderna	12
1.6 Importancia de controlar y encausar el estrés	13
2. ANÁLISIS DE LOS HECHOS, DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PLANTEAMIENTO DE SOLUCIONES	16
2.1 Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas	16
2.2 Antecedentes en la Universidad de McMaster	17
2.3 Antecedentes en la Universidad Iberoamericana	20
3. DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL MÓDULO: “QUIERO Y PUEDO. MANEJO DEL ESTRÉS”	23
3.1 Material original	23
3.2 Traducción y adaptación del material	23
3.3 Guía del módulo para el profesor	24
3.4 Acetatos para impartir el módulo	25
3.5 Material para los alumnos	27
3.6 Definición, objetivos y cuestionario previo	28
3.7 Inventarios	28

3.8 Técnicas para afrontar el estrés	36
3.9 Actividades de cierre y cuestionario posterior	38
3.9 Bibliografía	39
4. IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER Y DEL MÓDULO: “QUIERO Y PUEDO. MANEJO DEL ESTRÉS”	40
5. GENERACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	44
5.1 Cuestionarios previos y posteriores	44
5.2 Información personal de los alumnos, resultante de los inventarios contestados	48
5.3 Información general resultante del análisis por rangos de calificaciones de los datos individuales	51
5.4 Análisis de las gráficas correspondientes a los datos generales	53
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	65
6.1 Utilidad de los inventarios aplicados	65
6.2 Inventario de estrategias de estudio y aprendizaje (IEEA o LASSI)	66
6.3 Operatividad de los inventarios	68
6.4 Técnicas y actividades para el manejo del estrés	69
6.5 Actividades de cierre del módulo	69
6.6 Materiales complementarios	70
6.7 Conclusión final	70
7. BIBLIOGRAFÍA	73
7.1 Educación humanista	73
7.2 Aprendizaje basado en resolución de problemas	74
7.3 Estrés	75
7.5 Inventarios	77

MATERIALES DE APOYO ANEXOS

A. GUÍA DEL MÓDULO: “QUIERO Y PUEDO. MANEJO DEL ESTRÉS”	86
B. ACETATOS PARA IMPARTIR EL MÓDULO	90
C. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS	124
a) Definición y objetivos	126
b) Cuestionario previo	127
c) Inventarios	128
d) Técnicas para afrontar el estrés	140
e) Actividades de cierre	147
f) Cuestionario posterior	152
g) Bibliografía	153
D. OTROS INVENTARIOS USADOS ANTERIORMENTE	155
E. DATOS GENERALES DE LOS CUESTIONARIOS PREVIOS Y POSTERIORES	164
F. INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE PRIMAVERA DE 2004, RESULTANTE DEL ANÁLISIS DE LOS INVENTARIOS	
a) Tabla de datos (1ª. hoja de cálculo)	179
b) Gráficas (2ª. hoja de cálculo)	185
G. TABLA GLOBAL DE INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES	195
H. INFORMACIÓN GENERAL RESULTANTE DEL ANÁLISIS POR RANGOS DE CALIFICACIONES	
a) Tabla de datos (1ª. hoja de cálculo)	215
b) Tabla de datos generales analizados por periodo (2ª. hoja de cálculo)	220
c) Gráficas (3ª. hoja de cálculo)	225

1. JUSTIFICACIÓN

1.1 La concepción de educación humanista como desarrollo integral de la persona

La Universidad Iberoamericana se autodefine como una universidad humanista de inspiración cristiana y, en concordancia a sus documentos básicos -Ideario, Misión y Filosofía Educativa- ha desarrollado un modelo educativo propio, en el cual, un punto esencial es el desarrollo integral de la persona.

La formación del estudiante es la actividad pedagógica central de los programas académicos de la universidad. La propuesta de educación integral de la UIA pretende entre otras cosas, que sus alumnos, obtengan una excelente formación en una doble dimensión: en su desarrollo integral de capacidades y en la apropiación de valores que le ayuden a ubicarse en su vida personal y profesional.¹

La filosofía educativa de la Universidad Iberoamericana, define educar como: “fomentar, por un proceso social, la actuación por la que el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades”.²

Esta realización consiste en el pleno desarrollo de los dinamismos humanos fundamentales:

- La tendencia a *actuar creativamente* superando las condiciones dadas.
- La tendencia a *transformar la naturaleza* y ponerla a su servicio.
- La tendencia a tener un *conocimiento verdadero* de la realidad.
- La tendencia a obrar con *dominio de sus propios actos* de modo que sean responsablemente libres.
- La tendencia a *vivir en sociedad* con otros hombres realizando la justicia y ejercitando el amor.
- La tendencia a *lograr la armonía* entre los diversos impulsos que en él se agitan.³

¹ Piastro, Estrella, *Apuntes sobre aprendizaje de acuerdo al modelo educativo de la UIA*, México, Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana, manuscrito no publicado, 2004, p. 1.

² Universidad Iberoamericana, *Filosofía educativa*, México, Universidad Iberoamericana, 1985, p. 9.

De acuerdo a la filosofía educativa de la UIA, la doctora Araceli Delgado expresa que:

Toda actividad auténticamente educativa ha de incluir entre sus fines el desarrollo integral de la persona, lo que implica ayudar a quienes están en el proceso de educarse a ser creativos, críticos, libres, solidarios, afectivamente integrados y conscientes de la naturaleza de su actuar.⁴

Las características de creatividad, criticidad, libertad, solidaridad, integración afectiva y consciencia de la naturaleza de su actuar de alguna manera corresponden y son equiparables a los dinamismos fundamentales humanos. Mediante estas características adquiridas por el alumno- las cuales implican conocimientos, habilidades y valores- se alcanzan estos dinamismos que lo conducen a su realización plena como persona.

Dentro de este planteamiento, los conocimientos corresponden a los contenidos de aprendizaje y se refieren principalmente al “saber”, mientras que las habilidades corresponden a las destrezas que se requieren para poder aplicar los conocimientos en situaciones concretas y se orientan hacia la capacitación, hacia el “poder hacer”. La formación valoral, en cambio, corresponde a la proyección de los valores en la vida de los alumnos, lo que implica la referencia a criterios y contextos que le den sentido a sus opciones particulares. Su orientación apunta hacia la voluntad de la persona, hacia el “querer”.⁵

Desde el punto de vista del Dr. Armando Rugarcía los conocimientos se pueden hacer equivalentes a lo que uno sabe, las habilidades son el potencial humano para hacer algo. El conocimiento se aprende, las habilidades se desarrollan; los conocimientos son como la materia prima y las habilidades como la herramienta que usa el hombre para enfrentar la vida o la profesión. Las actitudes son tendencias estables a actuar de determinada manera bajo ciertas circunstancias.⁶

Los conocimientos equivalen al “qué”, las habilidades posibilitan el “cómo” y las actitudes explican el “para qué” en cualquier actividad humana. La esencia del conocimiento es tenerlo para poder aplicarlo en beneficio de los demás. Así,

³ *Ibidem.*

⁴ Delgado, Araceli, *Docencia para una educación humanista. Un modelo dialógico de enseñanza-aprendizaje*, 2ª ed., México, Centro de Didáctica, Universidad Iberoamericana, 1995, p 7.

⁵ *Idem*, pp. 13-14.

⁶ Rugarcía Torres, Armando, *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1994, p.68.

conocimientos, habilidades y actitudes forman un *complejo* educativo que debe explicitarse y atenderse por los responsables de cualquier programa educativo.⁷

Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del alumno depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, en este modelo de educación humanista de la Universidad Iberoamericana, se pone de relieve la importancia de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje (conocimientos, capacidades, destrezas, creencias, expectativas, actitudes, etc.).

A continuación se toman algunas ideas y se citan diversos fragmentos de dos documentos escritos por académicos de la Dirección de Servicios para la Formación Integral de la UIA, relativos al desarrollo de las competencias genéricas, muy importantes en las nuevas tendencias pedagógicas. Se mencionan en este trabajo ya que proporcionan un marco teórico bien fundamentado para sustentar cómo el manejo del estrés contribuye a desarrollo de algunas de estas competencias.

En respuesta a las demandas de una sociedad globalizada y en constante cambio y de acuerdo con los principios establecidos en su filosofía educativa, la Universidad Iberoamericana (UIA) ha diseñado y puesto en operación nuevos planes de estudios que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes de licenciatura.

Se ha puesto especial cuidado en la identificación de aquellos elementos que contribuyen a desarrollar en los alumnos la capacidad de desempeñar, de una forma reflexiva, responsable y efectiva, las distintas acciones relacionadas con su vida profesional y personal que le permitan responder adecuadamente a las necesidades de su entorno. Lo anterior se concreta en lo que la UIA ha denominado *Competencias Genéricas*, a desarrollar en todas las licenciaturas de la universidad.

Para la UIA, una competencia se define como “la interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos”.

A partir de un análisis del Perfil Ideal del Egresado de la UIA, se han identificado las siguientes competencias genéricas: comunicación, liderazgo intelectual, organización de personas y ejecución de tareas, innovación y cambio, perspectiva global humanista y manejo de sí.⁸

⁷ *Idem*, p. 69.

⁸ Programa de desarrollo curricular y evaluación y Programa de formación de académicos, *Criterios de desempeño y orientaciones didácticas para la formación de competencias genéricas de la Universidad Iberoamericana*, México, Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana, 2005, <http://www.radix.uia.mx/archivos/cqcdczzrzlsayov.doc> [consulta: 31 marzo 2006], p. 1.

1.2 Competencia en “Manejo de sí”. La necesidad y preocupación por desarrollar habilidades para manejar el estrés

Como ya se mencionó, el desarrollo de habilidades es esencial como parte del proceso educativo. Las habilidades son muy numerosas y de muy diversos tipos pero, en el contexto educativo, se han enfatizado las habilidades de razonamiento que pueden ser básicas como: distinguir, relacionar, memorizar o pueden ser complejas como: analizar, crear, sintetizar, evaluar.

Sin embargo, como tema central de este trabajo, la habilidad que nos interesa desarrollar en nuestros estudiantes no pertenece al campo racional, sino a la esfera psicoafectiva de la persona: la habilidad para manejar el estrés.

Esta habilidad es muy importante ya que el estrés puede afectar, de diversas maneras, varios de los dinamismos fundamentales de la persona – la integración afectiva y de ahí la libertad, la solidaridad y la conciencia de la naturaleza de su actuar- también puede afectar el desarrollo adecuado de algunas de las competencias –sobre todo las de manejo de sí, organización de personas y ejecución de tareas y comunicación- impidiendo o dificultando así el desarrollo integral de la persona.

Particularmente importante para fundamentar este trabajo es la comprensión de la competencia en “Manejo de sí”, la cual busca el desarrollo personal y profesional, a través de la reflexión, el discernimiento y el diálogo, que conduzca a un proyecto de vida autónomo, comprometido y congruente.⁹

⁹ Crispín, María Luisa, *et. al.*, *Competencias a desarrollar en los planes y programas de estudio*, México, Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana, manuscrito no publicado, 2004, p. 6.

Los elementos que constituyen a la competencia en “Manejo de sí” son: el autoconocimiento y la autorregulación, la autoestima, la asertividad, la responsabilidad y el compromiso, la metacognición¹⁰, la autonomía y el proyecto de vida¹¹. Todos y cada uno de estos elementos pueden ser afectados por el estrés.

Para lograr la autonomía es necesario que los estudiantes aprendan a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y afectivo-motivacionales, de la forma en que establecen relaciones con los demás y de cuáles son sus valores conscientemente asumidos. De esta forma podrán establecer metas, elegir las estrategias que los dirijan hacia ellas y llevar a cabo las sus acciones necesarias para alcanzarlas.¹²

La autorregulación es el conjunto de procesos y mecanismos psicológicos que permiten al sujeto dirigir su conducta de acuerdo a la propia voluntad racional y, por lo tanto, controlar las variables internas o externas que le influyen. Es un trabajo de autodirección que ha de permitir un alto nivel de coherencia entre la reflexión y la acción. La toma de conciencia de los propios procesos cognitivos y socio-afectivos, y la autorregulación son la clave para la autonomía.¹³

El manejo de sí incluye cuatro dimensiones que interactúan permanentemente: la intelectual, la afectiva, la social y la moral. En este trabajo se analizará únicamente la dimensión afectiva, ya que es la más afectada por el estrés.

Los estados afectivos se expresan a través de emociones, sentimientos, pasiones y motivaciones. Las emociones son procesos internos que tienen como finalidad interpretar y dar significado a las reacciones y a los hechos que les acontecen. Las emociones tienen tres componentes complementarios: fisiológico, conductual y subjetivo. La mayoría de las emociones van acompañadas de cambios fisiológicos: la manifestación conductual se observa en las expresiones faciales, en la postura y tono de voz, entre otros. Las emociones están modeladas culturalmente y son estructuradas de acuerdo con ideas y finalidades. En su formación influyen tanto aspectos naturales como culturales y socio-históricos y por lo tanto, responden a ciertos valores.¹⁴

El estrés, desde el punto de vista de la definición anterior, puede ser considerado como una emoción compleja ya que es un proceso interno con componentes fisiológicos, conductuales y subjetivos. Se puede reflexionar sobre el efecto que tiene el estrés en cada una de las cuatro

¹⁰ Metacognición es la capacidad de autoregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

¹¹ Crispín, María Luisa, *et. al.*, *Op. cit.*, p. 12.

¹² *Ibidem.*

¹³ *Idem*, p. 21.

¹⁴ *Idem*, p. 14.

funciones de las emociones -cognitiva, motivacional, adaptativa e interpersonal- que señala la investigadora María Luisa Sanz de Acevedo¹⁵ y que se describen a continuación:

La **función cognitiva** de selección y procesamiento de la información está influida por las emociones, los estados de ánimo y el estrés los cuales participan activamente en los diferentes niveles de procesamiento de la información. Primero intervienen en su selección filtrándola en el sentido hacia donde dirigen su atención, y luego priorizándola y guiándola hacia aquellos aspectos que son relevantes en ese momento. También las emociones y el estrés, intervienen en el procesamiento de la información, en nuestra forma de pensar y de tomar decisiones.

La **función motivadora**. Las emociones y el estrés actúan de varias formas pudiendo iniciar, mantener, detener y dirigir el comportamiento, proporcionando o inhibiendo la energía necesaria para alcanzar o no la meta deseada. Es decir nos impulsan o nos frenan a conseguir lo que consideramos importante para satisfacer nuestras necesidades, fisiológicas, cognitivas y sociales

La **función adaptativa**. Las emociones, entre ellas el estrés, pueden ser estimuladoras, inhibitoras, reguladoras o correctivas de la conducta, de ahí su función adaptativa. Desempeñan una función de culpabilidad cuando no actuamos con prudencia, otras veces corrigen nuestras acciones por ejemplo, cuando cambiamos el tono emocional en una relación interpersonal. Si el estrés no se maneja adecuadamente, puede causar los efectos contrarios.

La **función interpersonal**. Las emociones motivan a buscar a otros, a compartir alegrías o tristezas. Ellas también regulan la conducta, por ejemplo, a veces el miedo al ridículo impide expresar ciertas ideas. Por otra parte, permiten definir una posición con respecto a personas, ideas u objetos. Las emociones pueden ser la base de las conductas prosociales, así como un manejo inadecuado del estrés puede provocar conductas antisociales.

¹⁵ Sanz de Acevedo Lizarraga, Ma. Luisa, cit. por Crispín, María Luisa, *et. al., Op. cit.*, pp.14-15.

El manejo de sí requiere del desarrollo de habilidades intrapersonales como son las capacidades para valorar los aspectos cognitivos y afectivos, conocer las propias necesidades, motivaciones, sentimientos, valores, actitudes y habilidades y así autorregular la conducta y las actividades en función de lo que se quiere ser y se considera valioso. Entre las capacidades que se pretende fomentar en los estudiantes están las siguientes: *locus* de control, automotivación y motivación al logro, autoconcepción y autoestima¹⁶. Algunas de las técnicas para manejar el estrés que se sugieren en este trabajo pueden contribuir al desarrollo de estas capacidades.

Locus de control. Se define como el “dónde” ubica la gente la responsabilidad del éxito o del fracaso de sus propias acciones: dentro o fuera de sí misma. Puede ser interno o externo. Es interno, cuando el sujeto asume una relación de causa efecto entre sus acciones y los resultados de las mismas, porque asume las consecuencias y se considera responsable, así, el individuo se siente motivado a dirigir los acontecimientos de su propia vida lo que a su vez incrementa su autoestima. El *locus* de control es externo cuando la explicación de los resultados de la conducta se ponen afuera, la persona no se siente responsable de sus propias acciones, ni motivada a cambiar porque considera que no puede hacer nada para modificar la situación; puede no sentir satisfacción cuando ha logrado el éxito porque la explicación del mismo depende del azar o de factores que escapan a su control. Ayudar al estudiante a que entienda donde ubica el *locus* de control de sus acciones contribuye a su autoconocimiento y en la medida en que alcance una mayor asunción del *locus* de control interno será más autónomo y productivo.¹⁷

¹⁶ Crispín, María Luisa, *et. al.*, *Op. cit.*, p.15.

¹⁷ *Ibidem.*

Auto motivación y motivación al logro. Es el proceso a través del cual el sujeto se motiva a sí mismo para conseguir lo que considera valioso. Las metas pueden ser internas (intrínsecas) o externas (extrínsecas). En las extrínsecas el motor para actuar viene desde afuera, por ejemplo, recibir una recompensa, la aprobación de los demás o evitar un castigo. En las intrínsecas, el motivo es interno, por ejemplo, el deseo de aumentar el conocimiento, el gusto por realizar esa tarea o el sentimiento de ser competente. Se pretende que los estudiantes de la UIA desarrollen una “motivación al logro” entendida como un patrón de sensaciones y pensamientos asociados con la planificación y el esfuerzo en la consecución de una meta, tratando de realizar el trabajo de la mejor forma posible y manteniendo una relación comparativa con lo ya realizado.¹⁸

Autoconcepto y autoestima. El autoconcepto se refiere al conocimiento que alguien tiene sobre sí mismo. Implica tener una imagen realista de lo que uno es para lo cual es necesario clarificar cuáles son nuestros sentimientos, deseos, necesidades y motivaciones así como las capacidades, cualidades, limitaciones y defectos. Reconocer las razones, ideas y valores que apreciamos para ser capaces de integrar lo que somos y lo que queremos ser. El autoconocimiento se construye percibiéndose desde el punto de vista de los otros. Es un proceso en el que interviene de manera fundamental, la relación con los demás.

La autoestima se refiere al juicio de valor sobre mi mismo. Este juicio se hace en dos direcciones, una hacia nuestro concepto actual y otra hacia lo que “deseamos ser”. Es importante que la persona se fije metas realistas acordes con sus capacidades y con el contexto en el que se mueve, ya que a mayor distancia entre el yo real y el ideal menor es la autoestima. Una persona con una autoestima sana, se gusta, se acepta, se considera valiosa, se cuida y se respeta como es. La autoestima está influida por los valores sociales y por las apreciaciones de

¹⁸ *Idem*, p. 16.

las personas que nos rodean. Se va formando por las percepciones que una persona tiene de sí en los diferentes roles que desempeña: familia, trabajo, escuela, etc. La familia, los grupos de pertenencia y los profesores juegan un papel fundamental en la formación del autoconcepto y la autoestima. Por esta razón, es importante también la heteroestima, es decir el aprender a estimar al otro y a valorarlo. Para favorecer el desarrollo de un autoconcepto realista y una autoestima sana es necesario que el estudiante tenga *conciencia de sí mismo*, de sus estados internos, y de sus recursos e intuiciones.¹⁹

1.3 ¿Qué es el estrés?

En los apartados anteriores, se ha utilizado la palabra estrés con el significado que normalmente se le da, desde el sentido común. En este punto, conviene precisar más claramente su significado conceptual, desde el campo disciplinar de la psicología.

No es fácil encontrar una definición generalmente aceptable de estrés; la palabra estrés se utiliza en forma confusa y con significados múltiples. Los médicos hablan del estrés en términos de mecanismos fisiológicos; los psicólogos, basándose en los cambios conductuales; los legos usan este término para referirse a todo tipo de complicaciones. Esto, sin considerar otros significados de estrés en el campo de la ingeniería y la lingüística. La definición breve que usa David Fontana²⁰ para describir el significado de esta multifacética palabra es: “El estrés es una exigencia a las capacidades de adaptación de la mente y del cuerpo”.

¹⁹ *Idem*, pp. 16-17.

²⁰ Fontana, David, *Control del Estrés*, Tr. Jorge A. Velásquez Arellano, México, El Manual Moderno, 1992, pp. 2-3.

De acuerdo a Orlandini²¹, se suele llamar estrés al agente, estímulo, factor que lo provoca o estresor²². También, a la respuesta biológica al estímulo, o la respuesta psicológica al estresor. Asimismo, este término denomina a las enfermedades psíquicas o corporales provocadas por el factor estrés y, en un sentido más amplio, al tema general que puede incluir todos los asuntos relacionados con esta materia.

Las definiciones que utiliza Woods²³ son: Un factor estresante es un evento, positivo o negativo, al cuál el cuerpo responde naturalmente con una respuesta endocrina y con tensiones fisiológicas. El estrés es la respuesta corporal a estos eventos.

De acuerdo al Dr. José Gutiérrez Maldonado, de la Universidad de Barcelona:

La experiencia más llamativa para la persona que experimenta ansiedad [o estrés], es la elevada activación fisiológica. Algunas personas explican que tienen dificultades para respirar, otras que sienten su corazón latir fuerte y rápidamente, otras tienen la sensación de marearse, la boca seca, dolor en el aparato digestivo, temblor en las piernas, etc.²⁴

Las principales teorías que intentan explicar la ansiedad o el estrés son de tres tipos: biológicas, conductuales y cognitivas.

Los **modelos biológicos** buscan las causas de la ansiedad en los niveles bioquímico, psicofisiológico y neuroanatómico del organismo. Se proponen a veces, en esos modelos, que determinados sistemas de neurotransmisión funcionan inadecuadamente, ya sea por exceso o por defecto.

²¹ Orlandini, Alberto, *El Estrés: qué es y cómo evitarlo*, 2a ed., México, Fondo de Cultura Económica, SEP, 1999, pp.17-8.

²² Se utiliza el término de “estresor o situación estresante” para referirse al estímulo o situación que provoca una respuesta de estrés.

²³ Woods, Donald R., *Programa de Resolución de Problemas de la Universidad de McMaster, módulo V: Manejo del estrés*, Ontario, Canadá, Universidad de McMaster, 1998, apuntes del taller, materiales escritos y archivos electrónicos no publicados, proporcionados directamente por el autor. Ver también Woods, Donald R., “Problem-based Learning”, [en línea], Chemical Engineering Department, McMaster University, <<http://chemeng.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm>> [consulta: 24 febrero 2006]. Para contactar a Donald R. Woods: e-mail: woodsdr@mcmaster.ca y WWW en <<http://chemeng.mcmaster.ca/faculty/woods/default.htm>>.

²⁴ Gutiérrez Maldonado, José, *Ansiedad y Estrés*, manuscrito original proporcionado por el editor (documento base para: Gutiérrez Maldonado, José, “Ansiedad y salud”, en *Psicología de la salud y calidad de vida*, Luis Oblitas (ed.), México, Thomson Learning, 2004), p. 6.

La ansiedad se explica, desde los **modelos conductuales**, como el resultado de la formación de hábitos inadecuados, aprendizajes que han dado lugar a conductas ineficaces o perjudiciales. No todo lo que se aprende es beneficioso para el organismo. Si ante una mala experiencia se asocia ésta con consecuencias adversas, en el futuro el sujeto tenderá a evitarla y si debe enfrentarse a ella lo hará sufriendo elevados niveles de ansiedad.

Los **modelos cognitivos** van a proponer como causas de la ansiedad formas de pensamiento inadecuadas. Tienen una estrecha relación con las teorías conductuales, porque también presuponen que esas formas inadecuadas de pensamiento son básicamente aprendidas. La diferencia estriba en que la conducta observable (motora) no es el eje de la explicación, sino constructos no observables directamente (pensamiento, atención, etc.). Los constructos pueden ser estructurales (memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, etc); proposiciones (codificación, almacenamiento, recuperación, etc.); y productos (imágenes, pensamientos, etc.). Alteraciones en estos constructos explican la ansiedad y los trastornos de ansiedad: memoria a corto plazo sobrecargada, sesgos en la codificación o recuperación de información que hacen seleccionar con preferencia estímulos amenazadores (o interpretar equivocadamente estímulos neutros como señales de peligro), pensamientos automáticos inapropiados, etc.

Las teorías pertenecientes a esos tres niveles de explicación no son contradictorias, sino complementarias. Cada modelo enfoca la ansiedad desde una perspectiva diferente y, por tanto, considera distintas variables como causas posibles. Los modelos son siempre representaciones simplificadas del referente real, de manera que abstraen algunas características esenciales y eliminan otras. Con el avance de la investigación el modelo se hace más complejo y más parecido a la ansiedad real.²⁵

²⁵ *Idem*, pp. 4-5.

1.4 Papel del estrés en los seres humanos

La ansiedad o estrés es una sensación experimentada por todos los seres humanos, en mayor o menor medida, en diferentes momentos de la vida cotidiana. El estrés no sólo es inevitable, también es necesario y deseable ya que es la fuerza emocional que, cuando se da con niveles moderados, facilita el rendimiento, incrementa la motivación para actuar, anima a enfrentarse a una situación amenazadora. En general, el estrés ayuda a enfrentarse a las situaciones, por ejemplo, el estrés hace estudiar más para ese examen que preocupa, y mantiene alerta cuando se está hablando en público.

Sin embargo, cuando el estrés alcanza niveles exagerados, esta emoción normalmente útil puede dar lugar al resultado opuesto: impide enfrentarse a la situación, paraliza y trastorna la vida diaria. Cuando la ansiedad es excesiva y no se controla, el individuo sufre lo que en Psicopatología se denomina un “trastorno de ansiedad”. Los trastornos de ansiedad no son sólo un caso de "nervios", son estados relacionados con la estructura biológica y con las experiencias vitales de un individuo; con frecuencia son tendencias hereditarias, pero el aprendizaje juega un papel decisivo en el control o la falta de control de las mismas.²⁶

1.5 Factores de estrés en la vida moderna

Los seres humanos desde siempre han estado sujetos a situaciones que provocan estrés; sin embargo, en la vida moderna estas situaciones se multiplican desde la infancia por un sinnúmero de factores que ejercen presión psicológica sobre las personas, como son: la intensa competencia para obtener mejores calificaciones escolares o puestos de trabajo, más logros, mayor poder, prestigio social y posición económica. También las limitaciones de tiempo, las

²⁶ *Idem*, p. 1.

mayores distancias, el tráfico, la contaminación ambiental, los estilos de vida más sedentarios, los alimentos menos saludables y el consumismo son factores de la vida moderna que favorecen el incremento del estrés.

Diferentes situaciones provocan diferentes grados de estrés. Situaciones de amenaza o peligro suelen ser muy estresantes; también lo son en general las situaciones de evaluación. Pero no todo el mundo reacciona con el mismo nivel de ansiedad en una situación dada. Hay personas que responden con tranquilidad en situaciones complicadas, y otras a las que basta un peligro moderado para experimentar altos niveles de ansiedad; otras incluso sienten ansiedad en ausencia de amenazas o peligros objetivos. Las diferencias individuales juegan un papel muy importante en las respuestas de ansiedad. Estas diferencias tienen que ver con la personalidad. Cuando la ansiedad es exagerada y supone un obstáculo significativo para la vida cotidiana (laboral, familiar, etc.), se habla de trastornos de ansiedad.²⁷

1.6 Importancia de controlar y encausar el estrés

Como ya se mencionó anteriormente, el estrés no siempre es perjudicial; de hecho es un mecanismo normal de activación del organismo que le permite prepararse y enfrentarse a situaciones que exigen un esfuerzo especial. En situaciones nuevas puede no resultar conveniente responder impulsivamente, dado que tal vez sea necesario organizar una respuesta no del todo disponible en el repertorio de conducta del sujeto. En esas circunstancias el estrés es adaptativo, puesto que inhibe temporalmente el comportamiento motor y permite reestructurar perceptivamente la situación para dar con la respuesta más adecuada. Una vez encontrada ésta, el estrés puede proporcionar el nivel de activación suficiente para ejecutar la respuesta con el control adecuado de todos los detalles. El problema puede surgir cuando la ansiedad inicial no se transforma luego en esfuerzo, y el sujeto permanece inmovilizado. Determinados niveles de ansiedad son positivos, pero si son excesivos se convierten en perjudiciales porque no permiten el paso a la acción una vez se ha reestructurado la percepción de la situación de manera adecuada y se ha seleccionado la respuesta pertinente. El umbral a

²⁷ *Idem.* p. 3.

partir del cual los niveles de ansiedad se convierten en perjudiciales varía en función de la situación.²⁸

Para poder modificar favorablemente este umbral, es necesario aprender a controlar y encauzar el estrés. El doctor Woods²⁹ describe el manejo del estrés como la combinación de habilidades físicas y mentales aplicadas para minimizar el impacto de los factores estresantes, para monitorear y manejar la respuesta corporal y para asegurar que no ocurra una respuesta dañina a largo plazo.

José Gutiérrez resume algunos de los procedimientos prácticos usuales encaminados a manejar la ansiedad ante diferentes situaciones de estrés. Entre las estrategias generales para el control de la ansiedad se encuentran las que inciden sobre la activación fisiológica, las que lo hacen sobre el autoconcepto y la autoestima, el entrenamiento en habilidades sociales y el entrenamiento en resolución de problemas.³⁰

Hay procedimientos para controlar, hasta cierto punto, la activación fisiológica pero, más importante, es el cambio de actitud que la persona ha de desarrollar ante ella; es más importante dejar de sentir temor ante estas reacciones que intentar controlarlas.

No menos importante es la intervención sobre la imagen que se tiene de uno mismo, y el juicio de valor que se hace de ella, de manera que también hay técnicas para modificar el autoconcepto y la autoestima. También existen procedimientos para el aprendizaje de habilidades sociales.

Otro tipo de técnicas generales, particularmente relevantes para el presente trabajo, se encaminan al entrenamiento en habilidades de resolución de problemas. El estrés puede

²⁸ Gutiérrez Maldonado, José, *Op. cit.* pp. 5-6.

²⁹ Woods, apuntes del taller, materiales escritos y archivos electrónicos no publicados, proporcionados directamente por el autor.

³⁰ Gutiérrez Maldonado, José, *Op. cit.* p. 6.

aparecer cuando se pretende resolver situaciones complicadas de una sola vez. Es mejor dividir una tarea compleja en componentes más sencillos, y resolver cada uno de ellos por separado o secuencialmente. Las habilidades implicadas en la descomposición de problemas complejos en componentes simples pueden ser entrenadas.

Muchos otros autores tienen propuestas similares. De hecho, la propuesta del Dr. Woods, que es la que se utilizó como base para este trabajo, incluye una variedad de técnicas en las que prácticamente se utilizan todas las estrategias generales mencionadas.

2. ANÁLISIS DE LOS HECHOS, DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PLANTEAMIENTO DE SOLUCIONES

2.1 Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas

En la Universidad Iberoamericana Plantel Ciudad de México, un grupo de diez profesores del anterior Departamento de Ciencias (actualmente Departamento de Ingeniería y Ciencias Químicas y Departamento de Física y Matemáticas), nos interesamos en implementar un Programa para el Desarrollo de Habilidades para la Resolución de Problemas, con la finalidad de mejorar la preparación académica e integral de nuestros alumnos.

El programa de la Universidad Iberoamericana se ha basado fundamentalmente en el Programa de Resolución de Problemas de la Universidad de McMaster, desarrollado por el Dr. Donald R. Woods, el cual se describirá en el siguiente apartado. Cada uno de los profesores participantes seleccionó alguno de los módulos -de entre los que consideramos más relevantes- del taller con el que se imparte el programa de McMaster y lo adaptó para aplicarlo a nuestros alumnos. Más adelante se describirán brevemente los antecedentes, avances y logros generales de este proyecto.

El módulo en que yo he trabajado desde 2001: “Quiero y Puedo. Manejo del Estrés”, corresponde al módulo 5 del Taller de McMaster. Lo seleccioné por dos razones: mi interés personal en el tema y por la certeza, derivada de mi experiencia de muchos años dedicados a la docencia, de que el estrés afecta negativamente el desempeño de muchos estudiantes. En este

trabajo presentaré el desarrollo del módulo, su aplicación, el análisis de los datos generales y las conclusiones de este análisis.

2.2 Antecedentes en la Universidad de McMaster

Muchas universidades y empresas han implementado programas con el objetivo de desarrollar las habilidades para resolver problemas, entre estos programas están el curriculum de Averno College, el pensamiento lateral de Bono, la Filosofía para Niños de Lipman, el curso de Kopher-Tregoe, el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feurestein, el programa de Pensamiento Crítico de Paul y el de Chaffee, el Programa de Pensamiento Productivo de Covington, etc.

Todos ellos han sido la base del Programa de Resolución de Problemas desarrollado en la Universidad McMaster (Ontario, Canadá), dirigido por Donald R. Woods, al que dedicó cerca de 30 años, hasta su jubilación, y que se ha aplicado desde 1982 en el Departamento de Ingeniería Química de esa universidad.³¹ Este programa se describe a continuación.

Para Woods la resolución de problemas implica doce atributos:³²

1. Estar conscientes del proceso utilizado para resolverlo.
2. Monitorear y reflexionar sobre el proceso utilizado.
3. Saber identificar patrones para decidir con rapidez si la situación es un problema o un ejercicio.
4. Aplicar diversas tácticas y heurísticas.

³¹ Fregoso Infante, Arturo *et al.*, *Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas*, Departamento de Ciencias, Universidad Iberoamericana, reporte del proyecto de investigación, manuscrito no publicado, 2002, pp. 3-4.

³² Woods, R. Donald, "Developing Problem Solving Skills: The McMaster Problem Solving Program", *Journal of Engineering Education*, vol. 82, No. 2, April 1997, pp. 76.

5. Poner el énfasis en la precisión de la solución, no en la velocidad con la que se resuelve.
6. Analizar los datos creando gráficas y diagramas que permitan comprender mejor el problema.
7. Ser organizado y sistemático durante el proceso de resolución.
8. Ser flexible (dejar abiertas las opciones, analizar la situación desde diferentes perspectivas y puntos de vista).
9. Recordar los conocimientos involucrados y determinar su calidad, exactitud y pertinencia así como la de los datos disponibles.
10. Estar dispuesto a trabajar con información ambigua, aceptando el cambio y la angustia.
11. Estar dispuesto a reunir información para definir adecuadamente el problema (no a pensar que resolver un problema es hacer "algo" sin importar su pertinencia).
12. Tener un acercamiento que utilice principios básicos, no tratar de memorizar soluciones simples para después combinarlas.

En general y sin importar el nivel académico y el país que se analice, los alumnos presentan dificultades en la resolución de problemas: no pueden resolverlos si se cambia el contexto o el enunciado; tratan de unir diferentes aspectos de problemas previamente resueltos para adaptarlos a la nueva situación; no pueden aplicar conocimientos de los diferentes cursos para resolver problemas en la industria; no tienen suficientemente desarrolladas las habilidades de comunicación interpersonal, de trabajo en equipo ni de seguir aprendiendo de forma autodidacta a través de toda la vida. Para enfrentar estas dificultades, los profesores pueden resolver los problemas ante los estudiantes, pueden tratar de involucrar a los alumnos en la resolución, tratar de ayudar a los alumnos a que "descubran" el proceso de resolución, utilizar problemas abiertos y dar sugerencias para su solución, promover que los mismos alumnos demuestren a sus compañeros la forma de resolverlos. Se asume que estas estrategias pueden

ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades. Sin embargo, el grupo de McMaster ha concluido que estas estrategias no son suficientes. Es necesario desarrollar las habilidades poco a poco y de forma independiente de los contenidos de los cursos. Este proceso es lo que se llama “desarrollo de habilidades de resolución de problemas”.³³

Woods ha identificado 37 habilidades generales: cuatro relacionadas con la organización personal para el estudio, catorce relacionadas con la habilidad de resolver problemas ordinarios bien definidos; cinco para resolver problemas vagamente definidos; siete para habilidades de comunicación interpersonal y de trabajo en grupo; dos para el proceso de auto-evaluación, una para el cambio en la administración personal del tiempo y cuatro para el auto-aprendizaje durante toda la vida. Las habilidades son tanto cognitivas como actitudinales. En la Universidad de McMaster estas habilidades se desarrollan en talleres con una duración total de 120 horas distribuidos en cuatro cursos. Las habilidades se desarrollan con actividades libres de contenido y posteriormente se hace el "puenteo", donde se aplican las habilidades desarrolladas en contenidos específicos de Ingeniería Química y después en otros contextos, inclusive el de la vida diaria.³⁴

A través de los cursos que un alumno sigue durante sus estudios de licenciatura, desarrolla paulatinamente habilidades de resolución de ejercicios y problemas. Los primeros semestres generalmente se trabaja con problemas cerrados y bien definidos y en semestres superiores los profesores trabajan con problemas abiertos y vagamente definidos. Sin embargo, los profesores no facilitan este proceso de forma sistemática, seguramente porque ellos tampoco son conscientes de la estrategia que ellos, como expertos en su disciplina, siguen para resolver

³³ Fregoso Infante, Arturo *et al.*, *Op. cit.*, p. 4.

³⁴ Woods, R. Donald, *Op. cit.*, pp. 78-9.

problemas. El resultado es que no podemos garantizar que todos los egresados tengan esas habilidades bien desarrolladas, para enfrentar con éxito su vida profesional.

2.3 Antecedentes en la Universidad Iberoamericana

Algunos profesores del anterior Departamento de Ingeniería y Ciencias Químicas han trabajado en este tema desde hace más de diez años, adaptando y desarrollando material de trabajo para capacitar a profesores de la UIA en estas técnicas.

En 1963 se publicó el libro: *Desarrollo de Habilidades de la Resolución de Problemas en la Ingeniería Química*.³⁵ Entre 1992 y 2004 se impartieron varios talleres de Resolución de Problemas para la capacitación de profesores de ciencias e ingenierías de la UIA.

Se llevó a cabo el proyecto de investigación: “Desarrollo de Habilidades de Razonamiento y de Resolución Creativa de problemas en alumnos de ingeniería de la Universidad Iberoamericana”³⁶, de marzo de 2000 a febrero de 2002 con la participación de 10 profesores.

A través del Diplomado internacional en mejora de la enseñanza de las ingenierías, organizado por el Comité interuniversitario para la formación de Ingenieros Puebla-Tlaxcala, por iniciativa del Dr. Armando Rugarcía, se entró en contacto con el Dr. Donald Woods, quien generosamente nos ofreció todo el apoyo para implementar un programa de resolución de problemas en la Universidad Iberoamericana y nos proporcionó los materiales originales de su taller y la asesoría necesaria.

Los profesores del Departamento de Ciencias propusimos desarrollar un proyecto de investigación para la adaptación e implementación del programa de Resolución de Problemas

³⁵ Departamento de Ingeniería y Ciencias Químicas, Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe, *El desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en la ingeniería química*, Armando Rugarcía Torres (comp.), México, Reverté Ediciones, 1993.

³⁶ Fregoso Infante, Arturo *et al.*, *Op. cit.*, pp. 1-10.

desarrollado en la Universidad McMaster, con nuestros alumnos.³⁷ Dicho proyecto consistió en el diseño y desarrollo de nueve talleres de trabajo:

1. Darse cuenta (desarrollar conciencia).
2. Habilidades de aprendizaje (lectura).
3. Estrategia (¿qué se requiere para resolver un problema?).
4. Administración del tiempo.
5. Quiero y puedo. Manejo del Estrés.
6. Análisis y clasificación.
7. Creatividad.
8. Estilos de aprendizaje.
9. Retrospectiva y ampliación de experiencias.

Estos talleres fueron desarrollados y aplicados a tres grupos piloto formados por una muestra de 75 estudiantes de nuevo ingreso, de los programas de Ingeniería Química e Ingeniería Industrial de la Universidad Iberoamericana durante el ciclo Otoño de 2001. Posteriormente se impartió nuevamente el taller a grupos de alumnos de primer semestre de Ingeniería Química en el otoño de 2002, primavera y otoño de 2003 y, ya como una materia curricular: “Taller de Resolución de Problemas”, aprobada en el nuevo Plan de Estudios Santa Fe 2004, se ha impartido a estudiantes de Ingeniería Química y de Ingeniería de Alimentos a partir de la primavera de 2004.

Específicamente, a través de estos talleres, se busca promover y determinar el grado de efectividad y conciencia desarrollada en los estudiantes en lo que se refiere a:³⁸

³⁷ Mendoza Álvarez, Alejandro *et al.*, “Desarrollo de habilidades de razonamiento y de resolución de problemas en los alumnos de Ingenierías de la Universidad Iberoamericana”, V Convención Nacional de Profesores de Ciencias Naturales, Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales; Morelia, Michoacán, 25-27 de octubre de 2002.

- La identificación de conceptos básicos, comprensión de ideas y planteamientos centrales al desarrollar una lectura tradicional en contraposición a una lectura activa.
- El darse cuenta del proceso mediante el cual se resuelve un problema y el desarrollo de la capacidad para describirlo verbalmente.
- Las estrategias y rutinas más adecuadas al resolver un problema determinado.
- La administración, organización y planeación del tiempo destinado a una tarea.
- La identificación del grado de disposición y actitud del estudiante al enfrentarse a un problema y, en particular, el manejo del estrés y la angustia.
- El identificar estilos de aprendizaje, nuestros gustos preferencias, deficiencias y así poder tener una visión amplia de la forma de ser única de cada individuo, para utilizarla concientemente.
- El desarrollo de las capacidades de análisis así como de los diferentes métodos de clasificación.
- El conocer técnicas que permitan mejorar la creatividad.
- El desarrollo de las capacidades de razonamiento para alcanzar productos de aprendizaje en el nivel de análisis y de síntesis.

³⁸ Fregoso Infante, Arturo *et al.*, *Op. cit.*, p. 6-7.

3. DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL MÓDULO: “QUIERO Y PUEDO. MANEJO DEL ESTRÉS”

3.1 Material original

El material original que el Dr. Woods nos proporcionó para este módulo constaba de: una parte introductoria incluyendo definición, objetivos y cuestionario pre-post actividad (5 páginas); las hojas de trabajo para los alumnos, con algunos de los inventarios a aplicar (19 páginas) y el material para los acetatos de apoyo para impartir el curso (aproximadamente 60 páginas).

Posteriormente algunos de los inventarios faltantes y la forma de evaluación de varios de los inventarios me fueron proporcionados amablemente por la Dra. Heather Sheardown, quien actualmente está a cargo del Programa de Resolución de Problemas en la Universidad de McMaster, en sustitución del Dr. Woods, quien ya está jubilado.

Algunos materiales complementarios se consiguieron en libros especializados y libros de divulgación sobre estrés y en sitios de Internet (ver bibliografía).

3.2 Traducción y adaptación del material

Prácticamente todo el material disponible estaba en inglés, por lo que fue necesario hacer la traducción al español. En algunas partes en las que el material no estaba completo o cuando el material disponible se consideró poco adecuado para nuestras condiciones de trabajo se

sustituyó por otros materiales y, conforme se fue aplicando el material, se realizaron otras modificaciones.

En los siguientes apartados de esta sección se describirá brevemente cada una de las partes del material desarrollado para este módulo y, en las secciones correspondientes al material de apoyo anexo, se incluirá el material completo.

3.3 Guía del módulo para el profesor

Éste no es un material original del taller pero, dadas las numerosas partes y actividades que constituyen el módulo, inicialmente me resultaba poco claro y demasiado complejo, por lo que desarrollé una guía (ver: materiales de apoyo: anexo A, pp.86-8). Este programa de las actividades me fue de gran utilidad para poder llevarlas a cabo en el tiempo disponible.

Después de impartir el módulo varias veces, modifiqué esta guía a un esquema más funcional, distribuyendo las diferentes actividades en dos sesiones de dos horas y en una tarea. Después de una última revisión y adaptación quedó un material de apoyo que se proporcionó a los profesores que imparten el taller actualmente y es especialmente útil para la primera vez que se imparte este módulo.

En esta misma sección estoy incluyendo en el anexo A (ver p. 89) los objetivos de aprendizaje originales de Woods, aún sin traducir. En un principio los consideré demasiado numerosos y detallados para incluirlos en el material de los alumnos, ya que me pareció que más que ayudarlos los agobiarían, ya que son 23 objetivos específicos, adicionales a los 14 objetivos generales que sí se tradujeron. Sin embargo, pienso que valdría la pena reconsiderar si deberían ser incluidos, haciendo las modificaciones necesarias.

3.4 Acetatos para impartir el módulo

En la sección B de los anexos (ver pp. 90-123) se incluyen copias en papel de los acetatos usados como material de apoyo en el taller. Inicialmente hice la traducción y adaptación de los aproximadamente 70 acetatos utilizados por el Dr. Woods para el módulo, eliminando los acetatos que él usaba para ir normando las actividades, los que sustituí con la guía.

Para la primera parte de taller, en la que se aplican los inventarios, dejé solamente siete acetatos. Sin embargo, para la segunda parte inicialmente quedaron diecisiete acetatos con texto, lo que resultó tedioso para los alumnos. Posteriormente sustituí quince de estos acetatos con once acetatos con imágenes, para explicar en una forma más gráfica las diferentes técnicas para manejar el estrés.

En los acetatos correspondientes a la primera sesión (anexo B, pp. 90-95), se define el “quiero y puedo (*engage*)” como la primera etapa de involucrarse con el problema y se muestra la importancia de las actitudes que conducen al éxito o el fracaso. También se define el estrés y se enfatiza la importancia de manejarlo adecuadamente para aumentar la resistencia, evitar el agotamiento (modelo de Selye) y lograr mejores resultados, tanto en el trabajo individual como en el de grupo.

Adicionalmente, al inicio de la segunda sesión del taller se retroalimenta a los estudiantes con los resultados de los inventarios que contestaron en la primera sesión; esta parte no estaba explícita en las actividades diseñadas por Woods. Para esto, utilicé acetatos de las gráficas de los **datos individuales** de ese grupo para cada inventario (Anexo F, pp. 185-94). A cada alumno, por su número de cuenta se le asignó un número, con el cuál, en forma anónima, pudo identificarse a sí mismo y comparar sus resultados con los del resto del grupo. Este material y la tabla de datos se les entregaron también impresos. También, se presentaron acetatos de las

gráficas de los **datos generales** obtenidos de todos los grupos (Anexo H, pp. 125-142). En estas gráficas, para cada inventario, se muestran las relaciones entre estrés y rendimiento escolar (rangos de calificaciones). Estos acetatos son muy útiles para que el alumno tome conciencia de su propia situación, de la importancia de manejar el estrés y de las consecuencias académicas de lograrlo o no.

Para la segunda parte de la segunda sesión, se sustituyeron los acetatos con textos explicativos (anexo B, pp.96-112) por imágenes (anexo B, pp.113-23). Para cada técnica para manejar el estrés, se eligieron fotografías que fácilmente pudieran relacionarse con ella. A continuación se describen brevemente cada uno de estos acetatos:

1. **No te quedes sentado. Di a ti mismo que tienes el control.** Se muestran varias situaciones sobre las que el alumno puede decidir si tiene o no control. Si puede controlarlas hay que hacerlo, si no hay que evitar estresarse (p. 113).
2. **No te quedes sentado. Haz alguna actividad física.** Muestra deportes y otras actividades físicas que ayudan a controlar el estrés (p.114).
3. **Practica y usa técnicas de relajación.** Muestra situaciones y actividades tranquilizantes y relajantes, las cuáles pueden usarse para “desacelerarse” en diversas circunstancias (p. 115).
4. **Cuidado con lo que te dices a ti mismo. ¡Tu cuerpo lo escucha!** Mediante imágenes opuestas, contrasta actitudes y formas de actuar que llevan al éxito o al fracaso (p.116).
5. **Está preparado; planea con anticipación y planea para lo peor.** Muestra la importancia de tener: planeación, preparación, estrategia, gratificaciones y planes de contingencia (p.117).

6. **Renombra los eventos inquietantes.** Se puede cambiar la actitud mental hacia eventos estresantes considerándolos de un modo más positivo, como oportunidades de crecimiento en lugar de eventos trágicos (p. 118).
7. **Construye y usa tu sistema de soporte.** Muestra las relaciones interpersonales, las tradiciones, los valores, las creencias y la religión; como apoyos muy importantes para manejar el estrés (p.119).
8. **Desarrolla las adicciones positivas.** Las ocupaciones como pasatiempos, actividades artísticas, de crecimiento social y de apoyo a la comunidad, distraen de los eventos estresantes y relajan (p. 120).
9. **Sé decidido.** Definir metas y objetivos, decidirse y actuar. La indecisión e indefinición provocan mucho estrés (p.121).
10. **Ponlo en perspectiva.** No exagerar, dimensionar adecuadamente los eventos estresantes, sin convertirlos en tragedias (p.122).
11. **Usa modelos para imitar.** Se muestran personajes conocidos pero, sean quien sean nuestros modelos, nos dan patrones de conducta que ayudan a saber que, siempre, no importa lo que pase, se puede salir adelante (p.123).

3.5 Material para los alumnos

El material que se da a los alumnos para trabajar el módulo (anexo C, pp.124-154) está dividido en tres partes: la primera, para trabajarse en una sesión de dos horas, incluye definiciones, objetivos, cuestionario previo y los inventarios para medir diferentes aspectos del estrés (anexo C, pp.126-139). La segunda parte tiene una serie de actividades con las que se modelan diferentes técnicas para manejar el estrés y se trabaja en la segunda sesión (anexo C,

pp.140-6). La tercera parte se trabaja como tarea y contiene varias actividades que inducen la reflexión sobre lo visto y también incluye el cuestionario posterior (anexo C, pp.147-52).

3.6 Definición, objetivos y cuestionario previo

Las definiciones y objetivos generales (listadas como desarrollo de la habilidad) que se incluyen son una traducción directa del material de Woods (anexo C, p. 126). Como ya indiqué anteriormente, no incluí los objetivos específicos por considerarlos demasiado numerosos y detallados.

El cuestionario previo se modificó para hacerlo más claro, ya que en este módulo es doble, pues el alumno califica por separado las dos partes: “quiero y puedo” y “manejo del estrés” y para ambas “qué tanto me doy cuenta” y “qué tan hábil soy” (anexo C, p. 127).

3.7 Inventarios

A continuación se indicará cuales son los inventarios que se incluyen en el material (anexo C, pp.128-39) y una breve descripción de qué mide cada uno de ellos. Durante la primera sesión de dos horas de este módulo del Taller de Resolución de Problemas, los alumnos contestarán estos inventarios. También se indicará cuáles inventarios fueron utilizados en las primeras etapas del desarrollo de este módulo y las razones por las que se sustituyeron.

Más adelante, en la última sección del material de apoyo anexo, se incluirán un análisis por preguntas de los diferentes aspectos evaluados por algunos de los inventarios y los inventarios usados anteriormente.

Actitudes. Tomado del material de Woods (anexo C, p.128). Mide principalmente la actitud de “quiero y puedo” en la primera etapa en la que la persona se involucra con el problema. Se califica en una escala que va de 4 a 36 y los valores mayores reflejan una actitud más positiva.

Versión corta de la prueba para medir síntomas de Kellner y Sheffield. (anexo C, p.129). Este inventario mide cuatro síntomas diferentes: ansiedad (rango 8 –32), depresión (8 –32), somatización (7 –28) e inadecuación (7 –28). Son mejores los valores más bajos.

Escala de adaptación social de Holmes-Rahe, modificación de Gmelch. (anexo C, p.130). Mide el índice juvenil de estrés psicológico en el último año. No tiene un rango definido. Son mejores los valores más bajos.

Evaluación del estrés personal de Shealy. (anexo C, pp.131-2). Mide el nivel de estrés en la vida cotidiana. No tiene un rango definido. Son mejores los valores más bajos.

Manejo del estrés, escala de Billings-Moos. (anexo C, p.133). Este inventario se ha usado mucho con enfermos graves. Su evaluación e interpretación es bastante compleja, ya que mide 8 aspectos diferentes de cómo la persona afronta el problema, se subdivide en dos grupos:

I) Método para hacer frente al problema, con tres subescalas:

1. **Enfrentamiento cognoscitivo activo** (0 –33, mejor mayor)
2. **Enfrentamiento conductual activo** (0 –39, mejor mayor)
3. **Evadir activo** (0 –24, mejor menor)

II) Enfoque para hacer frente al problema, que a su vez tiene tres subescalas con cinco mediciones:

A) Enfoque en evaluar, mide:

4. **Lógica activa**, análisis lógico del estrés (0 –12, mejor mayor)

B) Enfoque en el problema, subdividido en:

5. **Búsqueda de información** (0 –21, mejor mayor)

6. **Resolver el problema**, tomar acción (0 –15, mejor mayor)

C) Enfoque en las emociones, subdividido en:

7. **Regulación afectiva** (0 –18, mejor mayor)

8. **Desahogo emocional** (0 –18, mejor menor).

Inventario de estrategias de estudio y aprendizaje (IEEA o LASSI: *Learning and study strategies inventory*). (anexo C, pp. 134-5). Es el instrumento más utilizado para evaluar las estrategias de aprendizaje; lo usan más de la mitad de las universidades norteamericanas y ha sido traducido a más de treinta idiomas³⁹. Por la importancia que tiene en este estudio y por su gran potencial de aplicación a nivel institucional, se incluyen una descripción y un análisis más detallados de este inventario⁴⁰.

El inventario LASSI es una herramienta válida y estadísticamente confiable para el diagnóstico de habilidades de estudio. Se enfoca en pensamientos abiertos o encubiertos, comportamientos, actitudes y creencias que se relacionan al aprendizaje exitoso. La investigación ha demostrado que estos factores contribuyen significativamente al éxito de los estudiantes en la universidad y que pueden aprenderse o incrementarse a través de intervenciones educativas, como cursos de habilidades de estudio y aprendizaje.

La teoría del Aprendizaje Estratégico, desarrollada por Claire Weinstein, autora del LASSI, es un modelo de aprendizaje enfocado en el alumno. Con el apoyo del LASSI y de sus aplicaciones asociadas se ayuda a los estudiantes a tener éxito en la universidad. La doctora

³⁹ El inventario LASSI fue desarrollado en la Universidad de Texas en Austin por Claire E. Weinstein, Ph.D., Ann C. Schulte, Ph.D., y David R. Palmer, Ph.D. El LASSI y sus materiales relacionados son distribuidos por H & H Publishing Company <<http://www.hhpublishing.com/assessments/LASSI/index.html>>.

⁴⁰ Existen varias versiones del inventario, la forma en auto-calificable en papel y la versión Web, que se contesta en línea y es calificada automáticamente por el sistema computarizado, generando inmediatamente un reporte para el usuario, con las calificaciones de las diez escalas y con sugerencias para mejorar cada una de las áreas. Hay dos versiones del LASSI en español, una de ellas está normalizada para la población estudiantil de México. En 2004, cuando se realizó este estudio, sólo se disponía de la versión en papel pero actualmente ya está disponible la versión Web LASSI-MEX.

Weinstein postula que a muchos estudiantes universitarios nunca se les ha enseñado cómo aprender; frecuentemente aprenden por métodos de “ensayo y error”, no saben cómo construir el conocimiento relacionando conceptos, ni cómo estudiar y completar exitosamente las tareas académicas.

Este instrumento⁴¹ permite evaluar en diez áreas los hábitos de estudio y actitudes de los estudiantes:

1. **Procesamiento de la información.** Creación de imágenes efectivas, explicación de conceptos y uso de habilidades de razonamiento para aumentar conocimientos.
2. **Selección de ideas principales.** Leer por la información clave.
3. **Estrategias de examen.** Estudio dirigido a los diferentes tipos de exámenes, usando planes para estudiar.
4. **Actitud.** Orientación mental hacia la escuela y motivación para el éxito.
5. **Motivación.** Responsabilidad para completar las tareas escolares.
6. **Ansiedad.** Sentirse tenso acerca de trabajos, tareas y exámenes.
7. **Manejo del tiempo.** Utilizar horarios y técnicas de monitoreo que aseguren el terminar a tiempo las tareas académicas y que eliminen la desidia.
8. **Concentración.** Enfocarse en las tareas escolares.
9. **Ayudas de estudio.** Uso de gráficas, sumarios y otras ayudas para ayudar al aprendizaje y a la retención.
10. **Autoevaluación.** Hacer preguntas, revisar y aplicar nueva información.

El inventario se califica en puntos y se convierte a una escala estandarizada en porcentaje. Las calificaciones con porcentajes superiores al 75% representan áreas sin problemas; entre 50 y

⁴¹ El inventario LASSI cuando se hizo este estudio costaba de 77 preguntas (actualmente tiene 80) en formato “Likert” (de preferencias: se pide a los estudiantes indicar que tan bien los describen las afirmaciones, desde “nada típico en mí” hasta “muy típico en mí”). El cuestionario se contesta en un lapso de 20 a 30 minutos.

75% son áreas bastante adecuadas pero que se beneficiarían con un incremento; las calificaciones abajo del 50% representan áreas problemáticas que deben ser mejoradas para evitar que el alumno tenga dificultades académicas.

La doctora Weinstein sostiene que las universidades tienen la responsabilidad ética de ayudar a sus alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje más eficientes. Esta teoría propone que los estudiantes pueden aprender mejor a través de tres componentes: habilidad, voluntad y autorregulación.

Las escalas del LASSI relacionadas con el componente de **habilidad** para el aprendizaje estratégico son: 1) Procesamiento de la información, 2) Selección de ideas principales y 3) Estrategias de examen. Estas escalas examinan las habilidades y procesos de pensamiento del alumno, relacionadas con identificar, adquirir y construir significados para nueva información, ideas y procedimientos y como se prepara para demostrar su nuevo conocimiento en procesos de evaluación.

Las escalas del LASSI relacionadas con el componente de **voluntad** para el aprendizaje estratégico son: 4) Actitud, 5) Motivación y 6) Ansiedad. Estas escalas miden la receptividad del estudiante para aprender nueva información, sus actitudes e interés en la universidad, su diligencia, disciplina, voluntad para llevar a cabo el esfuerzo necesario para completar exitosamente los requerimientos académicos y el grado en el que se preocupa acerca de su desempeño académico.

Las escalas del LASSI relacionadas con el componente de **autorregulación** para el aprendizaje estratégico son: 7) Manejo del tiempo, 8) Concentración, 9) Ayudas de estudio y 10) Auto-evaluación. Estas escalas miden como el alumno maneja, o autorregula y controla, el total del proceso de aprendizaje, usando efectivamente su tiempo, enfocando su atención y manteniendo su concentración, verificando si ha alcanzado el aprendizaje demandado para una

clase, tarea o examen y usando ayudas de estudio como sesiones de revisión, tutorías o características especiales del libro de texto.

Después de completar el LASSI se recomiendan los programas asociados de estrategia y enriquecimiento que benefician a todos los estudiantes, no sólo a los de bajo rendimiento. La doctora Weintein también ha desarrollado módulos educativos para mejorar el desempeño del estudiante en cada una de las escalas del LASSI. El programa en línea es “*Becoming A Strategic Learner*”⁴² y actualmente sólo está disponible en inglés. Cada unidad se enfoca en una de las escalas del LASSI y está directamente relacionada con el éxito académico en la universidad.

Estas unidades son minuciosas y completas, no son intentos breves y triviales para hacer a un lado los problemas que enfrentan los estudiantes. Por el contrario, el estudiante con una dificultad seria, encontrará que las unidades le proporcionan la información y actividades necesarias para superar su problema. Al mismo tiempo, los estudiantes con problemas menos serios, encontrarán que el programa opera fácilmente para localizar material específico y proporcionarles la información requerida⁴³.

Perfil de estilo en exámenes (AAT: anxiety achievement test) Alpert y Haber. (anexo C, p.136-7). El inventario original tiene 19 preguntas y consta de dos escalas, Woods maneja una tercera escala que no se encontró en la literatura, con 11 preguntas adicionales:

- **Ansiedad que facilita el desempeño** (20 – 100 mejor mayor), mide el grado al que la ansiedad del examen mejora el desempeño del estudiante, es la clase de estrés que

⁴² El costo del LASSI por alumno es de \$ 3.25 dólares (5 a 99 alumnos) o de \$ 2.75 dólares (100 o más alumnos). El costo de la licencia para usar el programa “*Becoming A Strategic Learner*” es de \$ 50.00 dólares por alumno (de 1 a 50 alumnos) y \$ 10.00 dólares (de 51 a 199 alumnos) por estudiante, para 200 o más alumnos la licencia institucional para uso ilimitado por un año tiene un costo de \$ 2,000.00.

⁴³ El instructor también puede administrar el programa y revisar el progreso de los estudiantes al trabajar los módulos. El módulo de motivación completo está disponible para demostración.

experimentan los deportistas antes de un evento importante. Si la calificación es superior a 30 es probable que no sea un problema para obtener resultados positivos en los exámenes.

- **Ansiedad que debilita el desempeño** (20 – 100 mejor menor), mide el efecto de la interferencia de la ansiedad con el desempeño en los exámenes. Si la calificación es mayor de 25 es posible que el alumno experimente un estrés extremo que pueda influenciar negativamente los resultados del examen.
- **Estudio** (22 – 110 mejor mayor), mide las estrategias y hábitos usados para prepararse para el examen.

Inventario de Heppner para la resolución de problemas (*PSI: problem solving inventory*).

(Ver anexos, pp.138-9). La medición está diseñada para evaluar la percepción que tiene el alumno de sus capacidades respecto a comportamientos y actitudes en la resolución de problemas. El PSI mide el nivel de eficacia de una persona para resolver problemas. En este inventario las calificaciones altas indican una auto-apreciación general negativa.

- **Resolución de problemas.** (11 – 66, mejor menor). Un índice general de la confianza o auto-seguridad al estar involucrado en actividades de resolución de problemas.
- **Evasión.** (16 – 96, mejor menor). Estilo de acercamiento-alejamiento, una tendencia general de ya sea a acercarse o a eludir las actividades en la resolución de problemas.
- **Control.** (5 – 30, mejor menor). Determina el grado de control que uno tiene sobre sus emociones y comportamientos mientras se resuelven problemas.
- **Total.** (32 – 192, mejor menor). Es la suma de los tres parámetros anteriores. Es útil porque magnifica las pequeñas deficiencias, sobre todo si ocurren en cada una de estas áreas permitiendo apreciar el efecto global.

Inventario de adaptación-innovación de Kirton. (*KAI: Kirton Adaption-Innovation Inventory*). (Anexo D, pp.155-6). Este inventario de 32 preguntas mide el grado de facilidad o dificultad para mantener comportamientos adaptativos o innovativos por largos periodos de tiempo; consta de tres subescalas que incluyen: suficiencia de originalidad, eficiencia y conformidad con las reglas o el grupo.

La distinción de adaptación-innovación de Kirton en una teoría del estilo cognitivo que impacta en el campo de la creatividad. Los adaptativos son personas hábiles para iniciar cambios que mejoren el sistema actual, pero no pueden identificar las oportunidades fuera del marco del sistema. Los innovativos son personas capaces de generar ideas que conduzcan a cambios más radicales, pero fallan para conseguir que sus ideas sean aceptadas. La hipótesis de Kirton es que hay un continuo de personalidad, llamado adaptador-innovador con dos aproximaciones al cambio muy diferentes.

Este inventario solo se aplicó un semestre, ya que dada su complejidad, requiere de un entrenamiento especial y de certificación para su interpretación correcta.

Inventario de Basadur. (Anexo D, p. 157). Este inventario consta de 14 preguntas y mide la preferencia para la “ideación” (creación de ideas, divergencia, 6-30, mejor mayor) y la “evaluación o juicio” (posposición de juicios prematuros, convergencia, 8-40, mejor menor) en el entrenamiento creativo para la resolución de problemas.

La hipótesis de Basadur es que el entrenamiento en resolución creativa de problemas resultará en un incremento en la divergencia activa y un decremento en la convergencia prematura en la resolución de problemas.

Este inventario se utilizó dos semestres, pero se eliminó al no contar con datos suficientes para una buena interpretación, además de que los datos generados presentan poca claridad.

Otros inventarios. Inicialmente se usaron algunos otros inventarios, algunos sugeridos por Woods u otros tomados de diversas fuentes:

- cuestionario para personalidades tipo A
- escala de estrés en la vida profesional
- evaluación y planeación: lista de Adams
- lista de comprobación de síntomas de estrés.

Estos cuestionarios se incluyen en la sección final de anexos para este trabajo (Anexo D, pp.158-63).

Conforme se fue construyendo el módulo se retiraron estos cuestionarios por diversas razones: poca pertinencia, datos poco indicativos, información insuficiente para su interpretación o duplicación de información. Sin embargo, la reinclusión en el módulo del cuestionario para personalidades tipo A y de la lista de comprobación de síntomas de estrés podría reconsiderarse en sustitución de otros inventarios.

3.8 Técnicas para afrontar el estrés

En la segunda sesión del taller, después de dar a los alumnos la información y un análisis breve de los resultados de los inventarios, se trabaja en dar un panorama general de las técnicas para manejar el estrés.

Hay un sinnúmero de formas para controlar el estrés. Algunas pueden incluir el uso de medicamentos tranquilizantes o de otros tipos y de plantas, la psicoterapia, la hipnosis, la acupuntura y, en casos extremos, hasta cirugía del cerebro. Sin embargo, fuera de estas formas extremas que evidentemente requieren para su aplicación de un profesional, existen muchas

técnicas antiestrés sencillas, sin riesgos, de alta efectividad y que pueden ser usadas y aplicadas por cualquier persona.

El Dr. Woods agrupó muchas de estas técnicas en las once categorías que ya se mencionaron anteriormente y para cada una de estas técnicas desarrolló pequeños ejercicios y sugerencias que se incluyen en el material de los alumnos:

1. **No te quedes sentado. Di a ti mismo que tienes el control.** Se responde el Inventario de *Locus* de control y se plantea como ejercicio una situación de examen (pp. 141-2).
2. **No te quedes sentado. Haz alguna actividad física.** Cuestionario: ¿Qué actividades haces, cuánto haces y cuáles serían buenas para ti? (p.143).
3. **Practica y usa técnicas de relajación.** Ejercicios de relajación muscular y respiración profunda (p.143).
4. **Cuidado con lo que te dices a ti mismo. ¡Tu cuerpo lo escucha!** Hacer una lista de cualidades y defectos. Análisis de la autoestima (p. 143).
5. **Está preparado; planea con anticipación y planea para lo peor.** Ejercicio: “Película en tu mente”, como planear para afrontar una situación difícil que previsiblemente pudiera presentarse (p.143).
6. **Renombra los eventos inquietantes.** Ejercicio: Tratar de cambiar la actitud mental hacia eventos estresantes, considerándolos de un modo más positivo (p.144).
7. **Construye y usa tu sistema de soporte.** Se pide al alumno que analice su red de relaciones interpersonales y que reflexionar sobre sus tradiciones y valores personales, familiares y sociales (pp. 144 y 146).
8. **Desarrolla las adicciones positivas.** Se pide al alumno que reflexionar sobre actividades de crecimiento social o de apoyo a la comunidad en las que puede involucrarse (p.144).

9. **Sé decidido.** ¿Eres indeciso, decidido o impulsivo?, análisis de comportamientos en varias situaciones y una reflexión muy breve, relativa a la dimensión JP (juzgar-percibir) de la tipología de Jung y Briggs-Myers (p.145).
10. **Ponlo en perspectiva.** Dimensionar adecuadamente los eventos estresantes, no exagerar con actitudes pesimistas, perfeccionistas, o preocupación excesiva, reflexión breve (p.145).
11. **Usa modelos para imitar.** Nos dan patrones de conducta que ayudan a saber que, no importa lo que pase, siempre se puede salir adelante. Ejercicio: ¿Quiénes son tus modelos y por qué los admiras? (p.145).

El material de trabajo relativo a esta sección que se entrega a los alumnos (anexo C, pp. 133-139). es fundamentalmente una traducción del material de Woods, aunque se introdujeron algunos cambios menores y la sustitución de algunos de los ejercicios.

La forma de trabajo para esta segunda parte consiste en una breve presentación de cada una de las técnicas, usando como material de apoyo los acetatos con imágenes (anexo B, pp. 106-116) y alternado inmediatamente con la realización del ejercicio o ejercicios correspondientes a dicha técnica. Al terminar la sesión los alumnos entregan su material de trabajo al profesor, sólo para verificar que los ejercicios se hayan realizado.

3.9 Actividades de cierre y cuestionario posterior

El material correspondiente a esta sección es fundamentalmente la traducción del material de Woods, solo con algunas modificaciones (anexo C, pp.147-54). Dado que no alcanza el tiempo de la segunda sesión para completarlo, se deja como una tarea a entregar en la siguiente sesión del taller.

Este material está diseñado para una revisión y recapitulación de lo visto en el módulo, pero su principal finalidad es propiciar la reflexión sobre la utilidad personal que se pueda tener.

A continuación se enlistan las actividades de cierre que se incluyen:

- **Lista de control para manejo del estrés.** Áreas que pueden ser mejoradas desarrollando nuevas actitudes y habilidades y revisión de las técnicas para determinar cuáles son o pueden ser de utilidad personal (p.148).
- **Aplicación del manejo del estrés para la resolución de problemas.** Ejercicio que ayuda a planear posibles soluciones a situaciones escolares problemáticas (pp.149-50).
- **Sumario.** Puesta en común, revisión de cuestionarios previos posteriores y de objetivos (p.150).
- **Metas basadas en la evidencia para la resolución de problemas.** El alumno evalúa qué **tanto** ha avanzado en el logro de los objetivos (p.151).
- **Cuestionario posterior.** Igual al cuestionario previo. Pretende reflejar cómo percibe el alumno las diferencias después de trabajar el módulo (p.152).

3.9 Bibliografía

En esta sección (anexo C, pp. 153-4) se proporciona a los alumnos referencias bibliográficas, seleccionadas entre las que les pueden ser de mayor utilidad, en cuatro áreas diferentes:

- Aprendizaje basado en resolución de problemas
- Estrés
- Inventarios en general
- Inventario de estrategias de estudio y aprendizaje (IEEA o *LASSI: Learning and study strategies inventory*)

4. IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER Y DEL MÓDULO: “QUIERO Y PUEDO. MANEJO DEL ESTRÉS”

En el Taller de Resolución de Problemas cada módulo fue desarrollado por uno de los nueve profesores participantes. Hasta la primavera de 2004 cada módulo del Taller de Resolución de Problemas fue impartido por el profesor que lo desarrolló, por lo que los alumnos tenían un máximo de tres sesiones con cada profesor. En otoño de 2004 y primavera de 2005, todos los módulos para cada grupo del taller se impartieron por dos maestros, un titular, quien formaba parte del programa inicial, y un segundo titular, quien no era parte del programa inicialmente. En esta forma se ha ido capacitando a más profesores para impartir este taller. A partir de otoño de 2005 un solo profesor imparte todo el taller.

Las primeras cuatro veces que se impartió, este taller no formaba parte del currículo académico, por lo que se incorporó, en una base de asistencia y participación obligatorias, como parte de la calificación de alguna de las materias, ya sea de Química General o de Introducción a la Ingeniería. A partir de la primavera de 2004, el Taller de Resolución de Problemas es una materia de primer semestre, de dos créditos, del nuevo Plan de Estudios Santa Fe 2004 para Ingenieros Químicos y para Ingenieros de Alimentos.

Como parte de este taller, seleccioné trabajar en el módulo “Quiero y puedo. Manejo del estrés”. Este módulo lo desarrollé a lo largo de varios semestres, de 2001 a 2002, y lo impartí cinco veces, con algunas diferencias en sus características, a 168 estudiantes del primer semestre.

La primera vez lo impartí, en otoño de 2001, a 78 alumnos repartidos en tres grupos de estudiantes, uno de Ingeniería Química y dos de Ingeniería Industrial. La duración fue de dos sesiones de dos horas. En esa ocasión el módulo aún se estaba totalmente desarrollando y no se tenían completos los instrumentos de evaluación de los inventarios, por lo que no hubo retroalimentación con los alumnos sobre sus resultados.

La segunda ocasión lo impartí en otoño de 2002, en una sola sesión de dos horas, a un grupo de 18 estudiantes de Ingeniería Química. En esta ocasión se quitaron algunos inventarios y se redujeron al mínimo las actividades de manejo del estrés.

En primavera y otoño de 2003 impartí el módulo respectivamente a 14 y 32 alumnos de Ingeniería Química, en dos sesiones de dos horas, incorporando las actividades de cierre, alcanzando a cubrir solo una parte de estas.

En primavera de 2004 el grupo fue de 27 alumnos, entre estudiantes de Ingeniería Química e Ingeniería de Alimentos. En este caso, al ser ya parte de una materia, hubo una evaluación formal de los alumnos, basada principalmente en la asistencia pero considerando también si el trabajo fue realizado completo. Se calificó sobre 10 puntos distribuidos en 4 puntos de la primera sesión (inventarios), 3.5 de la segunda (técnicas) y 1.5 de la tarea (cierre).

A partir de primavera de 2003, con cada grupo se capturaron y analizaron los datos de los inventarios entre las dos sesiones, de tal manera que en la segunda sesión se entregaron a los alumnos las tablas y gráficas con sus resultados personales y resultados del grupo. Todos los datos se manejan con número de cuenta para garantizar la confidencialidad. También se hizo con cada grupo un análisis de estos resultados y un análisis general de la relación entre estrés y rendimiento académico de los grupos anteriores.

Las actitudes de los alumnos hacia el taller en general en las primeras cuatro ocasiones fueron principalmente de rechazo, se mostraban renuentes a realizar las actividades, frecuentemente

manifestaban su disgusto por “ser obligados” a tomarlo y su creencia de que no les servía para nada. Al final de cada uno de estos semestres se realizó una evaluación interna tanto del taller como de cada uno de los módulos, incluyendo a los facilitadores. En general esta evaluación fue baja y mostraba todo lo arriba mencionado.

Respecto al módulo de manejo de estrés, en la primera sesión los alumnos mostraban cierto interés, aunque ya al final estaban cansados. En la segunda sesión, el interés en la parte de análisis de resultados era bastante bueno pero también disminuía notoriamente en la parte de las técnicas de manejo del estrés. En el post-cuestionario algunos hacían comentarios sobre su estrés y solamente pocos, generalmente los más estresados, comentaban sobre la utilidad del módulo.

A partir de la primavera de 2004, al ser ya una materia curricular, la actitud general de los alumnos hacia el taller mejoró, aparentemente ya no había tanta resistencia y los resultados parecían mejores. En ese semestre el post-cuestionario del módulo “Quiero y puedo. Manejo del estrés” mostró mucho mayor interés por parte de los alumnos y aproximadamente la tercera parte de ellos manifestaron que les parecía bastante útil. También la evaluación interna del módulo, al final del semestre, mostró un incremento significativo, con un promedio general de 3 puntos sobre 4.

Desde la primavera de 2004 se ha evaluado a los profesores del taller a través del cuestionario de evaluación de cursos (SEPE-1), el resultado de estas evaluaciones ha sido superior al promedio del departamento de ICQ.

Como ya se mencionó, el taller solo se ha evaluado con evaluaciones informales cuyo resultado es satisfactorio, pero sería conveniente tener una evaluación formal. Es necesario encontrar una forma adecuada para evaluar la efectividad real del taller y saber si realmente se

está logrando un desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Originalmente se trató de tener grupos de comparación pero no se concretó esta posibilidad.

Tampoco se ha podido lograr un “puenteo” adecuado entre el taller de resolución de problemas y las clases teóricas, el cual es indispensable para lograr el desarrollo cabal de las habilidades. La principal dificultad para esto ha sido que los grupos que llevan el taller han sido asignados en sus materias académicas como Química General, Álgebra (que ya no está en el nuevo plan de estudios), Cálculo I y Física, a profesores ajenos al proyecto de Desarrollo de Habilidades para la Resolución de Problemas. Incluso, en las pocas ocasiones en que un profesor del proyecto ha dado alguna materia al grupo, no ha tenido muchas oportunidades de hacer este “puenteo” o no ha desarrollado aun las actividades que le permitan hacerlo con eficacia.

Para resolver este problema es necesario interesar a más profesores de los Departamentos de Ingeniería y Ciencias Químicas y de Física y Matemáticas en conocer el proyecto y capacitarlos para participar en él, al menos ayudando a hacer el “puenteo” en sus clases o participando más activamente como profesor de alguno de los talleres. Para invitar a los maestros a participar, se les dio una plática general sobre el proyecto y en el verano de 2004 se dio un curso de 10 horas a los 15 maestros que se interesaron por conocerlo más a fondo. En este curso se trabajaron los módulos que se consideraron más importantes y se les dio un panorama general sobre el módulo de manejo de estrés.

5. GENERACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los alumnos respondieron en papel todos los cuestionarios previos y posteriores y todos los inventarios, ya que no se disponía de programas adecuados para que fueran realizados y calificados directamente en computadoras. En todos ellos se asignan valores numéricos o posiciones y letras con equivalentes numéricos.

Una vez terminada la primera sesión, capturé, en archivos de Excel, cada una de las respuestas, obteniendo así los resultados individuales de cada prueba. Dada la enorme cantidad de datos por grupo, ésta fue una labor que requirió de varios días de trabajo en cada ocasión que impartí el taller. En esta forma se obtuvieron las calificaciones individuales de cada participante para los cuestionarios y para cada uno de los inventarios.

5.1 Cuestionarios previos y posteriores

En un archivo de Excel para cada grupo o periodo se capturaron todos los valores numéricos de los cuestionarios previos y posteriores y también los comentarios escritos (ver Anexo E, pp.165-72). La escala de calificaciones es del uno al diez y se califican en “quiero y puedo” y en “manejo del estrés” tanto el “darse cuenta” como la “habilidad”, al inicio y al terminar el módulo, por lo tanto se tienen 8 calificaciones para cada persona (Anexo E p.164; sólo se incluyen los resultados personales del grupo de primavera de 2004). En la siguiente tabla se muestran los promedios y desviaciones estándar de cada grupo y del total de alumnos:

**PROMEDIOS DE CALIFICACIONES DE
CUESTIONARIOS PREVIOS Y PORTERIORES**

PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR POR GRUPOS	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
PROM. OTOÑO 2001 (78 ALUMNOS)	6.4	6.9	6.2	6.8	5.3	6.3	5.1	6.2
DESV. ESTÁNDAR OTOÑO2001	1.7	1.5	2.0	1.6	2.3	1.9	2.5	1.9
PROM. OTOÑO 2002 (18 ALUMNOS)	5.9	6.5	5.5	5.6	4.3	5.9	3.8	4.6
DESV. ESTÁNDAR OTOÑO 2002	2.1	1.6	1.7	1.8	2.1	1.4	2.2	1.6
PROM. PRIM. 2003 (14 ALUMNOS)	5.5	6.0	5.4	5.0	5.7	5.1	3.7	4.6
DESV. ESTÁNDAR PRIM. 2003	2.8	2.2	2.2	1.7	2.4	2.5	1.9	2.9
PROM. OTOÑO 2003 (32 ALUMNOS)	6.3	6.7	5.8	6.2	5.2	5.9	5.0	5.4
DESV. ESTÁNDAR OTOÑO 2003	2.1	1.5	1.9	1.7	2.1	1.9	2.6	2.2
PROM. PRIM. 2004 (27 ALUMNOS)	6.7	8.0	6.1	7.8	5.3	7.8	5.0	7.1
DESV. ESTÁNDAR PRIM 2004	2.0	1.3	2.1	0.9	2.1	0.7	1.8	1.6
PROMEDIO TOTAL (168 ALUMNOS)	6.3	6.8	6.0	6.5	5.2	6.2	4.8	5.8
DESVIACIÓN ESTÁNDAR TOTAL	2.0	1.6	2.0	1.8	2.2	1.9	2.4	2.1

Como puede observarse, en casi todos los casos y semestres el promedio está entre 4 y 7 y las desviaciones estándar son altas, entre 0.5 y 2.5. También se observa que, en general, hay un incremento de 0.5 a 1.5, comparando las columnas previas con las posteriores. En pocos casos se observa, sobre todo en las columnas de habilidad, que decrecen en vez de aumentar, esto puede atribuirse a una mayor conciencia ("darse cuenta") de que esas habilidades aún no están bien desarrolladas.

Una observación interesante es que los incrementos entre las calificaciones de "pre" y "post" son significativamente mayores (de 2 a 2.5 puntos en casi todos los puntos) en el semestre de primavera de 2004. Además, éste es único semestre en que los comentarios respecto a la utilidad que le encuentran al módulo han sido extensos, estos comentarios se incluyen en el material anexo, junto con los de semestres anteriores (ver Anexo E, pp.168-72). Estas diferencias pueden atribuirse a tres causas posibles: 1) Además de las dos sesiones hubo una tarea de reflexión y refuerzo. 2) Esta tarea y por lo tanto el cuestionario posterior lo entregaron

solamente 15 de 27 alumnos (poco más del 50%), probablemente los que tenían mayor interés.

3) El saber que el módulo se calificaría por ser parte de una materia.

A nivel individual pueden observarse todas las posibles combinaciones de incrementos – decrementos. Posiblemente esto se debe a que las preguntas son subjetivas y, al no haber criterios claros de medición, la respuesta puede depender del estado de ánimo o de la percepción que tiene la persona en ese momento. Esto, aunado a la alta desviación estándar, hace que la información obtenida por estos cuestionarios sea indicativa pero no concluyente.

También, de los datos individuales de cada uno de los grupos y de todos los grupos, se hicieron histogramas y se graficaron para hacer un análisis por frecuencias de las respuestas para cada calificación (Anexo E, pp.173-178).

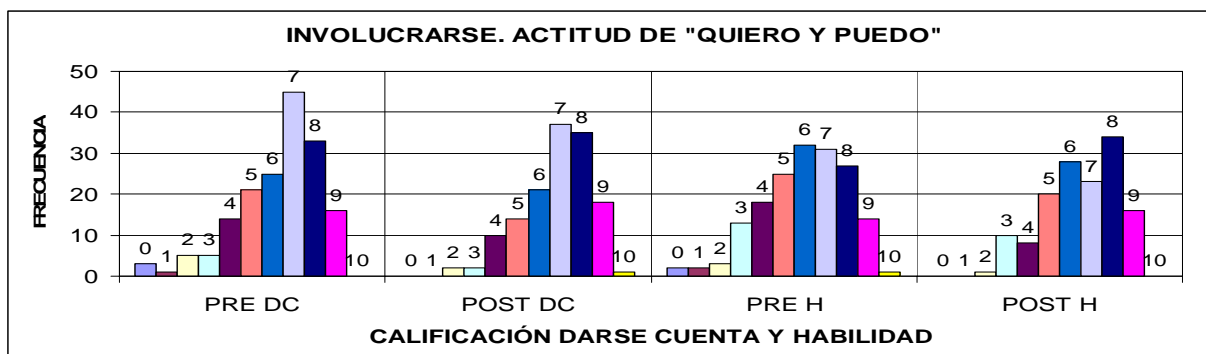
La tabla y gráficas siguientes corresponden a las frecuencias de calificaciones del total de alumnos estudiados en cinco semestres.

FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES EN LOS CUESTIONARIOS PREVIOS Y POSTERIORES

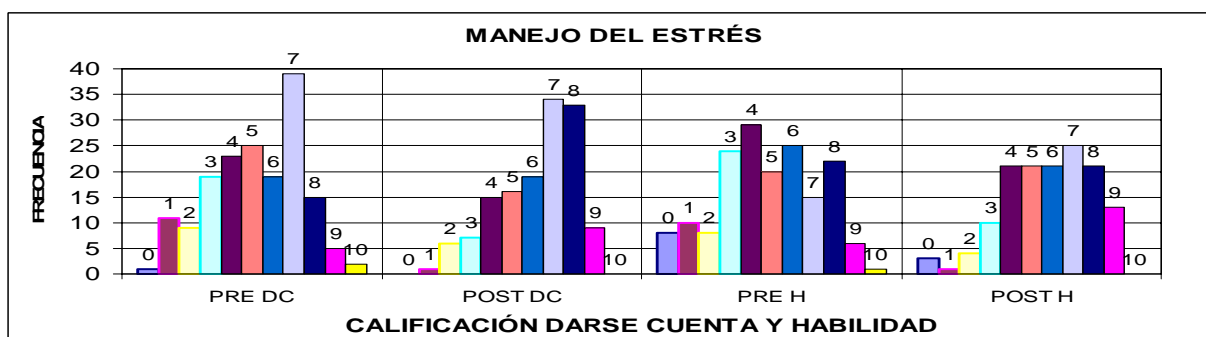
O2001, O2002, P2003, O2003 y P2004,

5 SEMESTRES, 171 ALUMNOS

CALIF.	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
0	3	0	2	0	1	0	8	3
1	1	0	2	0	11	1	10	1
2	5	2	3	1	9	6	8	4
3	5	2	13	10	19	7	24	10
4	14	10	18	8	23	15	29	21
5	21	14	25	20	25	16	20	21
6	25	21	32	28	19	19	25	21
7	45	37	31	23	39	34	15	25
8	33	35	27	34	15	33	22	21
9	16	18	14	16	5	9	6	13
10	0	1	1	0	2	0	1	0
TOTAL	168	140	168	140	168	140	168	140



El análisis de estas gráficas muestra algunas tendencias: En las gráficas de “quiero y puedo” la calificación previa predominante en “darse cuenta” es 7, con una distribución principalmente entre 5 y 9; en la calificación posterior se incrementan 8 y 9 principalmente. En “manejo de la habilidad” en la calificación previa la mayor es 6, con una distribución del 0 al 10, predomina 5 a 8; en la calificación posterior los extremos desaparecen, los rangos bajos disminuyen, la distribución del 5 al 9 se desplaza y predominan el 8 y el 6.



En las gráficas de “manejo del estrés” la calificación previa predominante en “darse cuenta” también es 7, con una distribución principalmente entre 3 y 8, pero el rango de 2 a 3 también es significativo; en la calificación posterior se incrementan principalmente 8 y 9 y el rango bajo de 2 a 5 se desplaza al 6 y 7. En “manejo de la habilidad” en la previa la mayor es 4 pero la distribución es significativa entre 3 y 8, con una distribución baja desde 0 hasta 10; en la posterior el 10 desaparece, el rango de 0 a 4 decrece significativamente y la distribución del 6 al 9 se incrementa, haciéndose pareja, aunque predomina el 7.

En los histogramas, al igual que en los promedios de calificaciones (tabla p. 43), también se observa un incremento general, en cada uno de los rubros medidos, de aproximadamente un punto, excepto en el semestre de primavera de 2004 en que el incremento es de alrededor de dos puntos. Aunque los histogramas permiten una diferenciación mayor, su análisis no aporta mucho más para la interpretación de resultados.

5.2 Información personal de los alumnos, resultante de los inventarios contestados

Para cada grupo o periodo se elaboró un archivo de Excel, con una hoja de cálculo para cada inventario por calificar, en donde se incluyeron celdas para el valor numérico de cada respuesta y las fórmulas o algoritmos de las combinaciones necesarias de estos valores para obtener cada uno de los rubros evaluados. Así, al incorporar los números de las respuestas automáticamente se obtienen las calificaciones. Por ejemplo, al capturar los valores numéricos de las 35 respuestas del Inventario de Heppner para la resolución de problemas (PSI) automáticamente se obtienen las calificaciones para cada una de las tres subescalas: “Resolución de Problemas”, “Evasión”, “Control” y también la calificación “Total”. Estos archivos completos no se incluyeron en los anexos por ser demasiado complejos y extensos, ya que cada uno tiene alrededor de dieciocho hojas de cálculo y algunas de estas hojas de cálculo llegan a tener 18 páginas al imprimirlas; además, estos valores numéricos solo son relevantes hasta que se hace su análisis e interpretación.

Cada semestre, en el mismo archivo, se preparó otra hoja de cálculo que en una sola tabla resume, para cada persona, todos los resultados de los inventarios. Otros datos adicionales en esa tabla para cada rubro son: el promedio del grupo, los puntos máximos y mínimos y la preferencia (si para ese rubro en particular es más deseable o “mejor” un valor mayor o un

valor menor). Además de los resultados de los inventarios de este módulo, se incluyen los datos del Inventario de Habilidades Mentales Primarias (HMP) en puntos y en porcentaje, ya que es una prueba estandarizada; este inventario lo responden en el módulo “darse cuenta” que es el módulo introductorio del Taller de Resolución de Problemas. En esta misma hoja, al terminar el semestre, se incluyen las calificaciones obtenidas por cada alumno en las materias de primer semestre y su promedio, para posteriormente hacer el análisis entre estrés y rendimiento académico.

Al comienzo de la segunda sesión del módulo se entrega a cada alumno una copia de esta tabla (Anexo F, a) “Tabla de datos personales P04” pp.179-84), la cual está ordenada por número de cuenta, eliminando los nombres, para que cada quien identifique el número que le corresponde en las gráficas de los inventarios, de las que también se les da una copia (Anexo F, b) “Gráficas personales P04” pp.185-94). De esta manera, respetando la confidencialidad, cada alumno puede darse cuenta de sus resultados y tener un parámetro de comparación con respecto al promedio del grupo. En el Anexo F se incluyen únicamente la tabla y las gráficas resultantes de los datos de primavera de 2004, no se incluyeron todos los semestres por ser demasiadas hojas y se consideró que no son necesarias para un análisis de los datos como el que se hace a continuación.

Por ejemplo, puede verse que el alumno identificado con el número 25 tiene un estrés en el último año casi normal, respecto al promedio del grupo (521 puntos contra 456 del promedio), (Holmes, p.185), estrés alto en la vida diaria (Shealy, p.186, 125 puntos contra 84 del promedio), *Locus* de Control bajo (p.186, 65 puntos contra 80 del promedio). En el inventario de Billins-Moss (mejor menor) está alto en los 8 parámetros que mide (p.187). En el inventario de Perfil de Estilo en Exámenes (ATT, p.188) está normal en “ansiedad que facilita el desempeño” pero está alto en “ansiedad que dificulta el desempeño” (66 contra 52 del

promedio) y muy bajo en “estudio” (52 contra 70 del promedio). En el Inventario de Resolución de Problemas (PSI; Heppner, p.188), este alumno está ligeramente abajo (en este caso es deseable) en todos parámetros; en síntomas (Kellner, p.189) está alto en los cuatro parámetros. En el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI en %, pp.189-91) está muy bajo en todos los rubros excepto en “procesamiento de la información” (alto) y “autoevaluación” (poco bajo). En Habilidades Mentales Primarias (pp.192-3) está muy alto en “comprensión espacial”, alto en “comprensión verbal”, “raciocinio” y “fluidez verbal” y algo bajo en “manejo de números”. Este alumno se dio de baja en todas las materias (pp.193-4), es posible establecer una correlación bastante buena entre esta decisión y sus resultados. Su problema no es de baja capacidad intelectual, sino de hábitos de estudio pobres, poco manejo del estrés y habilidades insuficientemente desarrolladas.

Naturalmente, no en todos los casos individuales puede verse una relación tal evidente entre resultados de los inventarios y rendimiento escolar; de hecho hay discrepancias, como es el caso de la alumna identificada con el número 16, quien, por ejemplo, presenta un grado altísimo de síntomas (p. 189) y resultados bajos en el LASSI (pp.189-91) y sin embargo obtuvo una calificación de 10 en todas sus materias (pp.193-4). Entre los factores a los que puede atribuirse estas discrepancias estarían algunas actitudes de los alumnos al contestar los inventarios como descuido, enojo, cansancio, el mismo estrés, burla, etc.

Es importante que el maestro contribuya a que los alumnos entiendan que los datos obtenidos, aunque indicativos, de ninguna manera ni califican ni determinan a la persona, únicamente son un apoyo para ayudarles a identificar las áreas que en las pueden mejorar sus habilidades para un mejor rendimiento escolar y sobre todo para un mejor desarrollo integral que los haga personas más completas, eficaces y felices.

5.3 Información general resultante del análisis por rangos de calificaciones de los datos individuales

Para establecer una posible relación entre rendimiento académico y estrés se hizo un análisis global de todos los datos individuales. Los 168 alumnos se separaron en grupos por promedio de calificaciones de cuatro materias: Química General, Cálculo I, Física Universitaria A y Álgebra, que son las asignaturas de primer semestre que presentan un grado mayor de dificultad y por lo tanto mayor diversidad en los resultados. Para primavera de 2004 sólo se consideraron las tres primeras materias ya que en el plan de estudios 2004 ya no se lleva algebra. No se consideraron las otras materias: Introducción a la Ingeniería Química, Laboratorio de Química General y el mismo Taller de Resolución de Problemas por tener un grado de dificultad menor, por lo tanto, calificaciones más altas y menos discriminación.

Después de varios intentos se tomaron los rangos que se muestran en la siguiente tabla. Se encontró que en estos rangos se pueden apreciar mejor las relaciones entre los parámetros medidos y las calificaciones, además de ser los que corresponden a cada calificación en escala de 10.

CALIFICACIONES		NÚMERO DE ALUMNOS EN CADA RANGO					
GRUPO	RANGO	GLOBAL	O 2001	O 2002	P 2003	O 2003	P 2004
Superior	9.5-10	11	3	3	1	1	3
Alto	8.5-9.4	30	8	6	2	6	8
Medio Alto	7.5-8.4	47	17	5	7	11	7
Medio Bajo	6.5-7.4	35	17	2	3	9	4
Bajo	6.0-6.4	17	13	1	0	1	2
Reprobado	5.0-5.9	18	15	1	1	1	0
Baja Total		10	4	0	0	3	3
Total		168	77	18	14	32	27

La tabla de los resultados individuales de los 168 alumnos, ya distribuidos por rangos de calificaciones muestra los resultados globales generados en los cinco semestres y se incluye en la siguiente sección del material de apoyo (Anexo G, “Total de datos individuales por rango de calificaciones”, pp195-214). En esta tabla, para mantener la confidencialidad se eliminaron los nombres de los alumnos, conservando sus números de cuenta. Potencialmente esta tabla es de gran utilidad ya que a partir de ella se podría hacer en un futuro análisis por género, por carrera, estandarización del LASSI y del HMP para nuestra población escolar, etc.

A partir de esta tabla global de todos los datos individuales (Anexo G) se calcularon el promedio y la desviación estándar de cada uno de los rubros para cada rango de calificaciones y los globales (Anexo H, hoja a) “Información general por rangos de calificaciones” pp. 215-9, los promedios en las filas 5-12 y las desviaciones estándar en las filas 22-29). En los rubros para los que se dispone de esta información, se incluyó el promedio (fila 13) y la desviación estándar (fila 30) de un grupo de 42 alumnos de la Universidad de McMaster, del que no se conoce el desempeño escolar. También, con fines de comparación, se incluyen los máximos, mínimos y preferencias de cada rubro (filas 14-16), así como otros datos proporcionados por el Dr. Woods, con algunos promedios de un grupo de la universidad de McMaster antes y después de haber cursado el taller de resolución de problemas (filas 17-18).

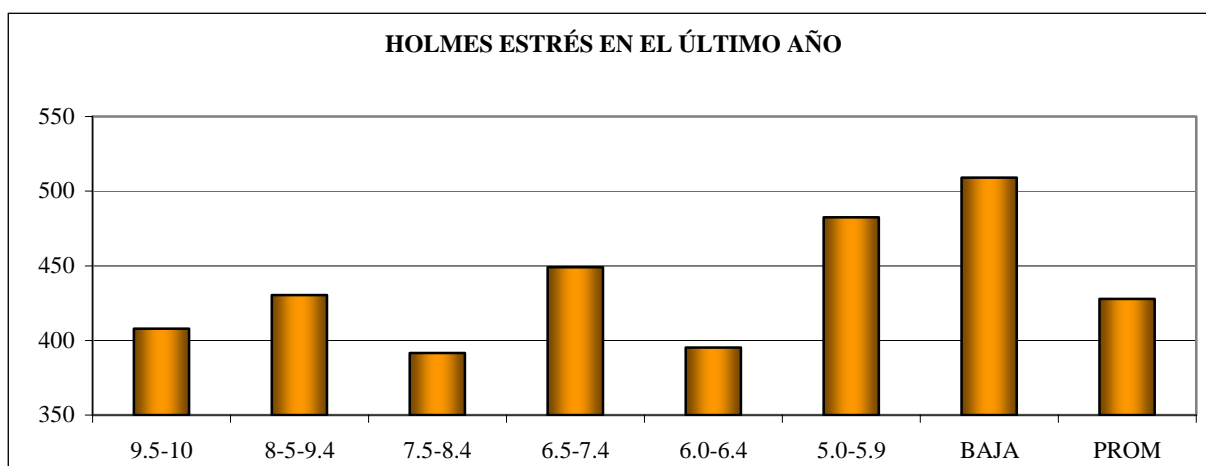
En el mismo archivo, como parte del análisis de datos generales, se incluye también otra tabla con los promedios y desviaciones estándar calculados por separado para cada uno de los cinco periodos que abarca este estudio y para el grupo de McMaster (Anexo H, hoja b) “Información general por periodo” pp.220-4). En esta tabla, si se comparan para cada rubro los promedios de los cinco grupos de la UIA y del grupo canadiense, puede apreciarse los valores son similares y que no hay diferencias significativas en ninguno de los grupos.

5.4 Análisis de las gráficas correspondientes a los datos generales

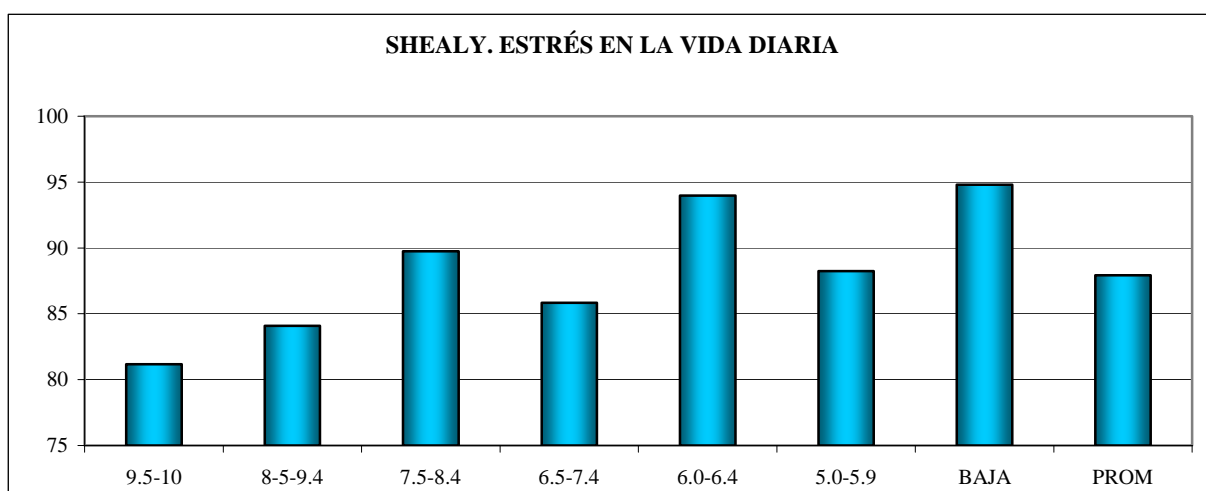
En la tercera hoja de cálculo del mismo archivo (Anexo H, hoja c) “Gráficas globales por rangos de calificaciones” pp.225-42), se muestran las gráficas, de barras y/o de líneas para facilitar su análisis, correspondientes a cada inventario. Estas gráficas se generaron a partir de los datos de la hoja a) “Información general por rangos de calificaciones”.

A continuación se presenta el análisis que puede hacerse de cada inventario, a partir de estas gráficas y tablas para intentar establecer las posibles relaciones entre el rendimiento académico de los alumnos y el estrés y otros parámetros determinados.

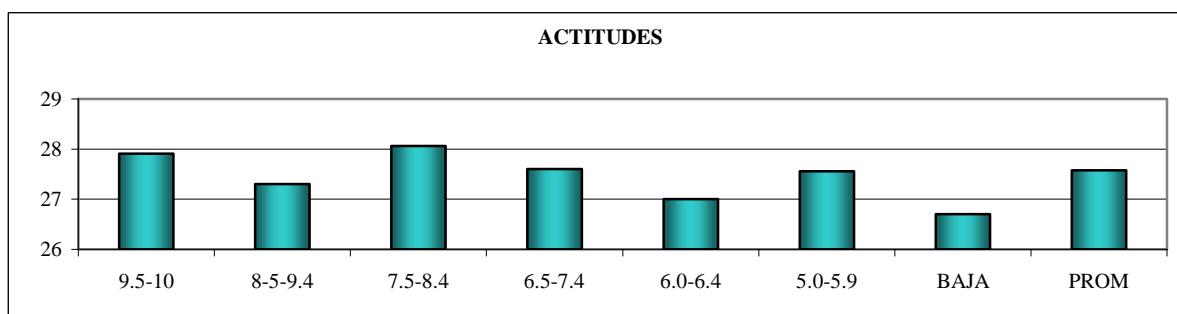
Holmes-Rahe: Estrés en el último año. Aunque en los rangos de calificaciones del 10 al 6 hay algunas diferencias, éstas son menores (todos estos promedios están entre 390 y 450 puntos). A pesar de que la tendencia en los diferentes semestres no ha sido constante, generalmente el grupo con más bajo estrés de largo plazo ha sido el de 6 de calificación promedio. Sin embargo, en los grupos de reprobados y bajas totales sí se observa un incremento apreciable del estrés (482 y 509 respectivamente). Este incremento en el estrés puede relacionarse con bajo desempeño académico o la decisión de retirarse.



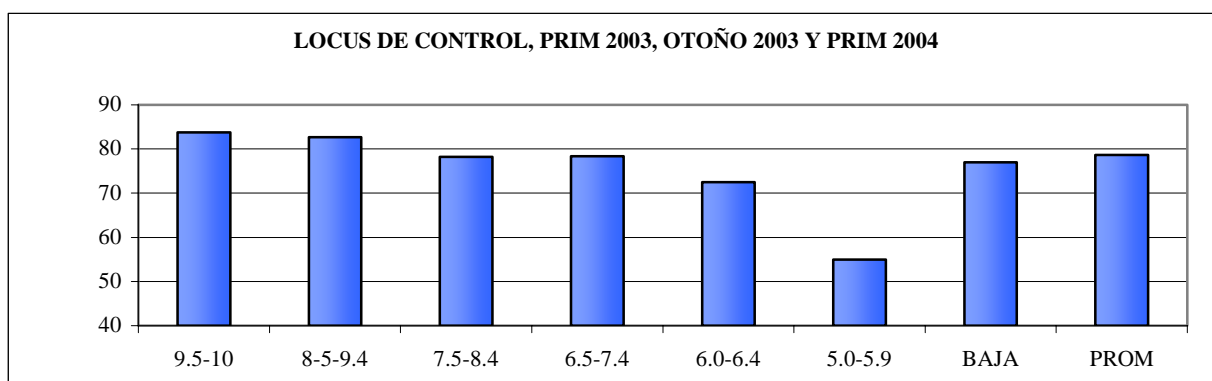
Shealy: Estrés en la vida cotidiana. Los grupos que presentan estrés más alto en la vida cotidiana, son el de calificación de 6 (94 puntos) y el de baja académica (95 puntos). El grupo de 10 es el de menor estrés cotidiano (81 puntos) y los otros grupos están entre 85 y 90 puntos. En este caso también es factible que exista una relación entre este tipo de estrés y un rendimiento pobre. En el caso del grupo de 6 es interesante hacer notar que tiene bajo estrés de largo plazo (pocas preocupaciones fuertes) pero alto estrés inmediato (muchos distractores). En el caso de los alumnos que se dieron de baja, ambos tipos se suman dificultando un funcionamiento académico adecuado.



Actitudes. Los resultados de este inventario no parecen ser concluyentes. Todos los grupos están entre 27 y 28 puntos a excepción del grupo de bajas que está en 26.7. La diferencia es demasiado pequeña para ser significativa. Por otro lado, este inventario tiene pocos reactivos y es demasiado subjetivo.

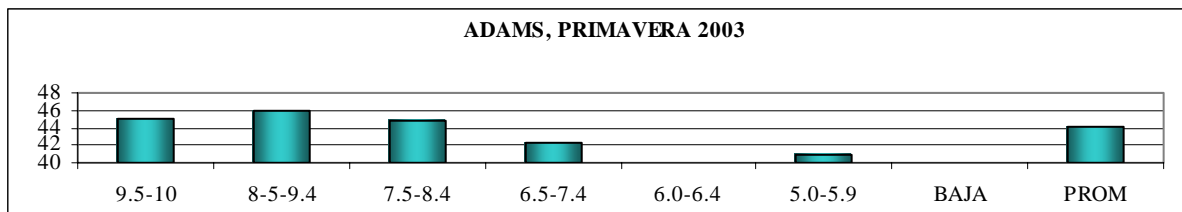


Locus de Control, inventario de Pettijohn. Este inventario sólo se aplicó en tres de los periodos. Las puntuaciones de los grupos son bastante parejas, en el rango de 84 a 78 puntos, decreciendo regularmente conforme bajan las calificaciones de 10 a 7; en estos rangos el control interno de las situaciones es predominante. En cambio, en los grupos de 6 y el de los reprobados, el promedio es significativamente más bajo, de 72 y 55 puntos respectivamente, lo que muestra que los alumnos pertenecientes a estos grupos sienten que tienen poco control interno. Es interesante notar que el grupo de bajas académicas está casi en el mismo rango que los de 7 a 10, con 77 puntos, ya que son capaces de asumir el control, aunque sea con una decisión como darse de baja. Aquí, con bastante claridad se puede establecer una relación entre los resultados de este inventario y el rendimiento académico de los alumnos.

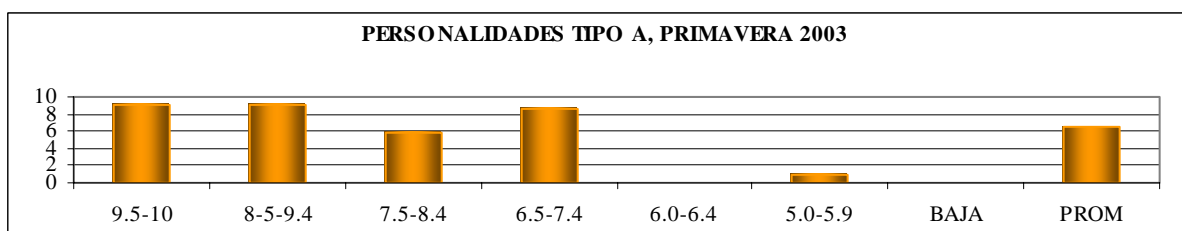


Los siguientes tres inventarios, Adams, Personalidades tipo A y Síntomas sólo se aplicaron en uno de los periodos, primavera de 2003 a un grupo pequeño de 14 alumnos, de manera que no son concluyentes pero muestran tendencias interesantes.

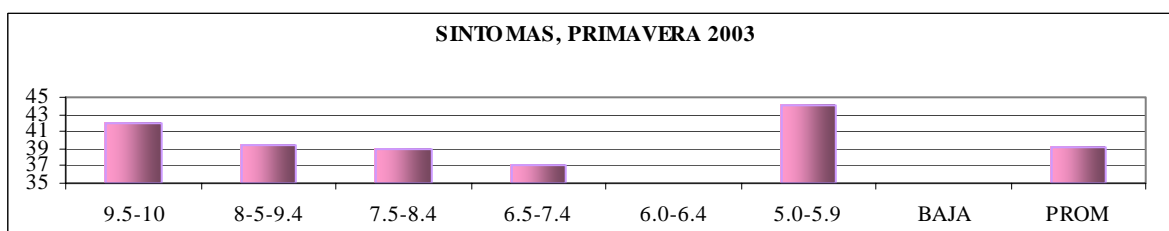
Adams: lista de evaluación y planeación. Los grupos con calificación 10-8 tienen un rango similar de puntuación (44-46) en el grupo con calificación de 6 el rango baja a 42 puntos y en el de reprobados a 41 puntos. Aunque se ve una tendencia a bajar, congruente con la baja en rendimiento académico, la muestra es demasiado pequeña para que estas observaciones sean concluyentes.



Personalidades Tipo A⁴⁴. Las calificaciones de 10 a 6 están en el rango entre 6 y 9 puntos, en contraste, el reprobado sólo tiene 1 punto, lo que muestra una personalidad tipo A muy débil que podría relacionarse con el bajo rendimiento académico. Se requiere de una muestra mayor para tener resultados concluyentes.



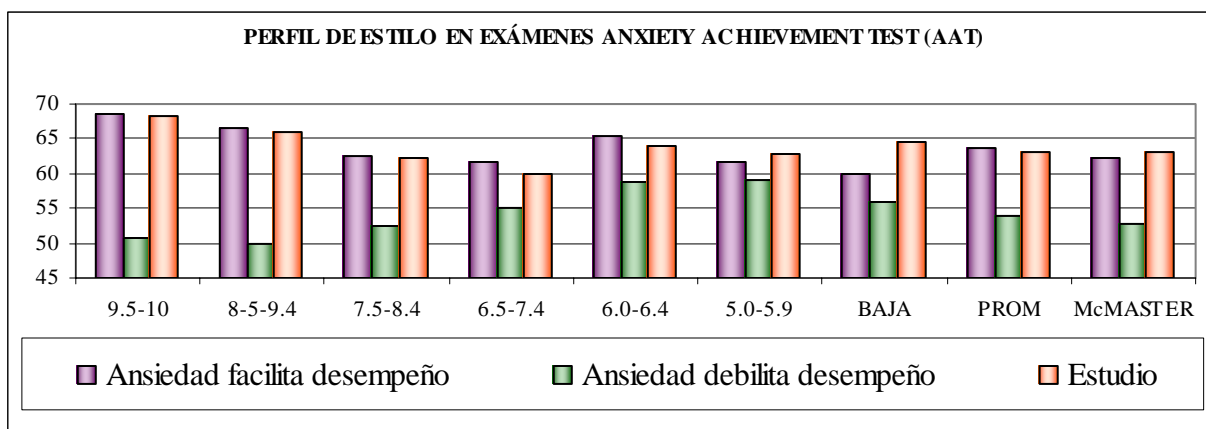
Síntomas de estrés. En los rangos de 10 a 7 la puntuación baja de manera regular de 42 a 37 puntos, mientras que en reprobado se incrementa hasta 44 puntos. Esta tendencia aparentemente muestra que un cierto grado de estrés puede influir positivamente en el rendimiento académico pero también en el otro extremo, puede afectar negativamente. Nuevamente, se requiere de una muestra mayor para validar si esta tendencia aparente es correcta.



⁴⁴ La personalidad tipo A manifiesta un alto sentido de urgencia y muy impaciente. Hace que las cosas se hagan rápidamente; tiene obsesión por estar siempre a tiempo, y se impacienta o irrita cuando sufre algún retraso o si lo tienen esperando por alguna razón; se mueve, camina y come rápidamente; habla de prisa y explosivamente; esta muy consciente del tiempo, le gusta fijarse plazos límites y cumplirlos. Este tipo de personalidad, también, se caracteriza por ser bien competitivo en el trabajo y actividades recreativas.

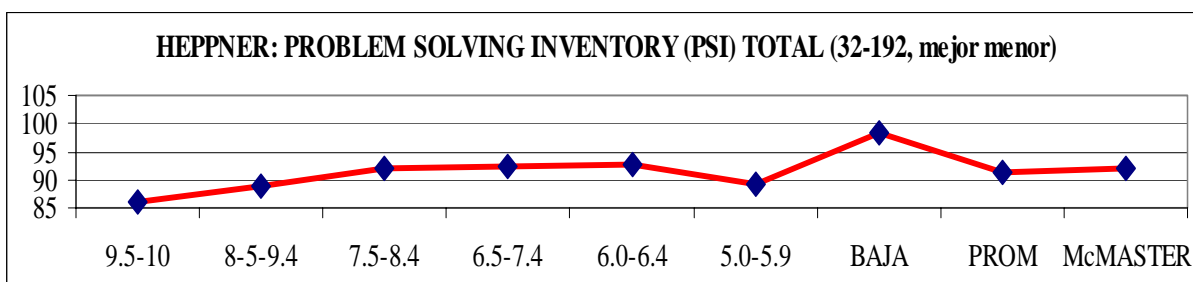
Manejo de estrés, escala de Billings-Moss. Esta prueba, bastante compleja y de difícil interpretación, mide 8 parámetros diferentes. Si se observan las gráficas de líneas correspondientes, las ocho son prácticamente horizontales, con rangos muy estrechos de puntuaciones para todos los grupos de calificaciones, por lo que no se puede llegar a ninguna conclusión de relaciones entre estos ocho parámetros y el rendimiento escolar (Anexo H, hoja c) “Gráficas globales por rangos de calificaciones” pp. 229-30).

Perfil de estilo en exámenes (AAT: Anxiety Achievement Test). En este inventario se ve bastante clara la relación de los parámetros medidos con el rendimiento escolar. En la escala de “ansiedad que facilita el desempeño” se observa que decrece con regularidad conforme bajan las calificaciones, con la excepción del rango de 6 en donde hay un ligero aumento, no significativo. Por el contrario, en la escala de “ansiedad que debilita el desempeño” se observa un incremento, más o menos regular, conforme las calificaciones disminuyen, excepto en el caso de las bajas académicas, en las que hay una ligera disminución, no significativa. Por lo que se refiere a habilidades de estudio, tienen mayor puntuación las calificaciones de 10 y 9, mientras que todas las otras calificaciones están en un rango algo menor y casi horizontal. La relación entre estos tres parámetros y el rendimiento escolar es muy congruente con los resultados esperados.

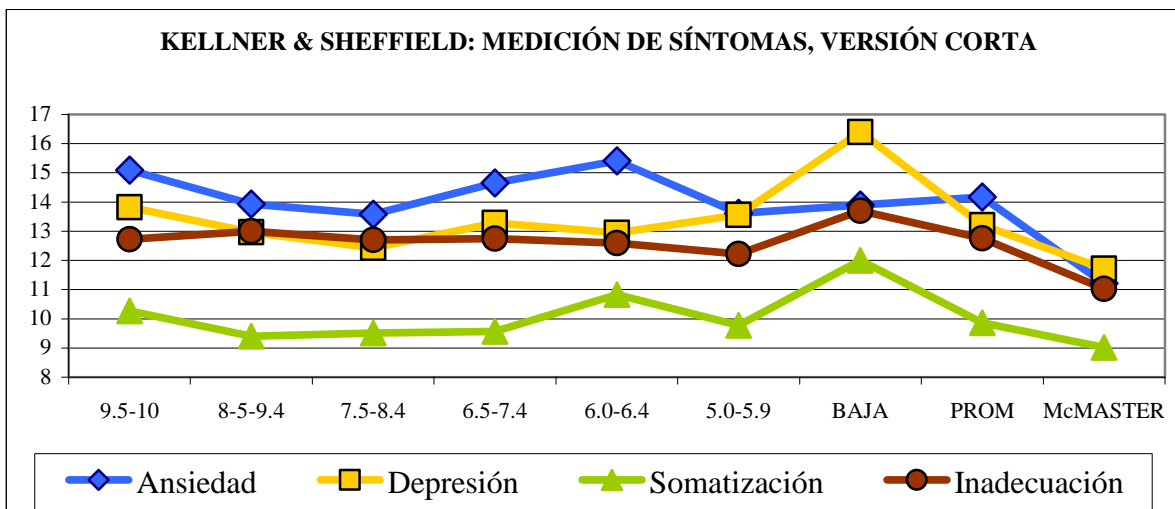


Inventario de Heppner para la resolución de problemas (*PSI: Problem Solving Inventory*).

En esta prueba se miden tres parámetros diferentes: resolución de problemas, evasión y control. Al observar las gráficas de líneas, las tres son prácticamente horizontales, con rangos estrechos de puntuaciones para todos los grupos de calificaciones, por lo que no se puede llegar a ninguna conclusión de relaciones entre estos tres parámetros y el rendimiento escolar (Anexo H, hoja c) “Gráficas globales por rangos de calificaciones” pp.232). Sin embargo, en la gráfica correspondiente al total (suma de los tres parámetros), puede observarse un incremento de alrededor de 7 puntos sobre el promedio en el grupo de baja total, mostrando una dificultad mayor para la resolución de problemas en este grupo; esta diferencia, aunque indicativa, es pequeña para ser muy significativa.



Versión corta de la prueba para medir síntomas de Kellner y Sheffield. Este inventario mide cuatro parámetros: ansiedad, depresión, somatización e inadecuación. En los rangos de calificaciones superior y bajo se observan valores ligeramente mayores (excepto para inadecuación en el rango alto) que en los rangos de calificaciones: alto, medio alto, medio bajo y reprobado, mientras que en las bajas se observan las puntuaciones mayores excepto para ansiedad. Aunque las diferencias no son muy grandes parecen ser significativas. Para calificar este inventario se requiere de un algoritmo. Posiblemente el inventario de “Síntomas de estrés”, ya analizado anteriormente, que es más sencillo ya que no desglosa en parámetros, da una información similar y puede ser calificado por el mismo alumno.



Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (IEEA o LASSI: *Learning And Study Strategies Inventory*). Este inventario, que mide diez parámetros diferentes, no se tenía disponible el primer semestre que se realizó este estudio, por lo que solo se aplicó a 91 estudiantes de los 168 de la muestra.

Dado que esta es una prueba estandarizada, no es conveniente realizar el análisis directo por puntos, ya que una diferencia numérica mínima en puntos puede significar una diferencia mayor en el porcentaje de población sobre el cual estaría cada grupo.

Como ya se mencionó anteriormente, de acuerdo a la autora de este inventario, las calificaciones con porcentajes superiores al 75% representan áreas sin problemas; entre 50% y 75% son áreas bastante adecuadas pero que se beneficiarían con un incremento; las calificaciones abajo del 50% representan áreas problemáticas que deben ser mejoradas para evitar que el alumno tenga dificultades académicas (Anexo H, hoja c) “Gráficas globales por rangos de calificaciones” pp.234-7).

En la siguiente tabla se resumen los promedios en porcentaje obtenidos para cada uno de estos rubros en los diferentes rangos de calificaciones:

		PROMEDIOS EN PORCENTAJE POR RANGOS DE CALIFICACIONES							
PARÁMETRO MEDIDO		SUPERIOR 9.5-10	ALTO 8-5-9.4	MEDIO ALTO 7.5-8.4	MEDIO BAJO 6.5-7.4	BAJO 6.0-6.4	REPROBADO 5.0-5.9	BAJA TOTAL	PROMEDIO
Actitud	ACT	60.63	41.50	31.17	53.83	62.50	61.67	50.83	44.42
Motivación	MOT	71.13	51.23	49.77	49.50	62.50	45.00	43.00	51.90
Administración del tiempo	ATI	53.75	48.68	47.23	48.83	71.25	49.33	32.67	48.64
Ansiedad	ANS	55.63	54.00	49.10	48.50	44.50	53.33	48.33	50.63
Concentración	CON	47.50	43.50	42.40	41.94	47.50	43.67	44.50	43.43
Procesamiento de información	PIN	65.38	59.77	49.80	53.50	51.25	55.00	53.83	54.81
Selección de ideas principales	SIP	52.50	62.45	54.93	57.22	53.75	33.33	55.67	56.27
Ayudas de estudio	AES	25.63	41.64	47.93	34.00	55.00	53.33	34.17	41.27
Autoevaluación y repaso	AEV	71.50	54.77	46.10	47.61	47.50	42.00	47.50	50.75
Preparación y presentación de exámenes	PPE	65.63	63.27	47.53	41.72	56.25	41.67	40.83	51.53

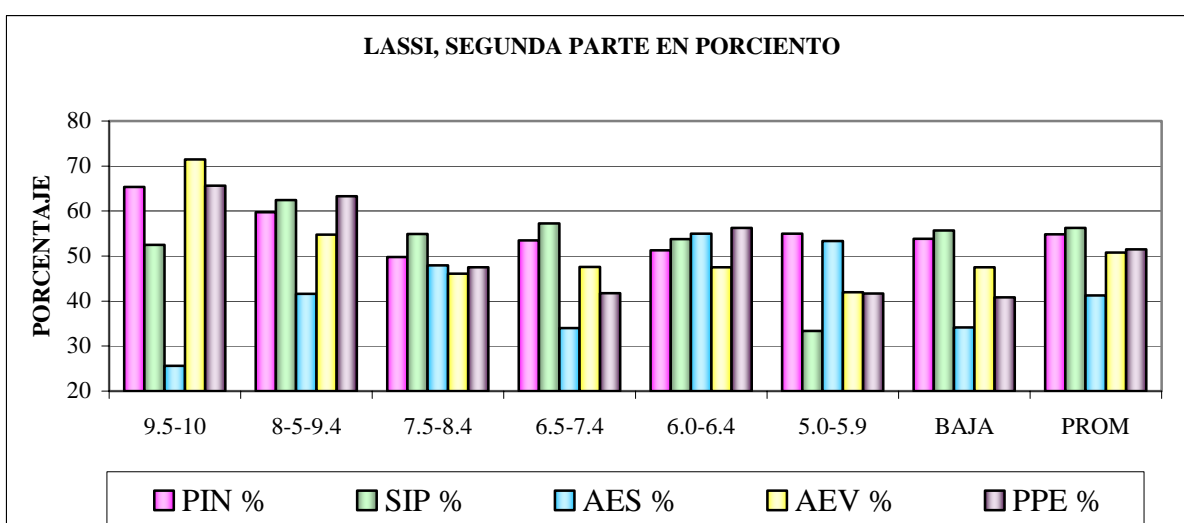
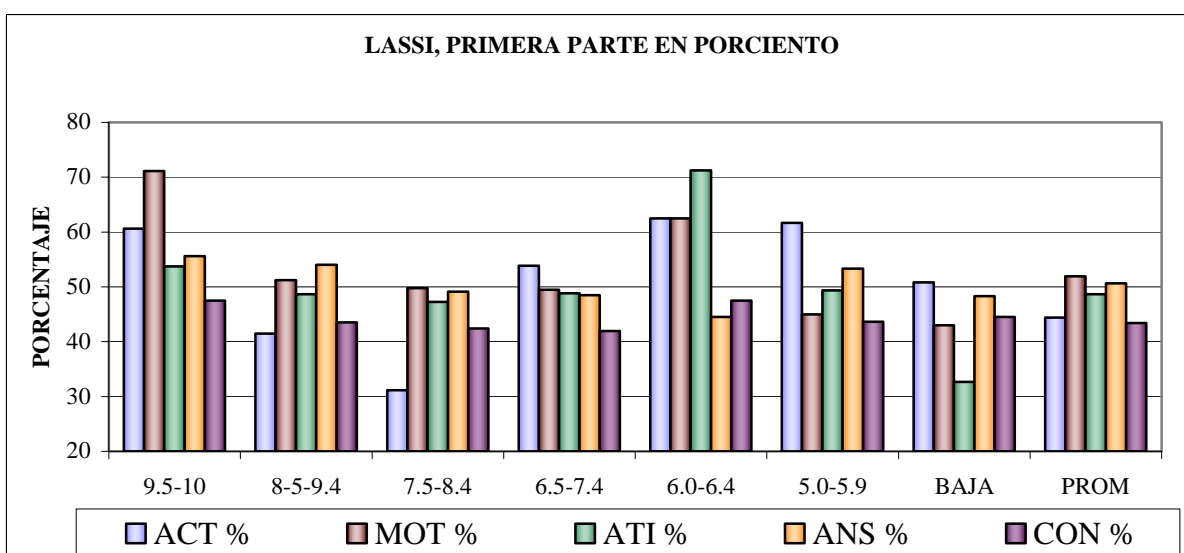
Se encontró que los estudiantes del grupo superior estaban en promedio entre el 52% y el 72% en todos los parámetros excepto en concentración con 47.5% y ayudas de estudio con el 25.6%, qué fue la calificación más baja de este parámetro para todos los grupos. En ninguno de los parámetros se alcanzó el 75% como grupo, aunque sí en muchos de los casos individuales.

En general, los porcentajes de todos los otros grupos de calificaciones están entre 41% y 52%, excluyendo las excepciones que se mencionan a continuación.

Las excepciones superiores al rango indicado son las siguientes: el grupo de calificaciones altas alcanza porcentajes del 55% al 64% en “Procesamiento de la información”, “Selección de ideas principales”, “Autoevaluación y repaso” y “Preparación y presentación de exámenes”.

Sorprendentemente el grupo de calificaciones bajas presenta porcentajes del 62% al 72% en los tres primeros parámetros: “Actitud”, “Motivación” y “Administración del tiempo”. El grupo de reprobados también muestra un 62% en “Actitud”.

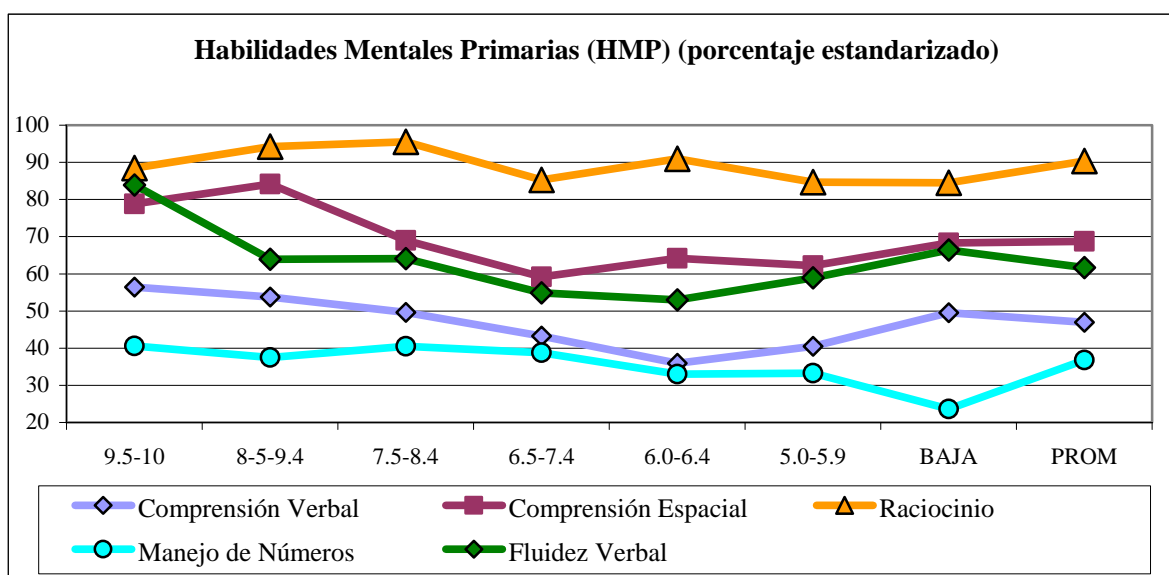
Las excepciones inferiores al rango general son: Para el grupo medio alto: “Actitud” 31%. Para el grupo de baja académica en todas las materias: “Administración del tiempo” 33% y “Ayudas de estudio” 34%, para este grupo, aunque los otros parámetros están en el rango general, la mayor parte de ellos está en la parte baja de ese rango.



Habilidades Mentales Primarias. Este inventario no forma parte del módulo de manejo del estrés, pero se incluyó su análisis para tratar de correlacionar estas habilidades con el rendimiento académico, medido por el promedio de calificaciones. Esto es importante ya que puede ser un factor adicional, independiente del estrés, que afecte el desempeño escolar.

Al igual que el LASSI, éste es un inventario estandarizado, por lo que es mucho más conveniente hacer el análisis no por puntos, en donde las diferencias pueden ser mínimas, sino por porcentajes, en donde se pueden apreciar mejor las diferencias (Anexo H, hoja c)

“Gráficas globales por rangos de calificaciones” pp.238-40).



Los rangos porcentuales observados, abarcando todos los grupos de calificaciones, fueron: para “Comprensión verbal” de 36% a 57%; para “Comprensión espacial” el rango fue de 59% a 84%; para “Raciocinio” el rango fue de 84% a 96%; en “Manejo de números” el rango fue de 24% a 41% y en “Fluidez verbal”, el rango fue de 53% a 84%. En cada una de estas habilidades se aprecia poca variación entre los diferentes grupos de calificaciones, distribuida en un rango relativamente estrecho (menor a 31%); sin embargo, es posible identificar dentro de estos rangos ciertas tendencias, aunque sin límites definidos, de los diferentes grupos de

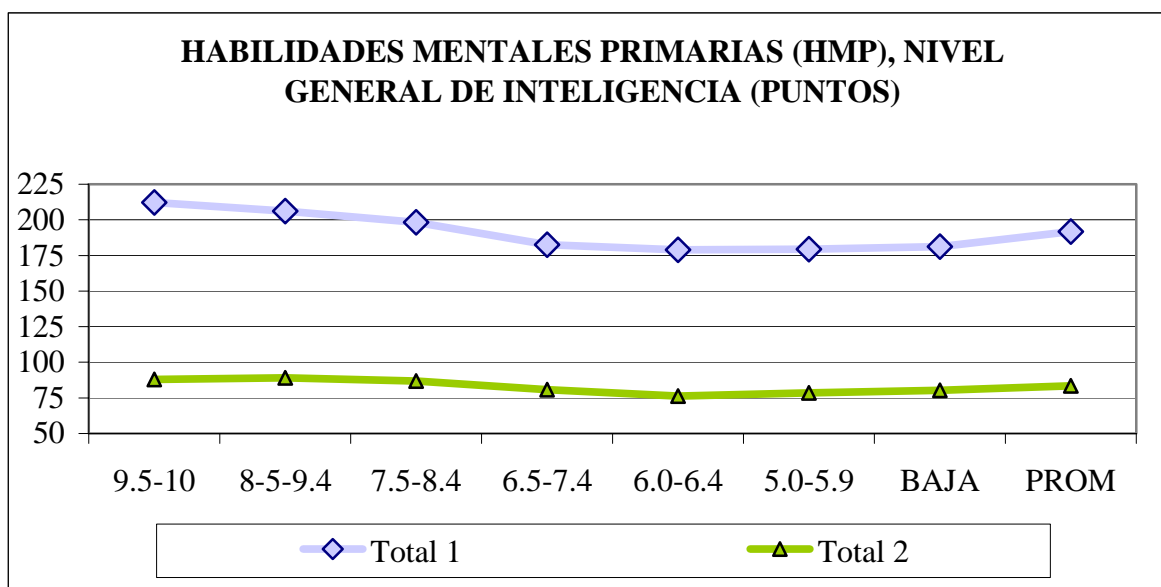
calificaciones a la parte alta (mayor) o baja (menor) del rango, como se muestra en la siguiente tabla:

Rango de calificaciones	Habilidades Mentales Primarias				
	Comprensión verbal	Comprensión espacial	Raciocinio	Manejo de números	Fluidez verbal
Rango total	36-57%	59-84%	84-96%	24-41%	53-84%
Superior (10)	Mayor			mayor	mayor
Alta (9)		mayor	mayor		
Media alta (8)			mayor	mayor	
Media baja (7)		menor	menor		menor
Baja (6)	Menor				menor
Reprobado (5)			menor		
Baja académica			menor	menor	

Aunque los rangos en cada habilidad son relativamente angostos, es notorio que entre las diferentes habilidades, los rangos son muy diferentes, indicando, al menos aparentemente, un desarrollo muy alto en el caso del Raciocinio y muy bajo en el de Manejo de Números, especialmente grave por tratarse de estudiantes de ingenierías y estar, aún en el mejor de los casos, por debajo de la media de una población estándar. Sería necesario estandarizar nuevamente este inventario con respecto a nuestra población escolar y comparar esta estandarización con la disponible actualmente.

Aunque el inventario de habilidades mentales primarias no es una prueba de medición de cociente intelectual, sus autores sugieren dos diferentes combinaciones de los parámetros medidos (en la gráfica siguiente: “Total 1” para áreas de ciencias y “Total 2” para áreas de humanidades) que dan una indicación sobre el nivel general de inteligencia. En esta gráfica puede apreciarse que en las dos curvas hay una disminución para los rangos de calificaciones de siete, seis, reprobado y baja total. Aunque la diferencia numérica en puntos es pequeña (alrededor de 25 puntos en cada parámetro) hay que recordar que estas diferencias se

maximizan y vuelven significativas en los valores porcentuales estandarizados, de los que no se dispone para estos parámetros.



Inventario de adaptación-inovación de Kirton (KAI) e inventario de Basadur.

Originalmente estos dos inventarios se aplicaron el primer semestre de este estudio porque estaban entre los inventarios utilizados por Woods-Sheardown. Estos inventarios miden diferentes tipos de creatividad, lo que no corresponde a la finalidad primaria de este módulo. Adicionalmente, aunque disponemos de los algoritmos para evaluar los parámetros, los resultados no son de fácil interpretación, ya que para el Kirton se requiere de capacitación especial y para el Basadur no hay suficiente información disponible. Por otra parte, no hay una tendencia clara en los resultados obtenidos, por lo que estos inventarios fueron descartados en los semestres siguientes (Anexo H, hoja c) “Gráficas globales por rangos de calificaciones” pp.241-2).

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Cómo se mencionó anteriormente, un grupo de profesores del departamento de ICQ nos interesamos en llevar a cabo un programa de desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de nuestros estudiantes, dentro del marco de humanista que propone la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana. Como parte de ese proyecto yo desarrollé el módulo de “Manejo del estrés”, adaptando el utilizado en la Universidad de McMaster. En este estudio, durante cinco semestres se cuantificaron el estrés y otros factores relacionados en nuestros alumnos y se establecieron algunas relaciones entre estos factores y su rendimiento académico; también se sugirieron técnicas para manejar el estrés.

Analizando los resultados obtenidos en este estudio se llegó a conclusiones sobre la utilidad de cada una de las partes que constituyen el módulo. Ya que actualmente el “Taller de resolución de problemas” es una materia curricular en nuestro departamento, a continuación se presentan estas conclusiones como recomendaciones para los profesores que imparten el taller.

6.1 Utilidad de los inventarios aplicados

Los inventarios utilizados que dan una buena información de la relación entre el estrés y los otros parámetros determinados son los siguientes:

- Holmes-Rahe: Estrés en el último año.
- Shealy: Estrés en la vida cotidiana.

- *Locus* de Control, Inventario de Pettijohn.
- Perfil de estilo en exámenes (AAT: *Anxiety Achievement Test*).
- Versión corta de la prueba para medir síntomas de Kellner y Sheffield.

Los inventarios que potencialmente muestran una buena relación, pero no concluyente por lo reducido del tamaño de la muestra son:

- Adams: lista de evaluación y planeación.
- Personalidades Tipo A.
- Síntomas de estrés.
- Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (IEEA o LASSI).

Los inventarios utilizados de los que no se obtiene una información válida o suficientemente clara, por lo que no conviene seguirlos aplicando son:

- Actitudes.
- Manejo de estrés, escala de Billings-Moss.
- Heppner para la resolución de problemas (PSI: *Problem Solving Inventory*).
- Inventario de adaptación-inovación de Kirton.
- Inventario de Basadur.

Se recomienda descartar este último grupo de inventarios, puesto que son de poca utilidad, por lo que ya no se analizará su operatividad en la sección 6.3.

6.2 Inventario de estrategias de estudio y aprendizaje (IEEA o LASSI)

Por su utilidad para el diagnóstico y desarrollo de habilidades, considero que, tanto el LASSI como sus módulos educativos, son herramientas de apoyo de gran importancia para ayudar a los estudiantes, por lo que incluyo una reflexión más específica sobre este inventario.

El LASSI puede usarse cómo:

- Una base para mejorar las estrategias de estudio y aprendizaje de todos los estudiantes.
- Una medida de diagnóstico para ayudar a identificar las áreas en las cuáles los estudiantes pueden beneficiarse más con intervenciones educativas.
- Una herramienta para la asesoría en programas de orientación, asistencia y desarrollo educacional.
- Una medida del rendimiento previo y posterior para estudiantes que participan en cursos enfocados en estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio.
- Una herramienta de evaluación para valorar el grado de éxito de programas o cursos de intervención.

Aunque los resultados obtenidos en este estudio para el LASSI fueron menos claros y concluyentes de lo esperable, esto sería atribuible, al menos en parte, a que este fue el último inventario contestado en una sesión muy larga, de cerca de dos horas, respondiendo inventarios, por lo que es factible que las respuestas no hayan sido bien seleccionadas, ya que los estudiantes manifestaron estar cansados.

La recomendación sería aplicar el LASSI al principio de la sesión o, mejor aun, contestar en línea sólo este inventario (en su versión Web LASSI-MEX), previamente a las otras actividades del módulo. También se recomienda a los alumnos, sobre todo a aquellos con calificaciones menores al 50% en varias áreas, que usen los módulos educativos del LASSI, los cuales se describieron anteriormente (ver p. 33).

También sería conveniente estandarizar el LASSI con una muestra mayor de nuestra población escolar y comparar con las estandarizaciones anteriores de Estados Unidos y México.

El uso institucional del LASSI sería muy congruente con el modelo de educación humanista de la Universidad Iberoamericana. Por esto, me interesa poner a la disposición los profesores

de la Dirección de Servicios para la Formación Integral, la información y los datos de los que dispongo y proponerles que estudien y evalúen la conveniencia de solicitar a las autoridades de la UIA la adquisición institucional este instrumento. La versión Web también permite a los instructores administrar el sistema y tener acceso en línea a los reportes de sus alumnos. Una ventaja adicional del LASSI es que no se requiere de capacitación especializada ni certificación para aplicarlo, interpretarlo y administrarlo. Este programa, administrado por los profesores de esa Dirección, podría apoyarlos en su trabajo de orientar a los estudiantes y ser de gran ayuda para nuestros alumnos, particularmente para aquellos con mayores dificultades académicas⁴⁵.

6.3 Operatividad de los inventarios

Los inventarios útiles o potencialmente útiles, pueden dividirse en dos grupos, los que son calificables por el mismo alumno y los que requieren capturar las respuestas en un programa de Excel para obtener una calificación de cada uno de los parámetros.

A su vez, los que son calificables por el mismo alumno pueden subdividirse nuevamente en dos grupos, los que se califican inmediatamente, mediante una simple suma de resultados y los que requieren de un procedimiento aritmético más elaborado para combinar las diferentes respuestas y así obtener las calificaciones de varios parámetros.

Inventarios calificables inmediatamente por el alumno:

- Holmes-Rahe: Estrés en el último año.
- Shealy: Estrés en la vida cotidiana.

⁴⁵ También sería interesante contactar a los autores del LASSI y a la compañía H&H que lo distribuye para estudiar la posibilidad de un convenio para traducir los módulos educativos al español.

- Adams: lista de evaluación y planeación.
- Personalidades Tipo A.
- Síntomas de estrés.

Inventarios calificables por el alumno, mediante un algoritmo disponible:

- *Locus* de Control, Inventario de Pettijohn.
- Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (IEEA o *LASSI*)

Los inventarios útiles que actualmente requieren de que el maestro los califique, pueden dividirse a su vez en dos subgrupos:

- Inventarios que para seguirlos usando habría que desarrollar un algoritmo para que el alumno pueda calificarse a sí mismo o desarrollar una forma para que el mismo alumno capturara sus datos en una computadora y el sistema le entregara sus resultados; aquí estaría el perfil de estilo en exámenes AAT (*Anxiety Achievement Test*).
- Inventarios que, aún siendo útiles, pueden ser sustituidos por otro inventario o eliminados como es la versión corta de la prueba para medir síntomas de Kellner y Sheffield.

6.4 Técnicas y actividades para el manejo del estrés

Las técnicas sugeridas para el manejo del estrés parecen adecuadas. Sin embargo, a las actividades propuestas por Woods sólo se les hicieron ligeras modificaciones y, aunque funcionan, sería conveniente irlas adecuando para lograr actividades más atractivas para los alumnos.

6.5 Actividades de cierre del módulo

También a estas actividades se les hicieron pocas modificaciones respecto de lo propuesto por Woods y, si se hacen exactamente como están propuestas, son laboriosas y tediosas. Sin embargo, cuando los alumnos las llevaron a cabo como tarea, en el semestre de primavera de 2004, fue notoria, al menos en la tercera parte del grupo, una mejor conciencia de la importancia de manejar el estrés para lograr un mejor desempeño en cualquier actividad. Parece conveniente conservar esta parte del módulo, pero ir introduciendo algunas modificaciones que lo hagan más atractivo.

6.6 Materiales complementarios

Los acetatos modificados de la propuesta original de Woods resultaron adecuados y la presentación de los acetatos modificados a imágenes resultó más clara y amena que los acetatos verbales. No se requieren modificaciones posteriores.

Igualmente, los otros materiales usados, incluyendo el listado con las calificaciones de cada alumno, identificados por número de cuenta, es útil para que el alumno pueda cuantificar sus niveles de estrés, así como otros parámetros. Esto es especialmente útil cuando al alumno se le presentan las gráficas mostrando la relación de estos parámetros con el desempeño escolar y se refuerza la idea de que el estrés puede y debe manejarse para poder mejorar dicho desempeño.

6.7 Conclusión final

Los resultados de los inventarios -en los cuales se mide el estrés a corto y largo plazo y algunos parámetros relacionados como son el *locus* de control, varios tipos de síntomas, la ansiedad en los exámenes y los diez aspectos que mide el LASSI- analizados respecto a los rangos de calificaciones académicas de los alumnos muestra una relación bastante clara entre

el rendimiento escolar y, no tanto con la presencia a ausencia de estos factores, sino con la habilidad para manejarlos; es decir, puede haber un estrés alto pero, sí el alumno lo maneja adecuadamente, sus resultados pueden ser buenos; por otro lado, cuando estos factores no pueden ser manejados adecuadamente por los estudiantes, aunque no sean muy grandes, se reflejan en una baja de su rendimiento escolar.

Los comentarios libres de los alumnos en los cuestionarios previos y posteriores muestran que aunque algunos si tienen problemas de estrés, no se habían dado cuenta y, aunque muchos estudiantes sí se dan cuenta de que tienen problemas, incluso hasta llegar a bloqueos serios, están indefensos ante ellos, ya no saben qué pueden manejarlos ni como hacerlo. Son pocos los alumnos que manifestaron darse cuenta de su estrés y saberlo manejar.

Lo importante de este módulo de “manejo del estrés” como parte del “taller de desarrollo de habilidades para la resolución de problemas” es que, por un lado les permite evaluar a los alumnos sus fortalezas y debilidades en las diferentes áreas cuantificadas, y por otro lado los orienta en una forma muy general en el uso de diferentes técnicas para manejar adecuadamente su estrés y poder mejorar esas áreas de oportunidad, no sólo para aspectos académicos sino en general para mejorar su vida y su relación con los demás.

Sin embargo, esta orientación es sólo un principio ya que, en las dos sesiones del taller que se dedican a este módulo, no es posible desarrollar las habilidades necesarias y dependerá ya casi exclusivamente del alumno el implementar las técnicas que le parezcan mejores para él. Por otro lado el alcance de este programa está limitado únicamente a los alumnos de las dos carreras del Departamento de Ingeniería y Ciencias Químicas.

Dado que el problema del estrés al que están sometidos los jóvenes es un factor inevitable en nuestro contexto social y, ya que tiene repercusiones académicas y personales importantes, su

atención juega un papel necesario en una educación humanista preocupada por el desarrollo integral de la persona como es la que se procura en la Universidad Iberoamericana.

Adicionalmente, considero que sería deseable que a nivel institucional hubiera un programa de la UIA que atendiera a la problemática del estrés y los factores relacionados, posiblemente a través de la aplicación del LASSI y sus módulos educativos, y que posibilitara el atender en estas áreas a todos los alumnos o por lo menos ayudar a los que presentan mayores dificultades.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1 Educación humanista

- Crispín, María Luisa y Nubia Solórzano, “Manejo de sí”, en *DIDAC*, Universidad Iberoamericana, núm. 43, primavera, 2004, pp. 16-22.
- Crispín, María Luisa, *et. al.*, *Competencias a desarrollar en los planes y programas de estudio*, México, Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana, manuscrito no publicado, 2004.
- Delgado, Araceli, *Docencia para una educación humanista. Un modelo dialógico de enseñanza-aprendizaje*, 2^a ed., México, Centro de Didáctica, Universidad Iberoamericana, 1995.
- Piastro, Estrella, *Apuntes sobre aprendizaje de acuerdo al modelo educativo de la UIA*, México, Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana, manuscrito no publicado, 2004.
- Programa de desarrollo curricular y evaluación y Programa de formación de académicos, *Criterios de desempeño y orientaciones didácticas para la formación de competencias genéricas de la Universidad Iberoamericana*, México, Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana, 2005, <http://www.radix.uia.mx/archivos/cqdczczrxzlsayov.doc> [consulta: 31 marzo 2006].

- Rugarcía Torres, Armando, *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1994.
- Universidad Iberoamericana, *Filosofía educativa*, México, Universidad Iberoamericana, 1985.

7.2 Aprendizaje basado en resolución de problemas

- Departamento de Ingeniería y Ciencias Químicas, Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe, *El desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en la ingeniería química*, Armando Rugarcía Torres (comp.), México, Reverté Ediciones, 1993.
- Fogler, H. Scott & Steven E. LeBlanc, *Strategies for creative problem solving*, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall, 1995.
- Woods, Donald R., “Problem-based Learning”, [en línea], Ontario, Ca., Chemical Engineering, McMaster University, <<http://chemeng.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm>> [consulta: 24 febrero 2006].
- Woods, R. Donald, “Developing Problem Solving Skills: The McMaster Problem Solving Program”, *Journal of Engineering Education*, vol. 82, No. 2, April 1997, pp. 75-91.
- Woods, Donald R., *Problem based learning: How to gain the most from PBL*, Ontario, Canada, Publisher Donald R. Woods, 1994.
- Woods, Donald R., *Problem based learning. Resources to gain the most from PBL*, Ontario, Canada, Publisher Donald R. Woods, 1995.

- Woods, Donald R., Problem based learning. Helping your students gain the most from PBL, an instructor guide to: Problem based learning: How to gain the most from PBL, Ontario, Canada, Publisher Donald R. Woods, 1997.

7.3 Estrés

- Acosta Vera, José María, Uso eficaz del tiempo: Cómo alcanzar el éxito sin estrés, Madrid, Ed. CDN, 1990.
- Allen, David, Organízate con eficacia: máxima productividad personal sin estrés, México, Urano, 2003.
- Amador, Alberto, Control emocional y cerebral: técnicas para una salud mental positiva, México, Grijalbo, 2003.
- Benson, Herbert y Robert L. Allen, *¿Qué tanto es mucho stress?*, México, Publicaciones Ejecutivas de México, 1986.
- Clegg, Brian, *Manejo del estrés al Instante*, Tr. Rosa E. Solórzano, México, Ediciones Granica, 2001.
- Cruz Marín, Carlos y Luis Vargas Fernández, *Estrés. Entenderlo es manejarlo*, México, Universidad Católica de Chile y Ed. Alfaomega, 2001.
- Davidson, Jeffrey P., *Maneje el estrés*, Tr. Margarita Gómez Escudero, México, Prentice Hall Hispanoamericana, 1997.
- Fernández Pellitero, Manuel, El Estrés humano: un problema individual con solución: terapias y módulos de apoyo en la reconstrucción de una personalidad desequilibrada ante el fenómeno "estrés", Salamanca, Universidad Pontificia, 2001.

- Fontana, David, *Control del Estrés*, Tr. Jorge A. Velásquez Arellano, México, El Manual Moderno, 1992.
- Schwarzer, Ralf “Stress and Coping Resources: Theory and Review”, [en línea], Gesundheitspsychologie an der Freie Universität Berlin, Germany, <http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/ehps_cd/health/stress.htm>, [consulta: 24 febrero 2006].
- González Pérez, René y Diana González Robles, *Estrés: Causas y manejo del problema*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial, 2005.
- Greenberg, Jerrold S., *Comprehensive stress management*, 7th ed., Boston, Mass., McGraw-Hill, 2002.
- Gutiérrez Maldonado, José, “Ansiedad y salud”, en *Psicología de la salud y calidad de vida*, Luis Oblitas (ed.), México, Thomson Learning, 2004.
- Hanson, Peter G., *El Estrés para el éxito: el manejo del estrés para prosperar en el trabajo*, Tr. María Elena Herrera Romo, México, Sistemas Técnicos de Edición, 1991.
- Kyriacou, Chris, *Antiestrés para profesores*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- Orlandini, Alberto, *El Estrés: qué es y cómo evitarlo*, 2a ed., México, Fondo de Cultura Económica, SEP, 1999.
- Rodríguez Estrada; Mauro; *Manejo de Conflictos*, 2ª ed., México, El Manual Moderno, 1988.
- Schell, Bernadette H., *A Self-diagnostic approach to understanding organizational and personal stressors: the C-O-P-E model for stress reduction*, Westport, Conn., London, Quorum, 1997.
- Schlatter Navarro, Javier, *La ansiedad: un enemigo sin rostro*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 2003.

- Servan-Schreiber, David, *Curación emocional: acabar con el estrés*, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis Tr. del francés de Miguel Portillo, 2ª ed., Barcelona, Editorial Kairós, 2004.
- Stora, Jean Benjamín, *El Estrés*, México, Cruz O., 1992.
- Travers, Cheryl J. y Cary L. Cooper, *El Estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*, México, Paidós, 1997.
- Weiss, Brian Leslie, *Eliminar el estrés*, Tr. Victoria Morera, Barcelona, Ediciones B, 2004.
- Zaldívar Pérez, Dionisio F., *Conocimiento y dominio del estrés*, La Habana, Científico-Técnica, 1996.
- Sanz de Acevedo Lizarraga, Ma. Luisa, *Psicología Mente y Conducta*, España, Ed. Descleé de Brouwer, 1997.

7.5 Inventarios

Alpert y Haber, *Achievement Anxiety Test (AAT)*:

- Alpert, R., and R. N. Haber, “Anxiety in academic achievement situations”, *J. of Abnormal and Social Psychology*, vol. 61, núm. 2, 1960, pp. 207-215.
- Alpert R. *et al.*, “Achievement anxiety test” en *Sourcebook of adult assessment*, Nueva York, Plenum Press, 1995, pp. 181-185.
- Alpert R. *et al.*, “Achievement anxiety test” en *Measures for clinical practice: A sourcebook*, 3rd Ed.,(2 vols.), Nueva York, Free Press, 2000, vol. 2, pp. 20-23.
- Goolkasian, Paula, “The Achievement Anxiety Test”, (descripción del inventario AAT de Alpert-Haber), [en línea], Department of Psychology, University of North Carolina

at Charlotte, <<http://www.psych.uncc.edu/pagoolka/TestAnxiety-intro.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].

- Goolkasian, Paula, “Questionnaire on Attitudes Toward Examination” (Alpert-Haber test disponible en línea), [en línea], Department of Psychology, University of North Carolina at Charlotte, <<http://www.psych.uncc.edu/pagoolka/Testanxiety.html>> [consulta: 24 febrero 2006].
- Hudesman J. and E. Wiesner, “Facilitating and debilitating test anxiety among college students and volunteers for desensitization workshops.”, [en línea], Pub Med, U.S. National Library of Medicine, National Center for Biotechnology Information, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=28337&dopt=Abstract>, [consulta: 24 febrero 2006].

Basadur, *Creative Problem Solving Profile (CPSP) inventory*:

- Basadur, Min, *Simplex: A Flight to Creativity* Buffalo, NY, Creative Education Foundation, 1995.
- Basadur, Min, *The Power of Innovation: How to Make Innovation a Way of Life and Put Creative Solutions to Work*, N. Y., Pitman Publishing, 1995.
- Basadur, Min, and C. T. Finkbeiner, “Measuring preference for ideation in creative problem-solving training”, *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 21, núm.1, 1985, pp. 37-49.
- Basadur, Min, “Simplex Applied Creativity Process: An Applied Creativity Method”, [en línea], IM-BOOT Creativity, Innovation Circle & Innovation Management, 2004, <<http://innovation.im-boot.org/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=37>>, [consulta: 24 febrero 2006].

- “Técnicas de creatividad: Basadur Simplex Problem-solving Process”, [en línea], Creativitat i Innovació, Innovaforum.com, Barcelona, España, actualizado: 07.01.2003, <http://www.innovaforum.com/tecnica/basadur_e.htm>, [consulta: 24 febrero 2006].
- “The Basadur Simplex ® Creative problem solving profile”, (incluye el inventario CPS), [en línea] Postgraduate diploma of teaching in higher education, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapur, 1998, <<http://eduweb.nie.edu.sg/programme/dipthe/DT701/Reading1/Basadur.html>> [consulta: 24 febrero 2006].

Billings-Moos *Coping Measures*:

- Billings, A.G., and R.H. Moos, “The Role of Coping Responses and Social Resources in Attenuating the Stress of Life Events”, *J. Behavioral Medicine*, vol. 4, núm. 2, 1981, pp. 139-157.
- Schwarzer, Ralf & Christine Schwarzer, “A critical survey of coping instruments”, [en línea], *Gesundheitspsychologie an der Freie Universität Berlin*, Germany, 1996, <<http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/copchap6.htm>>, [consulta: 24 febrero 2006].

Heppner, *Problem Solving Inventory (PSI)*:

- “Abstracts of Assessments by Topic: Problem-Solving Measures”, (incluye una descripción del inventario de Resolución de Problemas de Heppner), [en línea], National Network for Child Care, 1998, <<http://www.nncc.org/Evaluation/topic3.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].
- “Dr. Puncky Paul Heppner's Home Page”, [en línea], actualizado: enero 8, 2003, Department of Educational, School, and Counseling Psychology, University of

Missouri-Columbia, <<http://escp.coe.missouri.edu/faculty/PHeppner.htm#education>>
[consulta: 24 febrero 2006].

- Heppner, P.P., & Peterson, C.H., “The development and implications of a personal problem-solving inventory”, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 29, 1982, pp. 66-75.
- Heppner, P.P., *The PSI Manual*, Psychology Dept., University of Missouri-Columbia, Columbia, MO, 1986.
- Heppner, P. P., and Y. Wang, “Problem-solving appraisal” en S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychology assessment: Handbook of Models and Measures*, Washington, D. C., American Psychological Association, 2003, pp. 127-138.
- aydeu-Olivares, A. and T. J. D'Zurilla, “The Factor Structure of the Problem Solving Inventory” (abstract), [en línea], *European Journal of Psychological Assessment*, Volume 13, No. 3, 1999, Hogrefe & Huber Publisher, <<http://www.hhpub.com/journals/ejpa/19971303.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].

Holmes-Rahe *Life Change Index Scale*:

- Holmes, T.H., and R.H. Rahe, "The Social Readjustment Rating Scale," *Journal of Psychosomatic Research*, Aug. 1967, pp. 213-218.

Kellner, *Symptom Questionnaire (SQ)*:

- “Emotional and Cognitive Symptoms”, [en línea], actualizado: 8/30/00, Toolkit, Medical School, Brown University, <<http://www.chcr.brown.edu/pcoc/toolkit.htm>>
[consulta: 24 febrero 2006].
- Kellner, R., “A Symptom Questionnaire.”, *J. Clin. Psychiatry*, vol. 48, July 1987, pp. 268-274.

- Kellner, R. and B. F. Sheffield, "The one week prevalence of symptoms in neurotic patients and normals.", *American Journal of Psychiatry*, vol. 130, 1973, pp. 102-105.
- Kellner, R., and B.F. Sheffield, "A self rating scale of distress," *Psychological Medicine*, vol. 3, 1973: pp. 88-100.
- Kellner R., "A symptom questionnaire", [en línea], Pub Med, U.S. National Library of Medicine, National Center for Biotechnology Information, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uid=3597327&dopt=Abstract>, [consulta: 24 febrero 2006].

Kirton Adaption-Innovation Inventory (KAI):

- Carne G. C. and M. J. Kirton, "Styles of Creativity. Test-score correlations between the Kirton Adaption-Innovation Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator", *Psychological Reports*, vol. 50, 1982, pp. 31-36.
- "KAI Adaption-Innovation Web Site at The Blumberg Center", [en línea], actualizado: febrero 22, 2002, Blumberg Center at Indiana State University, <<http://web.indstate.edu/soe/blumberg/KAI.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].
- Kirton, M. J., "Adaptors and Innovators: A Description and Measure", *Journal of Applied Psychology*, vol. 61, 1976, pp. 622-629.
- Kirton, M. J. (ed.), *Adaptors and innovators: Styles of creativity and problem solving*, London, Routledge, 1989.
- Kirton, M. J., *Manual: Kirton Adaption-Innovation Inventory*, 3rd Ed., Hatfield, U. K., Occupational Research Centre, 1999 (reprinted with amendments 2005).
- "Official website of KAI, the Kirton Adaption-Innovation Inventory", [en línea], Occupational Research Centre, <<http://www.kaicentre.com/>>, [consulta: 24 febrero 2006].

- “The Kirton Adaption-Innovation Inventory”, (descripción), [en línea], 2002, Leadership Development Institute, Indiana State University, <<http://ai.indstate.edu/inventorydescription.htm>>, [consulta: 24 febrero 2006].
- Puccio, Gerard J., Two dimensions of creativity: Level and style. Buffalo, [en línea], 1999, Buffalo, N Y., International Center for Studies in Creativity, <<http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/html/Puccio-99a.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].
- Puccio, Gerard J., Profiling creative problem solving: Putting the puzzle together, [en línea], Buffalo, NY: International Center for Studies in Creativity, (publicado originalmente en: International Creativity Network Newsletter, vol. 3, núm. 2, 1993, pp. 1, 6-7), <<http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/cps.asp>>, [consulta: 24 febrero 2006].

Learning and study strategies inventory (LASSI):

- “LASSI: Learning and study strategies inventory”, [en línea], 1996-2006, H&H Publishing Company, Inc., Clearwater, FL, <http://www.hhpublishing.com/_assessments/LASSI/index.html>, [consulta: 24 febrero 2006].
- “Becoming a strategic learner. LASSI: Instructional modules”, [en línea], 2001, H&H Publishing Company, Inc., Clearwater, FL, <http://www.hhpublishing.com/_onlinecourses/study_strategies/BSL/>, [consulta: 24 febrero 2006].
- Murray, Bridget, “Getting smart about learning is her lesson”, [en línea], The APA Monitor, vol. 29, núm. 4, abril 1998, American Psychological Association, <<http://www.apa.org/monitor/apr98/learn.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].

- Weinstein, C.E., A. Schulte, and D.R. Palmer, “Learning and Studies Strategy Inventory (LASSI)”, H & H Publishing: Clearwater, FL, 1987.

Locus de control:

- Pettijohn, Terry F., “Psychology: A Connect Text, Chap. 11: What Is Personality? Locus of Control, Web Survey”, [en línea], 2006, McGraw-Hill/Dushkin product support, The McGraw-Hill Companies, <<http://www.dushkin.com/connectext/psy/ch11/survey11.mhtml>>, [consulta: 24 febrero 2006].
- Rotter, J. B. “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement.” *Psychological Monographs*, vol. 80, No. 609, 1966, Whole number.

Tipología de Jung:

- Jung Typology Test, [en línea], 1998-2006, Humanmetrics.com, <<http://www.humanmetrics.com/cgi-win/JTypes2.asp>>, [consulta: 24 febrero 2006].
- Jung Typology Test: Full description, [en línea], 1998-2006, Humanmetrics.com, <<http://www.humanmetrics.com/cgi-win/JungType.htm>>, [consulta: 24 febrero 2006].
- Ross, Kelley L., “Psychological Types after C.G. Jung & the Briggs-Myers Typology”, [en línea], 2003, The Proceedings of the Friesian School, Fourth Series, <<http://www.friesian.com/types.htm>>, [consulta: 24 febrero 2006].

MATERIALES DE APOYO ANEXOS

ANEXO A. GUÍA DEL MÓDULO 5: “QUIERO Y PUEDO. MANEJO DEL ESTRÉS”

PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE LA UIA

CURSO DE DESARROLLO DE HABILIDADES

Actividades para el módulo:

Este cronograma se hizo muy apegado al material de Woods, para la universidad de McMaster, conforme han pasado los semestres se ha ido modificando de acuerdo a las necesidades y características del curso. Sin embargo, la idea central aún se mantiene:

En una primera sesión se da una introducción al tema y se responden todos los inventarios, excepto el de “Locus de Control”. En la segunda sesión primero se da una retroalimentación sobre los resultados individuales y grupales y luego se muestra la relación entre estos resultados y el desempeño académico y después se trabajan una serie de actividades en donde se muestran y se aplican una serie de técnicas para manejar el estrés. Las actividades de cierre se dejan como una tarea y tiene por objetivo fomentar una reflexión personal sobre lo visto y encontrar los eventos más estresantes para esa persona y planear estrategias para manejar ese estrés.

PRIMERA SESIÓN DE DOS HORAS				
ACETATO	TRAD.	PAG.	TRAD.	TEMA
1	Si (fig)			Definición
2	No	MPS5-1	si	panorama para MPS. Encaja en estrategia
3	si	MPS5-1-2	Si	preexamen: quiero y puedo: darse cuenta y habilidad contestar 10 seg objetivos del desarrollo de la habilidad, leer
4	Si			Rutas a seguir. Quiero y puedo <ul style="list-style-type: none"> • chequeo de actitudes (acetatos 5 y 6) • hablarse a sí mismo (7 y 7^a) • modelo de Maslow (8) • identificar palabras ambiguas (9 y 10) • reflexión (10) Manejo del estrés <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes (13 a 18^a) • modelo de Selye (19) • modelo de la pena (20-21) • darse cuenta de uno mismo (22-33) • reflexión (34) • sugerencia general para manejarlo (35-57) • sugerencias acerca de la resolución de problemas (58) • Sumario, objetivos y descubrimiento (69-61)
5	Si			Actitudes no exitosas y exitosas
6	si	507	si	Checar actitudes: actividad tiempo ¿?

7	Si			Hablarse a sí mismo: eres tu peor enemigo (estatua)
7a	Si			Hablarse a sí mismo: entenderse (for better or for worse)
8	No	5-1	¿?	modelo de Maslow
9	No	508	modif	identificar palabras ambiguas actividad tiempo ¿?
10	No			Reflexión: actividad: sumario tiempo ¿?
11	Si			Quiero y puedo: identificar palabras ambiguas: actitudes no exitosas y exitosas
12	No	509	modif	Palabras en el planteamiento de problemas actividad tiempo ¿?
13	Si (fig)			Estrés, etc.
14	no			Caricatura Hagar: puedo y quiero
15	si			Porque es importante manejar el estrés
16	si			Porque es importante manejar el estrés (cont.)
17	no			Igual al acetato 2 ubicar en estrategia
18	si		sust	Respuesta corporal Varía en cada individuo
18 a	no			Caricatura
19	Si (sust)			modelo de Selye
20	no	5-2		modelo del duelo: respuesta típica al cambio
21	no	5-2		Interconexión: duelo, estrés y enojo
22	si			darse cuenta de uno mismo <ul style="list-style-type: none"> • Síntomas: Inventario Kellner-Sheffield • Cambio anual: Holmes Rahe o Holmes Gmelch (p. 500) • Estrés diario: Shealy (p. 501-2) • Como manejas el estrés: Billings-Moss • Ansiedad en los exámenes: Alpert-Haber (p 504-5)
23	si	503	si	Actividad: checar lista de síntomas 3 min
24	si			Actividad: completar el : Inventario Kellner-Sheffield
25	no			“Grano de sal” caricatura
26	si	500 501-2	Si si	Actividad: completar el : Holmes Rahe o Holmes Gmelch tiempo ¿? Actividad: completar el : Shealy tiempo ¿?
27	si		Modif.	Resultados típicos
28	si		Modif.	Resultados del grupo
29	si			Retroalimentación, lineamientos sobre resultados
30	si			Como manejas el estrés: Actividad: completar el: Inventario Billings-Moss.
31	si	504-5 510-11	Si modif.	Ansiedad en los exámenes. Actividad: completar el Inventario de Alpert-Haber tiempo 10 min.
32	si			¿Y? Investigación. Relacionando ansiedad a medidas
33	si		Modif	Ansiedad en los exámenes ¿qué hacer?
34	si		Modif	Reflexión: actividad: sumario tiempo ¿?

SEGUNDA SESIÓN DE DOS HORAS				
35	si		Modif	Técnicas para manejar el estrés 1. No te quedes esperando. Háblate: “tengo el control”
36	no			Ejemplo del presupuesto
37	si		Modif	Locus de control Rotter o Heppner
38	si	505-6 511 512	Si Si no	Actividad. Completar el inventario de Heppner . Actividad 6.1 y 6.2 tiempo ¿? Actividad. Problema Seguridad en la planta de etileno
39	no	512	no	Planta de etileno
40	si	513, 2.	Modif	2. Haz algo físico. Actividad: Reflexiona en tu situación, tiempo ¿?
41	si	513, 3.	Modif	3. Uso de técnicas desestimulantes. Actividad: Relajación muscular, tiempo ¿?
42	si		Modif	4. Fíjate en lo que te dices, tu cuerpo escucha
43	si		Modif	Cambia negativo a positivo
44	si		Modif	Más investigación: teoría de atribución
44a	si	513, 4.	Modif	Actividad: Autocharla negativa y acciones, tiempo ¿?
45	si	518, acción 1-4	Modif	Actividad: Reflexionar sobre las 4 técnicas ya sugeridas, tiempo ¿?
45 opción	si		Modif	Más investigación: teoría de atribución y juicios interpersonales
46	si		Modif	5. Está preparado, planea con anticipación y para lo peor
46 opción	posible			caricatura
46 a	no			caricatura
47	si	513, 5.	Modif	...planea. Actividad: Película en tu mente de un evento futuro semiestresante, tiempo ¿?
48	si			Archivar para el futuro
49	si	513, 6	Modif	6. Renombra el evento estresante, cambiar negativo a positivo. Actividad: renombrar las películas (en grupo), tiempo ¿?
49 opción	si			caricatura
50	si	514 515, 7.	Modif	7. Construye y usa tu sistema de apoyo. Actividad. Construye tu red y criterios para la red, tiempo ¿?
51	si			Dibujo de la red
52	si		Modif	Ejemplo de cómo marcar la red
53	si	515, 8.	Modif	8. Desarrolla adicciones positivas. Actividad: 5 adicciones positivas y reflexión, tiempo ¿?
54	si		Modif	9. Decide
54 opción	si			caricatura
55	si		Modif	10. Ponlo en perspectiva
56	modif		Modif	11. Usa modelos

TAREA PARA ENTREGAR LA SIGUIENTE SEMANA				
57	si	518, acción 5-11	si	Actividad. Anota las diferentes opciones y reflexiona, tiempo ¿?
58	si	516 517	Si si	Aplicación a resolución de problemas. Actividad. Considerar los “angustiantes” en grupos pequeños y plan de acción, tiempo ¿?
59	si		si	Actividad. Regresar al pretest y marcar de nuevo Los objetivos son...
60	si		si	Descubrimiento
61	si		si	Blancos basados en la evidencia

Learning objectives MPS Unit 5: Engage & Stress management

1.1 given a term listed under "concepts introduced", you should be able to give a word definition, list pertinent characteristics and cite an example.

1.2 you will be able to list at least nine techniques for managing stress.

1.3 you can define stress and distress and describe Selye's model.

1.4 you will be able to identify two people who are role models for you, explain why they are role models, and list what particular action they have taken that you want to emulate.

1.5 you will be able to Maslow's model of the five levels of human need.

1.6 you will be able to describe the various stages in the grieving model.

2.1 you will be able to list the attitudes that unsuccessful problem solvers possess and rate your current attitude. Over the progression of this course you will shift your attitude 2 units toward those held by successful problem solvers.

2.2 you will be able to demonstrate the muscle relaxation technique.

2.3 you will list the traditions that are important to you and that provide touchstones of stability in your life.

2.4 given a week, you will be able to monitor your self-talk, assess whether it is positive or negative, identify the types of trigger situations that cause the self-talk and set goals to reduce the amount of negative self-talk.

3.1 given a set of facts about a situation, you will be able to identify which facts are within your control and which ones are not. Your assessment will agree with that of the tutor 85% of the time.

3.2 given the response from the Rotter locus of control or the Heppner PSI inventories, you will be able to rate the degree to which your score "represents you", identify what does represent you and list the implications.

3.3 given a problem statement, you will underline or circle any words that might be ambiguous.

3.4 given that you have read the problem statement, you will say to yourself "I want to and I can."

3.5 given a task to do, you will be able to identify a sub-task, which is challenging enough but not overwhelming to you. The criteria you used shall be described to the tutor and he/she will agree 85% of the time that the criteria are pertinent and they have been correctly applied.

3.6 given the results from the Billings-Moos test, you will be able to interpret your results and set goals for development.

3.7 given that you have successfully solved a problem, you will list the stress this causes and proactively create an action plan to overcome this.

4.1 you will be able to write out your personal, practical interpretation of the relationship between stress management to time management.

4.2 given a future event, you will be able to verbally describe to a Whimbey-pair listener, an imaginary movie of the event. The movie will last 5 minutes.

4.3 given a spider diagram, you will be able to identify about 200 people in your network.

5.1 given that you want to improve your ability to manage stress, you will set goals, create criteria and gather evidence to show growth and achievement of your goals.

6.1 given a list of options for managing stress, you will be able to identify which ones you currently use, which ones might work for you and which ones would not work for you.

6.2 given problem situations in general, you can rate which elements in the situation stress you most, and proactively create an action plan to overcome the distress.

Concepts introduced Stress, distress, Holmes Rahe inventory, Billings-Moos feedback, Selye model, self-talk, locus of control, attitudes of successful versus unsuccessful problem solvers, factors that relate to exam anxiety, Maslow's model of development, grieving model, network of people and spider of connection

ANEXO B. ACETATOS PARA IMPARTIR EL MÓDULO

Definición:

“Engancharse”
(Engage): **quiero y puedo**: uso de nuestros sentidos para darnos cuenta de una necesidad, una oportunidad o un problema.

¡Tengo hambre!
¿Dónde hay una chuleta?



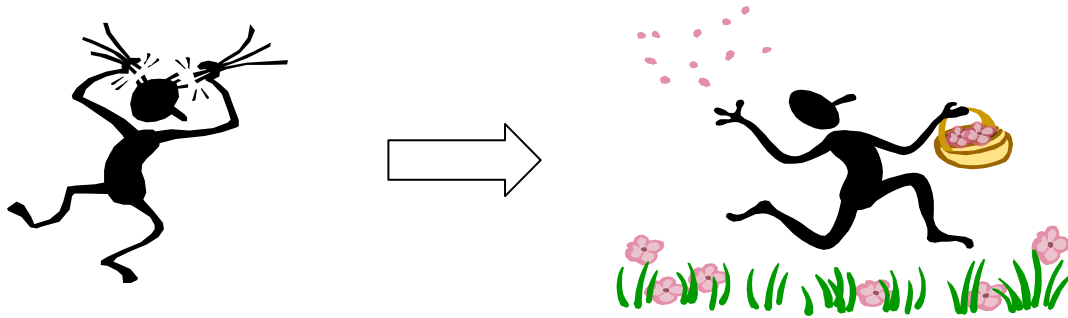
¿Por qué es importante?

1. Primera etapa para la definición del problema
2. La mayoría no utiliza el tiempo suficiente para hacerlo.
3. La mayoría combina incorrectamente “**quiero y puedo**”, con “**definir el problema**” y con “**explorar**”.
4. Controla el pánico.
5. Anota los conceptos que necesitan clarificarse.

Las investigaciones muestran que:

<i>La gente no exitosa</i>	<i>La gente exitosa</i>
Atribuye el éxito a la suerte	Atribuye el éxito a la habilidad
No confía en si mismo	Confía en si mismo
Renuente a arriesgar	Dispuesto a arriesgar
Elude los problemas que le parecen difíciles	Dispuesto a tratar
Se rinde si falta información o es ambigua	Dispuesto a suponer
Atribuye el fracaso a la estupidez	Atribuye el fracaso a mala suerte
Se vuelve estresada	Maneja el estrés
Habla consigo mismo negativamente	Habla consigo mismo positivamente
Afronta el estrés echando mano de cualquier solución anterior y usándola	Afronta el estrés mediante el "quiero y puedo" y usa sistemáticamente la estrategia para resolución de problemas

Estrés, angustia, manejo de estrés, causas de estrés y ansiedad en los exámenes



Definición: Un *factor estresante* en un evento positivo o negativo al cual tu cuerpo responde naturalmente con una respuesta endocrina y con tensiones fisiológicas. El *Estrés* es la respuesta corporal. La angustia es la respuesta a un evento negativo.

La *ansiedad* en los exámenes es la respuesta a los exámenes escritos.

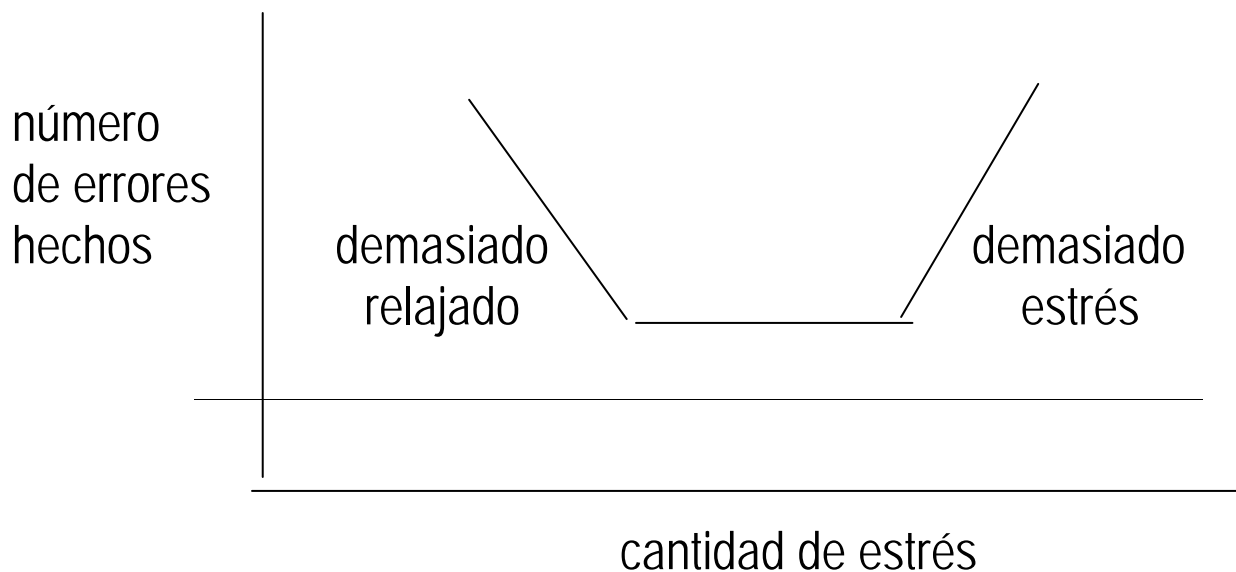
El *manejo del estrés* es la combinación de habilidades físicas y mentales que aplicas para minimizar el impacto

de los factores estresantes, para monitorear y manejar la respuesta corporal y para asegurar que no ocurra una respuesta dañino de largo término.

Motívate y ten el control, di “¡quiero y puedo!”

¿Por qué es importante?

1. El estrés usualmente se presenta cuando las cosas son arduas o inciertas; ej: *resolver problemas difíciles*
2. Es necesario manejar el estrés ahora y de por vida
3. Usualmente cuando estamos bajo estrés, tendemos a hacer cosas que promueven – más que controlan – el estrés.
4. En número de errores se incrementa con los niveles de estrés



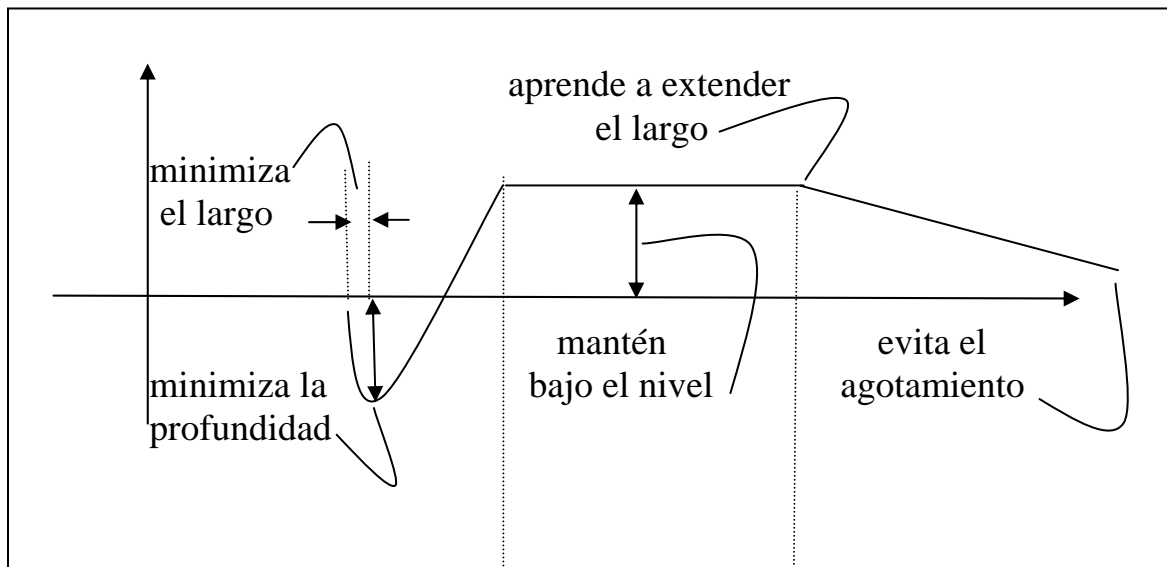
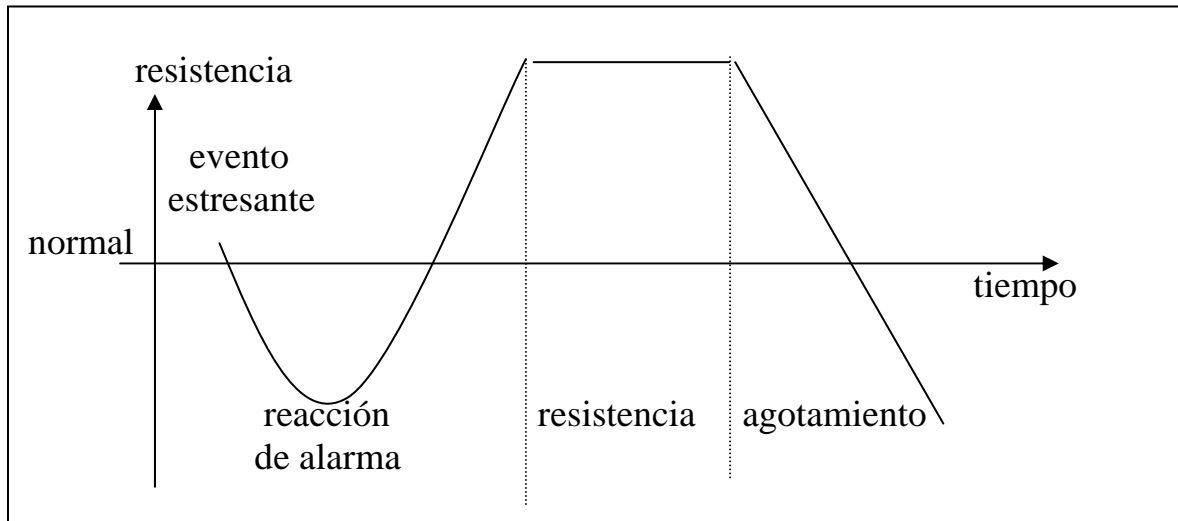
¿Por qué es importante? (continuación)

5. Nuestra vida experimenta cambios continuamente. Siempre que experimentamos cambios estamos estresados.

6. Como líder o como alguien que causa cambios, debes darte cuenta de los sentimientos y el estrés que esto causa en otros y ayudarlos a hacerles frente.

7. Los grupos de soporte necesitan tu guía capaz para ayudarlos a hacer frente al estrés; tu necesitas saber como enfrentar tu propio estrés y que hacer para ayudar a otros luchar con el suyo.

Investigación: Modelo de Selye



Técnicas para afrontar el estrés

- 1 No te quedes sentado. Dite a ti mismo que tu tienes el control.
- 2 No te quedes sentado. Haz alguna actividad física.
- 3 Practica y usa técnicas de des-estimulación.
- 4 Cuidado con lo que te dices a ti mismo. ¡Tu cuerpo lo escucha!
- 5 Está preparado; planea con anticipación y planea para lo peor.
- 6 Renombre los eventos inquietantes.
- 7 Construye y usa tu sistema de soporte.
- 8 Desarrolla las adicciones positivas.
- 9 Sé decidido.
- 10 Ponlo en perspectiva.
- 11 Usa modelos para imitar.

Técnicas para afrontar el estrés

1 No te quedes sentado. Di a ti mismo que tienes el control.

Sólo trabaja en las cosas que puedes controlar. El resto... olvídalos, regrésalos a quien le corresponde, elimínalos, no te preocupes acerca de esas cosas.

Pregúntate: "*¿Puedo controlarlo?*"

La investigación dice que no tienes control en el 90% de las cosas; olvídalas.

En el 10% si tienes el control:

Quiero y puedo; ¡tengo una estrategia que funciona!

Divídelo en partes; relea el problema con cuidado.

Actividad p. ____

Afrontar el estrés #1

Ser capaz de identificar sobre que cosas tienes control...

- 1) para algunos puede no ser fácil
- 2) la percepción varía en cada individuo

Técnicas para afrontar el estrés

2 No te quedes sentado. Haz alguna actividad física.

Dependiendo de la situación:

en un examen no
puedes ponerte a trotar

Pero puedes estar
activo, cambiar de
postura, estirarte

en tus actividades
semanales comunes no
vegetes

ejercítate, esfuerzate
físicamente, práctica un
deporte

en una junta

sugiere un descanso
para estirarse

Actividad: reflexiona en tu situación, p_____

Horas de actividad física por semana,

actualmente _____ Horas ideales para ti

Técnicas para afrontar el estrés

3 Practica y usa técnicas de relajación

dependiendo de la situación

en un examen:

usa relajación muscular,
respiración profunda

en la vida cotidiana:

día festivo, receso, baño
caliente, estar contigo
mismo, oír música,
caminar en el campo

Actividad:

como grupo probar la respiración profunda
como una técnica desestimulante

Tiempo 1 min.

p_____ ¿Tienes una actividad desestimulante favorita?

Técnicas para afrontar el estrés

4 Cuidado con lo que te dices a ti mismo.
¡Tu cuerpo lo escucha!

Esto es algo que si lo haces, podrá:

- Incrementar tu estrés
- Incrementar tu enojo
- Decrecer tu creatividad
- Decrecer tu habilidad para cualquier tarea
- Decrecer tu autoestima

Auto plática negativa: *Soy tonto. Ya se que cometo errores estúpidos. No soy creativo. No puedo hablar enfrente de otros. Soy indeciso. Siempre "meto la pata".*

Afrontar el estrés # 4

- monitorea... escucha lo que te dices a ti mismo
- cambia negativo a positivo
- premia tus pensamientos positivos
- se paciente contigo mismo.

Reemplaza...

Con...

Soy tonto

Tengo muchos de talentos

Deberías...

Tienen derecho, hazlo

No puedo

Haré lo mejor que pueda

Estoy estresado

¡Quiero y puedo!

Soy un perdedor

Soy único. Soy especial

Soy indeciso

Soy decidido

Soy tardado

Aprendí algo que me ayudará a hacerlo mejor la siguiente vez

¡Lo arruiné!

Haré lo mejor que pueda

Tengo que sacar un 10, sino...

¿Porqué? Lo que importa es que aprenda

Afrontar el estrés #4

Más investigación (teoría de la atribución)

Reemplaza...

Atribuir el éxito a la suerte

Atribuir el fracaso a tu ineptitud y falta de habilidad

Con...

Darte crédito por tu habilidad o conocimiento

Por la mala suerte o las circunstancias.... Y descubrir que aprendiste de esto

Premiate a ti mismo. Di...

¡Excelente, bien por ti!

¡Lo logré, bravo por mí!

¡Vete, Miedo! Ahora tengo una estrategia de resolución de problemas que me funciona.

Haz listas "Por hacer" (para planear con anticipación)

Haz listas de "Hecho" (para aumentar tu autoestima)

Afrontar el estrés #4

Más investigación: teoría de la atribución y juicios interpersonales

Éxito = habilidad y talento

Entre más conoces a otra persona, es más probable que atribuyas sus faltas a la mala suerte; sus éxitos al talento. Los hombres tienden a atribuir el éxito al talento y sus faltas a la mala suerte.

Éxito = suerte

Entre menos conoces a una persona, es más probable que atribuyas sus faltas a la carencia de habilidad o de talento. Las mujeres tienden a atribuir el éxito a la suerte y se culpan de sus faltas.

Técnicas para afrontar el estrés

5 Está preparado; planea con anticipación y planea para lo peor

- Prevé las sorpresas desagradables; ve preparado.
- Identifica las áreas a controlar.
- Divide las tareas en subactividades.
- Sugiere una planeación del tiempo.
- Prémiate cuando completes las subactividades.
- Anticipa lo inesperado y piensa en planes de contingencia.
- Mentalmente piensa a lo largo del evento; piensa en como lo manejaras.
- Evalúalo después y piensa como puedes mejorar.
- Haz un archivo para el futuro.

Afrontar el estrés #5

- Relacionado a manejo del tiempo (MPS u. 17)
- Usa análisis potencial de problemas para anticipar lo inesperado (MPS unidad 17)
- Haz listas de chequeo y listas de logros

• **Actividad** "Película en tu mente" individual...

Identifica un evento semiestresante que esté por llegar

p. _____ Encuentra un compañero

_____ Es el narrador

_____ Es el oyente

El narrador narra su camino a través del evento.

TIEMPO _____

- Practica el dar un discurso enfrente de un espejo
- Se cambian los papeles... TIEMPO
- Discutan lo que sucedió... TIEMPO
- Escriban sus reflexiones.... TIEMPO

Afrontar el estrés #5

Ejemplo: Archivo para el futuro:

- La búsqueda de trabajo: registro de compañías a las que se solicitó, fecha en que se envió, teléfono para seguimiento, entrevista, como mejorar la siguiente vez.
- Cada examen: cuanto tiempo se usó para estudiar, cuando: tiempo previo antes del examen; como estudiaste: subrayando tus notas, haciendo resúmenes, problemas trabajados, solo o en grupo; donde: biblioteca, cuarto; recompensas que te diste.
- Cada tarea: tiempo utilizado, calificaciones, formas de mejorar.
- Fiesta que hayas organizado: tiempo previo, cuantas cosas, cuanta gente, cuando llegaron, cuando se fueron, que salió bien y que no.
- Junta que hayas organizado: agenda, asistencia, satisfacción con el resultado, satisfacción con los sentimientos, como hacerlo mejor.

Técnicas para afrontar el estrés

6 Renombra los eventos inquietantes

Piense en los eventos negativos como algo **positivo**

Actividad: en un grupo pequeño crea nombres positivos para los "eventos estresantes futuros" enlistados en la página ____.

Añade otros eventos que identifiques como estresantes.

TIEMPO ____

Técnicas para afrontar el estrés

7 Construye y usa tu sistema de soporte

- Mantén tus tradiciones: descansos, amigos
- Creencias espirituales
- Mentores
- Red de relaciones

Actividad: p ____ Haz un estimado de el número total de gente en tu red. Luego, individualmente, añade un punto por cada persona en tu red empezando por el centro. Usa las preguntas en la p como instigadoras.

TIEMPO _____

Discute/comparte con tu vecino TIEMPO ____

Técnicas para afrontar el estrés

8 Desarrolla las adicciones positivas

haz cosas que alejen tu mente completamente de todo lo demás:

- Aficiones, pasatiempos
- películas
- música
- ver una puesta de sol
- mascotas
- hacer algo para otros

Actividad: individualmente anota en la p ____
cinco adicciones positivas

TIEMPO ____

Escribe tus reflexiones

TIEMPO ____

Técnicas para afrontar el estrés

9 Sé decidido

1. Analiza lo que te está molestando y solúcionalo
2. Usa métodos de toma de decisiones (MPS 3 y 23)
 - Fija objetivos
 - Exprésalos como objetivos observables y como resultados, **no** como acciones.
 - Fija criterios: *debo* y *quiero*
 - Diseña opciones
 - Valora las opciones usando los criterios
 - Selecciona la mejor
3. Una vez que hayas decidido... no te preocupes, no titubees

Reemplaza:

"¿Tomé la decisión correcta?" con...

"Sí, analicé todos los datos. ¡Si es la correcta!"

Técnicas para afrontar el estrés

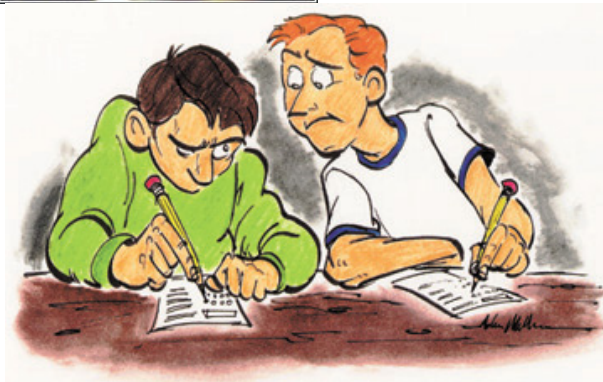
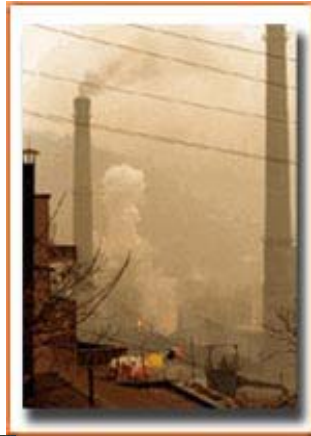
10 Ponlo en perspectiva

No es el fin del mundo

Es una oportunidad

¿Qué nunca seré capaz de hacer esto?

1 No te quedes sentado. Di a ti mismo que tienes el control.



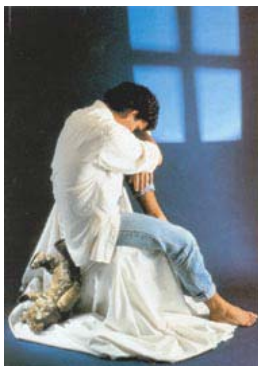
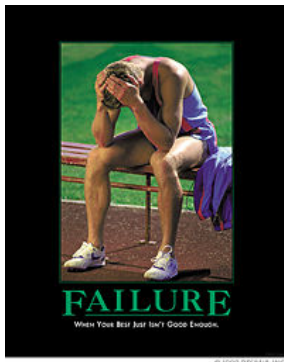
2 No te quedes sentado. Haz alguna actividad física.



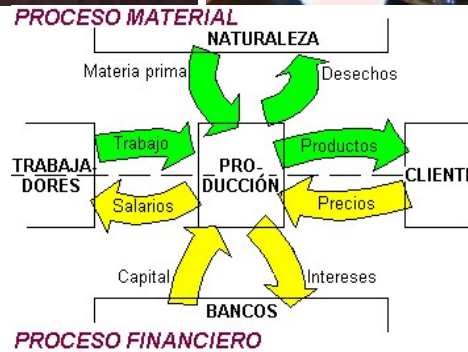
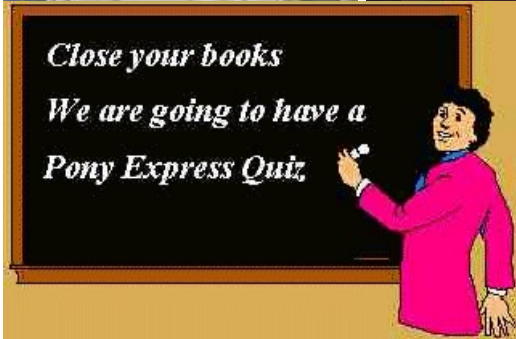
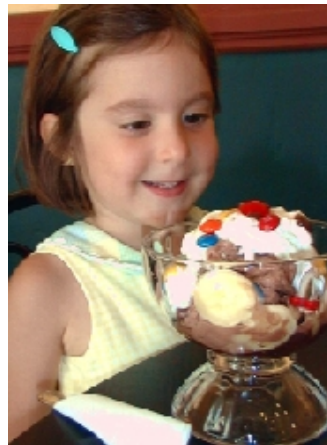
3 Practica y usa técnicas de relajación



4 Cuidado con lo que te dices a ti mismo. ¡Tu cuerpo lo escucha!



5 Está preparado; planea con anticipación y planea para lo peor



6 Renombra los eventos inquietantes



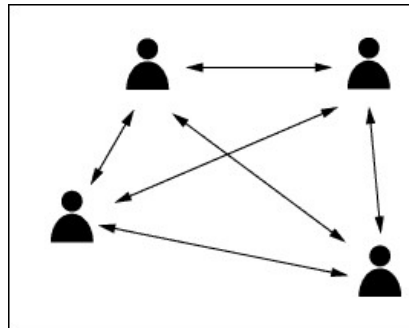
¡SIN ESTRÉS!



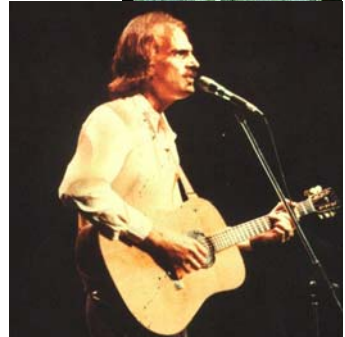
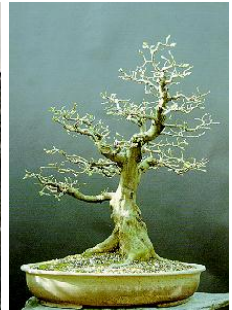
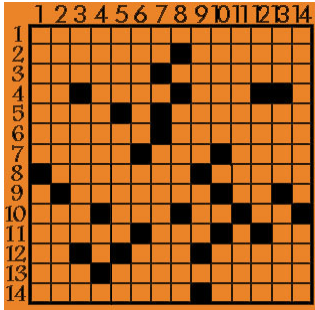
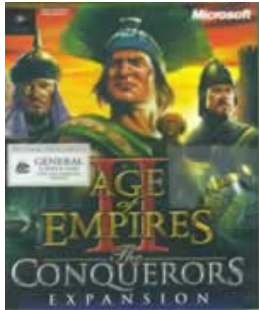
Realiza Sus Sueños



7 Construye y usa tu sistema de soporte








8 Desarrolla las adicciones positivas

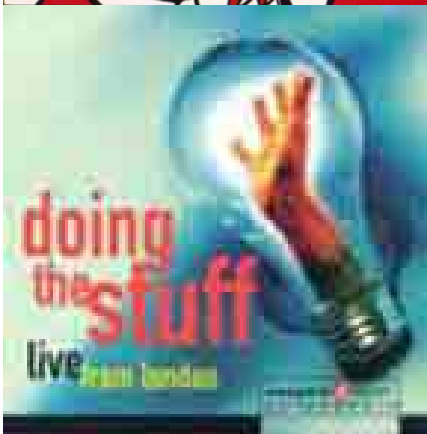


9 Sé decidido



GOALS & OBJECTIVES

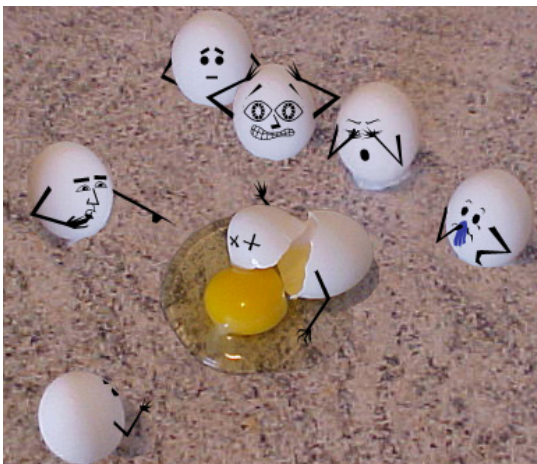
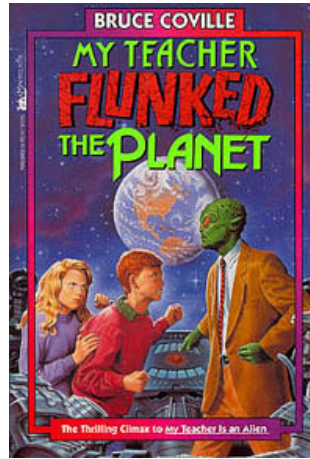
-  Promote and recognize the contributions of women in the legal profession and judiciary
-  Enhance quality-of-life issues for our membership
-  Provide peer support for our membership
-  Engage in collaborative efforts both within HAWL and with other organizations to enhance leadership opportunities, provide educational programs, and facilitate fellowship with other women's organizations
-  Advocate and lobby for equal treatment of lawyers, litigants and witnesses



Goals don't work unless you do!

I did it!
Goals I accomplished this year!
☺ ☺ ☺
I am proud to announce that I accomplished the following goals:

10 Ponlo en perspectiva



11 Usa modelos para imitar

¡Personas que admires y / o que hayan tenido éxito!
 ¿Quién es tu modelo para imitar? Aquí hay algunos:



ANEXO C. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

a) DEFINICIÓN Y OBJETIVOS	126
b) CUESTIONARIO PREVIO	127
c) INVENTARIOS	128
1. ACTITUDES USADAS	128
2. VERSIÓN CORTA DE LA PRUEBA PARA MEDIR SÍNTOMAS	129
3. ESCALA DE ADAPTACIÓN SOCIAL DE HOLMES-RAHE	130
4. EVALUACIÓN DEL ESTRÉS PERSONAL	132
5. MANEJO DEL ESTRÉS, ESCALA DE BILLINGS-MOOS	134
6. INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE	135
7. PERFIL DE ESTILO EN EXÁMENES: ANXIETY ACHEIVEMENT TEST	137
8. INVENTARIO DE HEPPNER PARA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (PSI)	139
d) TÉCNICAS PARA AFRONTAR EL ESTRÉS	141
LOCUS DE CONTROL	142
1. PREOCÚPATE SÓLO DE LO QUE PUEDAS CONTROLAR	143
2. EJERCICIO: HAZ ALGO FÍSICO	143
3. RELAJACIÓN	143
4. MONÓLOGO INTERNO	143
5. PLANEA CON ANTICIPACIÓN	143
6. RENOMBRA LOS EVENTOS ESTRESANTES	144
7. SISTEMA DE SOPORTE	144
8. ADICCIONES POSITIVAS	144
9. TOMA DE DECISIONES	145
10. PONLO EN PERSPECTIVA	145
11. MODELAJE	145
e) ACTIVIDADES DE CIERRE DE LA UNIDAD	147
1. LISTA DE CONTROL PARA MANEJO DEL ESTRÉS	148
2. APLICACIÓN DEL MANEJO DEL ESTRÉS	149
3. SUMARIO	150
4. METAS BASADAS EN LA EVIDENCIA	151
f) CUESTIONARIO POSTERIOR	152
g) BIBLIOGRAFÍA	153
1. APRENDIZAJE BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	153
2. ESTRÉS	153
3. INVENTARIOS	153
4. LEARNING AND STUDY STRATEGIES INVENTORY (LASSI)	154

ANEXO C. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS



**El Programa UIA
de
Resolución de Problemas**

5

**Quiero y Puedo ¹
Manejo del Estrés**

**Departamento de Ingeniería y Ciencias Químicas
Universidad Iberoamericana
Santa Fe**

¹ Con el permiso de Donald R. Woods, MPS Program, Canadá

a) DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

Involucrarse es el primer paso para la resolución de problemas. Aquí, la persona se da cuenta de un problema (leyéndolo en un examen o tarea, presentado por un colega o supervisor o, simplemente, notando que algo necesita ser resuelto). El involucrarse inicialmente con el problema es el primer paso (*engage*) en el proceso de **definir el problema** (segunda etapa de la estrategia MSP para la resolución de problemas).

En este módulo del programa para la resolución de problemas, la principal preocupación es tu actitud y disposición para continuar (“**quiero y puedo**”) y tu habilidad para involucrarte en el problema refrenando tu impetuosidad. Aquí nos enfocamos en esas actitudes y en particular en manejo del estrés y de la ansiedad o angustia.

Un estresante es un evento (ganar la lotería, casarse, la muerte de un amigo, un examen, una situación embarazosa, etc.) al cual tu cuerpo responde naturalmente con una respuesta endocrina y con tensiones fisiológicas. A pesa de que el término estrés se refiere tanto a eventos positivos (alegres) como negativos (tristes), llamamos angustia a los eventos negativos. La respuesta corporal puede ser tan excesiva como para causar inhabilidad para moverse, pensar o concentrarse, náusea, insomnio, arrebatos de enojo, llanto o enfermedad. El manejo del estrés es la combinación de habilidades físicas y mentales que aplicas para minimizar el impacto de los eventos estresantes, para monitorear y manejar la respuesta corporal y para asegurar que no ocurran respuestas dañinas a largo término.

Esta unidad ha sido desarrollada con la guía y ayuda del programa para la resolución de problemas de la Universidad Mc Master en Canadá. Muchas gracias.

Desarrollo de la habilidad

1. Introducir a algunas de las *actitudes* importantes que afectan tu habilidad para resolver problemas.
2. Más práctica en aplicar la estrategia MSP para la resolución de problemas, ya presentada en la unidad correspondiente.
3. Generar una actitud de paciencia con el proceso de resolución de problemas, para no precipitarse dentro del proceso.
4. Desarrollar tus habilidades en el primer paso de la **definición del problema**.
5. Enriquecer tu conocimiento del estrés, estresantes y respuesta corporal a éstos.
6. Proporcionarte información sobre tu nivel actual de estrés, diario y anual.
7. Aumentar tu percepción del estrés de tus amigos, compañeros y colegas, de modo que puedan trabajar mejor en equipo y apoyarse mutuamente.
8. Desarrollar tus habilidades en el manejo del estrés, necesarias no solo para la resolución de problemas sino para toda la vida. Después, esto se relacionará con el manejo creativo del enojo y del conflicto.
9. Introducir el modelo del duelo, como trasfondo para la unidad MSP 49: afrontar el cambio.
10. Proporcionar un marco de referencia para el desarrollo posterior de la auto confianza positiva y las habilidades para el manejo del tiempo.
11. Incrementar la auto confianza, a través de la auto conciencia. Introducción al modelo de desarrollo de Maslow para proporcionar un marco de referencia.
12. Continuar desarrollando un ambiente de confianza, en el que arriesgarse es aceptable.
13. Ayudarte a sobreponerte a cualquier ansiedad que tengas en los exámenes.
14. Introducirte a tu red de relaciones personales; como marco para la unidad MPS 56.

b) CUESTIONARIO PREVIO

En esta unidad del programa para la resolución de problemas, la principal preocupación es tu actitud y disposición para continuar (“**Quiero y puedo**”) y tu habilidad para involucrarte en el problema refrenando tu impetuosidad. Aquí nos enfocamos en esas actitudes y en particular en manejo del estrés y de la angustia.

Involucrarse:

¿Qué tanto te das cuenta de tu actitud de “**quiero y puedo**” cuando resuelves problemas? Marca con una “x”

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
no me doy cuenta, simplemente lo hago				Me doy algo de cuenta			estoy muy consciente, puedo describir en detalle cómo lo hago			

¿Qué tan hábil eres para usar tu actitud de “**quiero y puedo**”? Marca con una “x”

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poco	Regular			Bueno		muy bueno		Excelente		

Comentarios sobre mis actitudes hacia la resolución de problemas:

Manejo del Estrés:

¿Qué tanto te das cuenta de qué es lo que haces para manejar el estrés? Marca con una “x”

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
no me doy cuenta, simplemente lo hago				me doy algo de cuenta			estoy muy consciente, puedo describir en detalle cómo lo hago			

¿Qué tan hábil eres para manejar el estrés? Marca con una “x”

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poco	Regular			Bueno		muy bueno		Excelente		

Comentarios sobre mi estrés y mi capacidad para manejarlo:

c) INVENTARIOS

**1. ACTITUDES USADAS
ESPECIALMENTE DURANTE LA ETAPA DE INVOLUCRAMIENTO CON EL PROBLEMA**

Actitudes usadas por resolvidores poco exitosos de problemas	Marca con una “x” indicando tu disposición actual a usar estas actitudes en tu forma de resolver problemas				Actitudes usadas por resolvidores exitosos de problemas
	Principalment e de las poco exitosas	Mezcla pero más de las poco exitosas	Mezcla pero más de las exitosas	Principalment e de las exitosas	
Si tengo éxito, fui “afortunado”					Si tengo éxito, es por mi habilidad y mi esfuerzo
No confío en mis habilidades para resolver problemas					Confío y me auto califico como intuitivo, cuidadoso y sistemático
Tengo miedo de cometer errores					Dispuesto a tomar riesgos
Soy un tonto					Hago lo más que puedo
No quiero intentar problemas difíciles					Dispuesto a intentarlo
Desisto si falta información o es ambigua					Dispuesto a hacer suposiciones y continuar
Si fallo, soy una persona de lo peor, confundo ejecución con valor personal					Separa ejecución de valor personal
Me siento ansioso o angustiado					Manejo la ansiedad
Supero la ansiedad buscando cualquier clase de solución muestra como respuesta					Sistemática y pacientemente aplico la estrategia combinando habilidades de pensamiento y actitudes

2. VERSIÓN CORTA DE LA PRUEBA PARA MEDIR SÍNTOMAS

Robert Kellner and Brian Sheffield

Describe como te has sentido durante la **semana pasada**.
Si no has tenido para nada el síntoma, por una marca (x) en el cuadro de la izquierda como se muestra:

	nada	Poco	bastant e	mucho
Dolores de cabeza	x			

Si has tenido el síntoma, describe que tanto te ha molestado, por ejemplo:

	nada	Poco	bastant e	mucho
Dolores de cabeza			x	

Por favor contesta todas las preguntas. No pienses mucho antes de contestar:

	nada	Poco	bastant e	Mucho
1. mareado o desvanecimientos				
2. cansado o falta de energía				
3. nervioso				
4. sensación de opresión en la cabeza o el cuerpo				
5. asustado o con miedo				
6. poco apetito				
7. latidos rápidos o fuertes, sin una razón				
8. desesperanza				
9. inquietud o sobresalto				

10. falta de memoria				
11. dolor en el pecho, dificultad para respirar o falta de aire				
	Nada	poco	bastant e	mucho
12. sentimientos de culpa				
13. preocupación				
14. dolores musculares o reumatismo				
15. siento que la gente no me aprecia o piensa mal de mi				
16. temblores o sacudidas				
17. dificultad para pensar claramente o para decidir				
18. me siento poco valioso o fracasado				
19. tenso o “maniatado”				
20. inferior a otros				
21. partes de mi cuerpo pesadas o dormidas				
22. irritable				
23. pensamientos que no puedo sacar de mi mente				
24. pérdida de interés en casi todo				
25. infeliz o deprimido				
26. ataques de pánico				
27. partes de mi cuerpo débiles				
28. no puedo concentrarme				

29. tardo en dormirme, duermo inquieto o tengo pesadillas				
---	--	--	--	--

30. despierto temprano y no puedo dormirme de nuevo				
---	--	--	--	--

3. ESCALA DE ADAPTACIÓN SOCIAL DE HOLMES-RAHE MODIFICACIÓN DE GMELCH: ÍNDICE JUVENIL DE ESTRÉS PSICOLÓGICO

Cualquier cambio en las rutinas de nuestras vidas (aun los bien recibidos) puede ser estresante, tanto en términos de la manera en que los percibimos como del aumento en la frecuencia de enfermedad física y muerte que ocurre durante los siguientes doce meses.

Para un periodo de un año, multiplica el número de veces que ocurrió un evento por las unidades de impacto del cambio de vida.

<u>Acontecimientos</u>	<u>Escala de impacto</u>
Muerte del cónyuge	100
Divorcio (propio o de los padres)	73
Embarazo (o causarlo)	68
Separación marital	65
Encarcelamiento	63
Muerte de un familiar cercano	63
Ruptura de noviazgo serio o compromiso matrimonial	60
Compromiso matrimonial	55
Lesión o enfermedad personal	53
Matrimonio	50
Ingreso a la universidad	50
Cambios en independencia / responsabilidades	50
Conflicto o cambio de valores	50
Uso de drogas	49
Despido de trabajo	47
Cambios en el uso de bebidas alcohólicas	47
Reconciliación marital o con la pareja	45
Problemas con la administración escolar	45
Cambio en la salud de un familiar	44
Trabajar y estudiar	42
Cambio de estudios	40
Dificultades sexuales	39

Cambio de hábitos en citas de pareja	39
Llegada de un nuevo miembro de la familia	39
Readaptación empresarial o de negocios	39
Cambio en el estado financiero	38
Cambios de participación en seminarios	38
Muerte de un amigo íntimo	37
Cambio a una línea de trabajo diferente	36
Cambio en la cantidad de discusiones con la pareja	35
Problemas con los parientes políticos	29
Logro personal sobresaliente	28
Pareja que comienza o que deja de trabajar	26
Comienzo o fin de un período en la escuela	26
Cambio en las condiciones de vida	25
Revisión de los hábitos personales	24
Problemas con el jefe	23
Cambio en las horas o condiciones de trabajo	20
Cambio de residencia	20
Cambio de escuela	20
Cambio en los entretenimientos	19
Cambio en las actividades religiosas	19
Cambio en las actividades sociales	18
Hipoteca o préstamos menores	17
Cambio en los hábitos de sueño	16
Cambio en la cantidad de reuniones familiares	15
Cambio en los hábitos alimenticios	15
Vacaciones	13
Navidad	12
Violaciones menores a la ley	11

TU PUNTUACIÓN TOTAL _____

La puntuación total no debe tomarse como “una calificación”. Los valores de esta escala están ahí simplemente para mostrar el impacto **relativo** de los acontecimientos estresantes y proporcionar algún indicio del amplio rango de estresores en nuestras vidas. Esta lista de ningún modo está completa, la mayoría de las personas pueden agregarle reactivos, muchos de los cuales probablemente tengan valores elevados.

4. EVALUACIÓN DEL ESTRÉS PERSONAL

C. Norman Shealy, M.D.

ESTRÉS QUÍMICO

Consumo de azúcar, promedio diario

Por cada 5 cucharaditas de azúcar	1	_____
Pan dulce o rebanada de pastel	1c/u	_____
Lata o vaso grande de refresco	2c/u	_____
Pan blanco, pastas, etc.	5	_____
Helados o malteadas	5c/u	_____

Consumo de cafeína, promedio diario

Café, por cada taza	½	_____
Té, por cada taza	½	_____
Refrescos de cola, por vaso	1	_____
Analgésicos con cafeína, por dosis	½	_____
Tabletas de cafeína (Nodoz)	2	_____
Refrescos dietéticos, por vaso	½	_____

Nicotina

3-10 cigarrillos/día	5	_____
11-20 cigarrillos/día	10	_____
21-30 cigarrillos/día	15	_____
31-40 cigarrillos/día	20	_____
Más de 40 cigarrillos/día	25	_____
Cigarros (puros)/día, por cada uno	1	_____
Pipas/día, por cada una	1	_____
Exposición a humo de cigarrillo por más de 1 hr./día	5	_____

Agua tomada

Clorada	2	_____
Clorada y fluorada	5	_____

Puntos

Medicamentos

Antidepresivos	1	_____
Tranquilizantes	3	_____
Píldoras para dormir	3	_____
Narcóticos	5	_____
Analgésicos	3	_____

Alcohol

whiskey, vodka, tequila, etc./30 ml.	2	_____
Cerveza	2	_____
Copa de vino de 120-150 ml.	2	_____

Sal

sal añadida ocasionalmente	0	_____
Sal añadida moderadamente o alimentos salados	3	_____
Sal añadida frecuentemente o alimentos muy salados	10	_____

Contaminación ambiental

Vives a menos de 15 km. de una ciudad mayor a 500,000 habitantes	10	_____
Vives a menos de 15 km. de una ciudad mayor a 200,000 habitantes	5	_____
Vives a menos de 15 km. de una ciudad mayor a 50,000 habitantes	2	_____
Vives en un pueblo pero usan pesticidas, herbicidas y fertilizantes	10	_____

Puntos

ESTRÉS FÍSICO

Puntos

Haces ejercicio moderado al menos 60 min./semana	0	_____
Haces ejercicio que duplique los latidos al menos 60 min./semana	0	_____
Haces la mitad de ambos	15	_____
No haces ejercicio regularmente	40	_____
ESTRÉS EMOCIONAL		
Cambio de vida: Índice de Holmes-Rahe-Gmelch (resultado de la pag 5)		
Menos de 160 puntos	0	_____
161 a 250 puntos	5	_____
251 a 350 puntos	15	_____
Más de 350 puntos	30	_____
Sueño		
Usualmente 7-8 horas	0	_____
Menos de 7 horas	3	_____
Más de 8 horas	2	_____
Relajación		
Nunca te relajas excepto en el sueño	10	_____
Te relajas o meditas por lo menos 20 minutos al día	0	_____
Estrés en el trabajo		
Estás sentado casi todo el día	3	_____
Trabajo de “cuello blanco”	3	_____
Disfrutas tu trabajo	0	_____
Ligeramente frustrado	1	_____
Moderadamente frustrado	3	_____
Muy frustrado	5	_____
Viajas en la noche más de una vez a la semana	5	_____
Trabajas más de 50 horas/semana	2/hr.	_____
Trabajas rolando turnos	10	_____

Trabajas en el turno nocturno	5	_____
Alimentos fuera de casa		
2 a 4 veces por semana	3	_____
5 a 10 veces por semana	6	_____
Más de 10 veces por semana	10	_____
Peso		
De 5 a 7 kg. de sobrepeso	5	_____
De 8 a 12 kg. de sobrepeso	10	_____
De 13 a 19 kg. de sobrepeso	25	_____
Más de 20 kg. de sobrepeso	40	_____
Estado matrimonial		
Casado, feliz	0	_____
Casado, moderadamente infeliz	2	_____
Casado, muy infeliz	5	_____
Hombre soltero mayor de 30 años	5	_____
Mujer soltera mayor de 30 años	2	_____
Televisión		
Por cada hora arriba de 1 por día	2	_____
Humor habitual		
Feliz, bien adaptado	0	_____
Moderadamente enojado, deprimido o frustrado	10	_____
Muy enojado, deprimido o frustrado	20	_____

PUNTUACIÓN TOTAL (suma pags. 6 y 7) _____

Si tu puntuación es mayor a 25 puntos, probablemente te sentirías mejor si reduces tu estrés. Para puntuaciones mayores de 50 puntos, la necesidad de reducir el estrés se incrementa rápidamente.

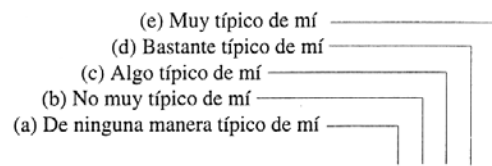
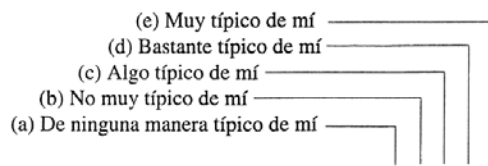
5. MANEJO DEL ESTRÉS, ESCALA DE BILLINGS-MOOS

INSTRUCCIONES: Por favor piensa en un problema importante que hayas tenido el año pasado (o anteriormente). ¿Cuál fue ese evento?: _____

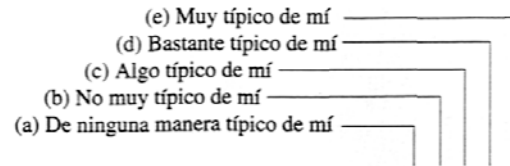
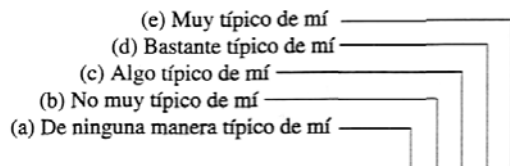
Por favor indica cuales de las siguientes cosas hiciste en conexión con ese evento.

	No, nunca	Si, una o dos Veces	Si, a veces	Sí, frecuen- temente
1. traté de saber más acerca de la situación				
2. hablé del problema con algún pariente				
3. hablé del problema con algún amigo				
4. hablé con algún profesional: doctor, sacerdote, abogado, etc.				
5. recé por guía y/o fortaleza				
6. me preparé para lo peor				
7. no me preocupé, pensé que todo saldría bien				
8. me desquité con otros cuando estaba enojado o deprimido				
9. traté de ver el lado positivo de la situación				
10. me ocupé con otras cosa para distraerme del problema				
11. hice un plan de acción y lo seguí				
12. consideré varias alternativas para manejar el problema				
13. me apoyé en mi experiencia pasada, en una situación similar				
14. me guardé mis sentimientos para mi mismo				
15. tomé las cosas un día a la vez, un paso a la vez				
16. traté de distanciarme de la situación y de ser más objetivo				
17. me salí mentalmente de la situación para tratar de entenderla				
18. traté de no actuar presuroso, siguiendo mi primera corazonada				
19. me dije a mi mismo cosas que me hicieran sentir mejor				
20. me alejé de las cosas por un rato				
21. sabía lo que tenía que hacer y traté de que las cosas funcionaran				
22. en general evité estar con gente				
23. me prometí que las cosas serían diferentes la siguiente vez				
24. me negaba a creer lo que había sucedido				
25. acepté que no se podía hacer nada				
26. de alguna forma dejé de lado mis sentimientos				
27. busqué ayuda en personas o grupos con experiencias similares				
28. regateé o concedí para lograr algo positivo de la situación				
29. traté de reducir la tensión mediante:				
a) beber más				
b) comer más				
c) fumar más				
d) hacer más ejercicio				
e) tomar tranquilizantes				

6. INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE (IEEA o LASSI: Learning and Study Strategies Inventory)



- | | |
|--|--|
| <p>1. Me preocupa reprobar en la escuela. a b c d e</p> <p>2. Soy capaz de distinguir entre la información más importante y la menos importante durante una clase. a b c d e</p> <p>3. Me cuesta trabajo ajustarme a un horario de estudio. a b c d e</p> <p>4. Después de una clase, reviso mis apuntes para ayudarme a comprender mejor la información. a b c d e</p> <p>5. No importa si termino la escuela, siempre y cuando encuentre con quien casarme. a b c d e</p> <p>6. Me doy cuenta que durante las clases pienso en otras cosas y realmente no escucho lo que se está diciendo. a b c d e</p> <p>7. Utilizo elementos especiales que me ayudan a estudiar, tales como encabezados y letras cursivas que se encuentran en mi libro de texto. a b c d e</p> <p>8. Trato de identificar las ideas principales cuando escucho alguna clase. a b c d e</p> <p>9. Las calificaciones bajas me desalientan. a b c d e</p> <p>10. Estoy al día con los trabajos que me piden en clase. a b c d e</p> <p>11. Problemas ajenos a la escuela (problemas de noviazgo, económicos, con mis padres, etc.) hacen que descuide mis estudios. a b c d e</p> <p>12. Trato de analizar un tema y de decidir lo que debo aprender sobre dicho tema, en vez de simplemente leerlo cuando estoy estudiando. a b c d e</p> <p>13. Aunque el material de estudio sea árido y poco interesante, consigo seguir trabajando hasta terminar. a b c d e</p> <p>14. Me siento confundido e indeciso en cuanto a lo que deben ser mis metas educacionales. a b c d e</p> <p>15. Aprendo palabras o ideas nuevas imaginando una situación en la que pudieran aparecer. a b c d e</p> <p>16. Llego a clases sin haberme preparado. a b c d e</p> <p>17. Cuando me preparo para un examen, me hago preguntas que creo que puedan estar incluidas. a b c d e</p> <p>18. Preferiría no estar en la escuela. a b c d e</p> <p>19. Mis subrayados me son útiles cuando repaso el material de los libros de texto. a b c d e</p> | <p>20. Salgo mal en los exámenes porque encuentro difícil planear mi trabajo dentro de un corto período de tiempo. a b c d e</p> <p>21. Cuando repaso el material de mis clases, trato de identificar las preguntas que posiblemente se incluirán en los exámenes. a b c d e</p> <p>22. Sólo estudio cuando tengo la presión de un examen. a b c d e</p> <p>23. Traduzco lo que estoy estudiando a mis propias palabras. a b c d e</p> <p>24. Comparo los apuntes de mis clases con los de otros alumnos para asegurarme que están completos. a b c d e</p> <p>25. Me pongo muy tenso cuando estudio. a b c d e</p> <p>26. Repaso mis apuntes antes de cada clase. a b c d e</p> <p>27. No soy capaz de resumir lo que acabo de escuchar en una clase o lo que acabo de leer en un libro de texto. a b c d e</p> <p>28. Trabajo duro para obtener buenas calificaciones, aunque no me guste la materia. a b c d e</p> <p>29. A menudo siento que tengo poco control sobre lo que me pasa en la escuela. a b c d e</p> <p>30. Cuando estoy leyendo, me detengo periódicamente para repasar o revisar mentalmente lo que se ha dicho. a b c d e</p> <p>31. Aun cuando estoy muy bien preparado para un examen, me siento muy ansioso. a b c d e</p> <p>32. Cuando estoy estudiando un tema, trato de hacer que todo concuerde de manera lógica. a b c d e</p> <p>33. Me convengo a mí mismo de tener alguna excusa para no ponerme a hacer mis tareas. a b c d e</p> <p>34. Cuando estudio, tengo problemas en determinar lo que debo hacer para aprender el material. a b c d e</p> <p>35. Cuando empiezo un examen, me siento muy confiado en que lo voy a hacer bien. a b c d e</p> <p>36. Cuando se trata de estudiar, el hábito de dejar las cosas para después se convierte en un problema para mí. a b c d e</p> <p>37. Verifico si he comprendido lo que el maestro está diciendo durante su clase. a b c d e</p> <p>38. No me importa obtener una educación formal; lo único que quiero es conseguir un buen trabajo. a b c d e</p> |
|--|--|



- | | | | |
|--|-----------|--|-----------|
| 39. No puedo concentrarme bien debido a mi inquietud o estado de ánimo. | a b c d e | 59. Cuando tomo un examen, me doy cuenta de que estudié el material equivocado. | a b c d e |
| 40. Trato de encontrar la relación que existe entre lo que estoy aprendiendo y lo que ya sé. | a b c d e | 60. Me resulta difícil decidir lo que es importante subrayar en un texto. | a b c d e |
| 41. Me establezco metas altas en la escuela. | a b c d e | 61. Me concentro totalmente cuando estudio. | a b c d e |
| 42. Termino por estudiar a última hora y a la carrera para casi todos los exámenes. | a b c d e | 62. Utilizo los encabezados de los capítulos como guía para identificar puntos importantes en mi lectura. | a b c d e |
| 43. Me es difícil poner atención durante las clases. | a b c d e | 63. Me pongo tan nervioso y confundido cuando tomo un examen, que no contesto las preguntas tan bien como podría. | a b c d e |
| 44. Cuando leo el texto, pongo atención especial a las primeras y últimas oraciones de la mayoría de los párrafos. | a b c d e | 64. Memorizo reglas gramaticales, términos técnicos, fórmulas, etc., sin entenderlos. | a b c d e |
| 45. Sólo estudio las materias que me gustan. | a b c d e | 65. Me autoexamo para cerciorarme que aprendí el material que he estado estudiando. | a b c d e |
| 46. Me distraigo muy fácilmente de mis estudios. | a b c d e | 66. Pospongo el estudio más de lo que debiera. | a b c d e |
| 47. Trato de relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias. | a b c d e | 67. Trato de ver cómo podría aplicarse lo que estoy estudiando a mi vida diaria. | a b c d e |
| 48. Hago buen uso del tiempo libre que tengo entre una clase y otra. | a b c d e | 68. Mi mente divaga mucho cuando estudio. | a b c d e |
| 49. Cuando el trabajo es difícil, o me doy por vencido o estudio solamente las partes fáciles. | a b c d e | 69. En mi opinión, no vale la pena aprender lo que se enseña en mis cursos. | a b c d e |
| 50. Hago dibujos o esquemas para ayudarme a entender lo que estoy estudiando. | a b c d e | 70. Reviso las tareas cuando repaso el material de mis clases. | a b c d e |
| 51. No me gusta la mayor parte del trabajo en mis clases. | a b c d e | 71. Tengo dificultad para adaptar mi forma de estudiar a diferentes tipos de cursos. | a b c d e |
| 52. Me cuesta trabajo entender exactamente lo que plantean ciertas preguntas de los exámenes. | a b c d e | 72. Cuando estudio, frecuentemente me parece que me pierdo en detalles y que el "ver los árboles me impide ver el bosque." | a b c d e |
| 53. Hago tablas, diagramas o esquemas sencillos para resumir el material de mis cursos. | a b c d e | 73. Siempre que es posible, asisto a sesiones de repaso. | a b c d e |
| 54. La preocupación por obtener malas calificaciones interfiere con mi concentración durante los exámenes. | a b c d e | 74. Tiendo a pasar tanto tiempo con mis amigos, que mis estudios se ven afectados. | a b c d e |
| 55. No entiendo parte del material presentado en mis cursos porque no escucho con atención. | a b c d e | 75. Al tomar un examen o al desarrollar un tema, me doy cuenta de que no entendí debidamente lo que se pedía, y pierdo puntos por esa razón. | a b c d e |
| 56. Leo los libros de texto asignados a mis clases. | a b c d e | 76. Trato de relacionar entre sí los temas que estoy estudiando. | a b c d e |
| 57. Siento mucho pánico cuando tomo un examen importante. | a b c d e | 77. Tengo dificultad para identificar los puntos importantes de mi lectura. | a b c d e |
| 58. Cuando decido estudiar, establezco un tiempo específico y cumplo con él. | a b c d e | | |

7. PERFIL DE ESTILO EN EXÁMENES: ANXIETY ACHEIVEMENT TEST (AAT) Alpert, R. and Haber, R.N.

Marca con un círculo el número que describa más cercanamente tu estilo en los exámenes:

1. El nerviosismo al hacer un examen me impide hacerlo bien.	siempre 1	2	3	4	nunca 5
2. Trabajo más efectivamente bajo presión, así como cuando la tarea es más importante.	siempre 1	2	3	4	nunca 5
3. En un curso en el que no he tenido buen desempeño, el miedo a sacar una calificación baja me resta eficiencia.	nunca 1	2	3	4	siempre 5
4. Estudio para los exámenes haciendo notas y preparo un “acordeón” aunque no pueda llevarlo al examen.	nunca 1	2	3	4	siempre 5
5. Me siento molesto cuando no estoy bien preparado para un examen.	nunca me pasa 1	2	3	4	casi siempre me pasa 5
6. Entre más importante es el examen, parece que me va menos bien .	siempre 1	2	3	4	nunca 5
7. Reviso mis notas de una clase antes de 24 horas después de la clase.	nunca 1	2	3	4	siempre 5
8. Además de subrayar o marcar al leer un texto, hago mis propias notas.	nunca 1	2	3	4	siempre 5
9. Mientras que puedo estar o no nervioso antes de un examen, una vez que empiezo me olvido del nerviosismo.	siempre me olvido en el examen 1	2	3	4	siempre estoy nervioso en el examen 5
10. Durante los exámenes, me bloqueo en preguntas de las que se la respuesta, aunque pueda recordarlas tan pronto termina el examen.	siempre me pasa 1	2	3	4	nunca me pasa cuando sé la respuesta 5
11. El nerviosismo, mientras hago un examen me ayuda a hacerlo mejor.	nunca ayuda 1	2	3	4	frecuentemente ayuda 5
12. Cuando empiezo un examen, nada puede distraerme.	siempre es verdad 1	2	3	4	nunca es verdad 5
13. Cuando estudio para un examen, resumo la información más importante.	nunca 1	2	3	4	siempre 5
14. En los cursos en los que casi el total de la calificación se basa en un examen, me va mejor que a otros alumnos.	nunca 1	2	3	4	casi siempre 5
15. Al principio de un examen mi mente se queda en blanco, me lleva unos minutos antes de poder funcionar.	casi siempre 1	2	3	4	nunca me pasa 5
16. Espero con interés los exámenes.	nunca 1	2	3	4	siempre 5
17. Estoy tan cansado de preocuparme para un examen, que me doy cuenta que casi no me importa que tan bien lo hago cuando llega el examen.	nunca me siento así 1	2	3	4	casi siempre me siento así 5
18. La presión de tiempo en un examen me hace hacerlo peor que el resto del grupo en condiciones similares.	siempre 1	2	3	4	nunca 5
19. A pesar de que un “atracción” de estudio bajo la tensión del examen es ineficaz para casi todos, siento que, si es necesario, yo si puedo aprender inmediatamente antes del examen, aun bajo una presión considerable y retener el nuevo material para usarlo en	si puedo usar exitosamente este material 1	2	3	4	no puedo utilizar exitosamente este material 5

el examen.	1	2	3	4	5
	nunca				siempre
20. Leo el material relevante en el libro de texto antes de tener la clase en ese tema.	1	2	3	4	5
21. En el lapso regular de un periodo, planeo en detalle como usaré mi tiempo de estudio con una anticipación de una semana o mas.	nunca				siempre
	1	2	3	4	5
22. En el lapso regular de un periodo, sé en detalle como usaré mi tiempo de estudio durante las próximas 24 horas.	nunca				siempre
	1	2	3	4	5
23. Me doy cuenta de que leo las preguntas del examen sin entenderlas, así que tengo que releerlas para que me hagan sentido.	nunca				casi siempre
	1	2	3	4	5
	es verdad para mi				no es verdad para mi
24. Entre más importante sea el examen, mejor parece irme.	1	2	3	4	5
	ninguno de mis cursos				todos mis cursos
25. Usualmente estoy más de una semana atrasado en la lectura para:	1	2	3	4	5
	esto nunca me pasa				esto siempre me pasa
26. Cuando no lo hago bien en una pregunta difícil al principio de un examen, me molesta de tal modo que me bloqueo más tarde aun en preguntas fáciles.	1	2	3	4	5
	ninguno de mis cursos				todos mis cursos
27. Siento que tengo una comprensión clara del contenido de las materias en:	1	2	3	4	5
	al azar e impredecibles				sistemáticas y predecibles
28. Para la mayoría de los cursos que estoy tomando, siento que he desarrollado formas de estudio que son:	1	2	3	4	5
29. En el lapso regular de un periodo, siento que duermo lo suficiente para funcionar eficazmente.	nunca				siempre
	1	2	3	4	5
	no es verdad para mi				es verdad para mi
30. cada semana dedico algún tiempo a revisar el material cubierto en los cursos.	1	2	3	4	5
31. Cuando hago tareas en temas de ciencias o ingeniería, leo completamente las secciones relevantes del libro de texto.	nunca				siempre
	1	2	3	4	5

8. INVENTARIO DE HEPPNER PARA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (PSI)

Lee cada una de las siguientes afirmaciones e indica el grado en el cual estás de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación, usando las siguientes alternativas:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| 1 = totalmente de acuerdo. | 4 = ligeramente en desacuerdo. |
| 2 = moderadamente de acuerdo. | 5 = moderadamente en desacuerdo. |
| 3 = ligeramente de acuerdo. | 6 = totalmente en desacuerdo. |

Por favor indica aquí tu respuesta con un número del 1 al 6	
1	Cuando la solución a un problema fue incorrecta, no reviso porque no funcionó.
2	Cuando me enfrento a un problema complejo, no me molesto en desarrollar una estrategia para reunir información y así poder definir exactamente es el problema.
3	Cuando fallan mis primeros esfuerzos para resolver un problema, me siento intranquilo sobre mi habilidad para manejar la situación.
4	Después de que he resuelto un problema, no analizo lo que estuvo correcto y lo que no.
5	Usualmente tengo la habilidad para pensar en alternativas creativas y efectivas para resolver un problema.
6	Después de tratar de resolver un problema con cierto curso de acción, me doy tiempo para comparar el resultado real con lo que pensé que debería suceder.
7	Cuando tengo un problema, pienso en todas las formas posibles en que puedo manejarlo, hasta que ya no puedo tener más ideas.
8	Cuando me enfrento a un problema, consistentemente examino mis sentimientos para encontrar lo que está pasando en la situación problemática.
9	Cuando estoy confundido con un problema, no trato de definir las ideas y sentimientos vagos en términos concretos o específicos.
10	Tengo la habilidad para resolver casi todos los problemas a pesar de que inicialmente no haya una solución aparente inmediata.
11	Muchos de los problemas a los que me enfrento son demasiado complejos para que yo pueda resolverlos.
12	Yo tomo decisiones y después me siento satisfecho con ellas.
13	Cuando me enfrento a un problema, tiendo a hacer la primera cosa que se me ocurre para resolverlo.
14	A veces no me detengo y tomo tiempo para resolver mis problemas, simplemente trato de salir del paso.
15	Cuando estoy decidiendo por una idea o una posible solución de un problema, no me doy tiempo para considerar las probabilidades de éxito de cada alternativa.
16	Cuando me enfrento a un problema, me detengo y pienso acerca de él, antes de decidir el siguiente paso.
17	Generalmente sigo la primera idea buena que me viene a la mente.
18	Cuando tomo una decisión, sopeso las consecuencias de cada alternativa y las comparo entre ellas.
19	Cuando hago planes para resolver un problema, estoy casi seguro de que puedo hacer que funcionen.

Continúa respondiendo cada una de las siguientes afirmaciones e indica el grado en el cual estás de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| 1 = totalmente de acuerdo. | 4 = ligeramente en desacuerdo. |
| 2 = moderadamente de acuerdo. | 5 = moderadamente en desacuerdo. |
| 3 = ligeramente de acuerdo. | 6 = totalmente en desacuerdo. |

Por favor indica aquí tu respuesta con un número del 1 al 6	
20	Trato de predecir los resultados globales de llevar a cabo un determinado curso de acción.
21	Cuando trato de pensar en posibles soluciones para un problema, no se me ocurren muchas alternativas.
22	Al tratar de resolver un problema, una estrategia que uso frecuentemente es pensar problemas pasados que hayan sido similares.
23	Dado el tiempo y esfuerzo suficientes, creo que puedo resolver la mayor parte de los problemas a los que me enfrento.
24	Cuando se me presenta una situación nueva, tengo confianza en que puedo manejar los problemas que surjan.
25	Aun cuando trabajo en un problema, a veces siento que estoy a tientas o divagando y que no estoy llegando al verdadero asunto.
26	Hago juicios de golpe y luego me arrepiento.
27	Confío en mi habilidad para resolver problemas nuevos y difíciles.
28	Tengo un método sistemático para comparar alternativas y tomar decisiones.
29	Cuando trato de pensar en formas de manejar un problema, no trato de combinar diferentes ideas.
30	Cuando me enfrento a un problema, generalmente no examino que clase de cosas externas en mi medio pueden estar contribuyendo a mi problema.
31	Cuando soy confrontado por un problema, una de las primeras cosas que hago es examinar la situación y considerar todas las piezas relevantes de la información.
32	A veces tengo tanta carga emocional que no puedo considerar muchas formas de luchar con mi problema.
33	Después de tomar una decisión, los resultados que esperé, generalmente concuerdan con los resultados reales.
34	Cuando me enfrento a un problema, no estoy seguro de poder manejar la situación.
35	Cuando me doy cuenta de un problema, una de las primeras cosas que hago es tratar de encontrar exactamente en que consiste el problema.

Por favor verifica que hayas respondido las 35 preguntas. Gracias.

d) TÉCNICAS PARA AFRONTAR EL ESTRÉS

1. No te quedes sentado. Dite a ti mismo que tú tienes el control.
2. No te quedes sentado. Haz alguna actividad física.
3. Practica y usa técnicas de des-estimulación.
4. Cuidado con lo que te dices a ti mismo. ¡Tú cuerpo lo escucha!
5. Está preparado; planea con anticipación y planea para lo peor.
6. Renombra los eventos inquietantes.
7. Construye y usa tu sistema de soporte.
8. Desarrolla las adicciones positivas.
9. Sé decidido.
10. Ponlo en perspectiva.
11. Usa modelos para imitar.

LOCUS DE CONTROL

En 1996 Julian Rotter diseñó una prueba de personalidad sobre el “*Locus de Control*” para evaluar el grado en el que un individuo posee creencias internamente o externamente reforzadas. Terry Pettijohn, autor de “*Psychology: A Connect Text*” desarrollo la siguiente prueba basada en la idea original de Rotter (para ampliar el tema ver el sitio de Internet: <http://www.dushkin.com/connecttext/psy/>)

Indica para cada una de las siguientes afirmaciones si **en tu caso** es verdadera o falsa. Asegúrate de seleccionar la opción que realmente crees que es así, no la que quisieras que fuera. No hay respuestas correctas o incorrectas. Esta prueba te dará una idea general de donde estás, en lo que se refiere a la dimensión de locus de control de tu personalidad.

	cierto	falso
1. Generalmente consigo lo que quiero en la vida.		
2. Necesito mantenerme informado acerca de los eventos nuevos.		
3. Nunca se como “estoy parado” con otras personas .		
4. Realmente no creo en la suerte o la casualidad.		
5. Pienso que puedo fácilmente ganar en la lotería.		
6. Si no tengo éxito en una tarea tiendo a abandonarla.		
7. Generalmente convenzo a otros a hacer las cosas a mi manera.		
8. Las personas influyen para controlar el crimen.		
9. El éxito que tengo se debe principalmente a cuestiones de suerte.		
10. El matrimonio es sobre todo una apuesta para la mayoría de la gente.		
11. Las personas deben ser los dueños de su propio destino.		
12. Votar no es importante para mi.		
13. Mi vida parece una serie de eventos al azar.		
14. Nunca trato nada de lo que no esté seguro.		
15. Me gano el respeto y los honores que recibo.		
16. Una persona puede hacerse rica aceptando riesgos.		
17. Los lideres son exitosos cuando trabajan duro.		
18. La persistencia y el trabajo duro generalmente llevan al éxito.		
19. Es difícil saber quienes son mis verdaderos amigos.		
20. Generalmente otras personas controlan mi vida.		

Para calcular tu puntuación para el Inventario de “Locus de Control” de Pettijohn:

- cuenta cuantas respuestas como **cierto** diste a las preguntas: 1, 4, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 17 y 18
- cuenta cuantas respuestas como **falso** diste a las preguntas: 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 19 y 20
- suma estas dos cantidades y multiplícalas por 5. Esa es tu puntuación final.

0-15	Locus de control muy externo
20-35	Locus de control externo
40-60	Locus de control externo e interno
65-80	Locus de control interno
85-100	Locus de control muy interno

MANEJO DEL ESTRÉS

1. PREOCÚPATE SÓLO DE LO QUE PUEDas CONTROLAR

ACTIVIDADES:

A) Responde a la prueba de “*Locus de Control*” (pag. 16) (5 min) y anota aquí tu resultado:

Puntos: _____ *Locus*: _____

B) Responde a las siguientes preguntas, pensando en que tomas un curso hipotético con las siguientes características:

EXAMEN FINAL DEL CURSO

Tienes mucho que estudiar para este examen. Trabajas mejor en las mañanas y te gusta acostarte temprano. No te va muy bien en los exámenes a libro cerrado, prefieres exámenes a libro abierto. No te gusta tener dos exámenes el mismo día. Tienes la siguiente información disponible. Identifica en que situaciones tienes, o no tienes, el **control directo** (5 min).

SITUACIÓN	¿Tienes control directo?	
1 No pueden conseguirse exámenes anteriores, el profesor no los regresa	SI	NO
2 Los objetivos de aprendizaje del curso no están disponibles	SI	NO
3 No hay un texto recomendado para el		

SITUACIÓN	¿Tienes control directo?	
curso	SI	NO
4 El examen está programado para las ocho de la noche	SI	NO
5 El examen es a libro cerrado	SI	NO
6 Tienes otro examen a las nueve de la mañana ese mismo día	SI	NO
7 Tienes dos semanas antes del examen	SI	NO
8 Planeas ir a la playa el próximo fin de semana	SI	NO
9 Estás invitado a una fiesta el día anterior al examen	SI	NO
10 Tu equipo de sonido se descompuso. Necesitas repararlo la siguiente semana	SI	NO
11 El lugar donde estudias es demasiado ruidoso	SI	NO

C) Fíjate en tu monólogo interno. ¿Qué te dices a ti mismo? ¿Te rebajas, descalificas o menosprecias o, por el contrario, te animas, estimulas y aprecias? (3 min.)

2. EJERCICIO: HAZ ALGO FÍSICO

ACTIVIDAD INDIVIDUAL (5 min.)

Reales:

Actividades físicas que realizas:

Horas por semana de actividad física: _____

Ideales para ti:

Actividades que puedes realizar:

Horas por semana: _____

3. RELAJACIÓN

ACTIVIDAD GRUPAL: (3 min.)

Técnicas de relajación muscular

Técnicas de respiración profunda

ACTIVIDAD PERSONAL:

¿Tienes alguna técnica favorita?

4. MONÓLOGO INTERNO

ACTIVIDAD INDIVIDUAL (3 min.)

Haz una lista de 10 de tus mejores cualidades	Haz una lista de tus 10 peores defectos
Compara cual de las dos listas te fue más fácil de hacer y piensa que acciones tomar al respecto.	

Platica con un compañero sobre esto (2 min.)

5. PLANEA CON ANTICIPACIÓN

ACTIVIDAD: “Película en tu mente” (5 min.)

- Individualmente: identifica un evento algo estresante o angustioso que esté por venir (personal o escolar)
- Con un compañero: decidan quien es primero el narrador
- El narrador habla con su compañero de como manejaría este evento (planeación, estar preparado)
- Se invierten los papeles
- Discutan sobre lo ocurrido y anoten sus reflexiones

9. TOMA DE DECISIONES

Dimensiones PJ de la tipología de Jung y Briggs-Myers:

Percibir: ¿Quién necesita datos?; actuemos

Juzgar: necesitas muchos datos antes de actuar

¿Cómo te clasificas? Indeciso Decidido Impulsivo

Reflexión:

<http://www.humanmetrics.com/cgi-win/JTypes2.asp>

<http://www.friesian.com/types.htm>

10. PONLO EN PERSPECTIVA

¿Te preocupas demasiado? _____

¿Eres perfeccionista? _____

¿Eres pesimista? _____

Reflexión:

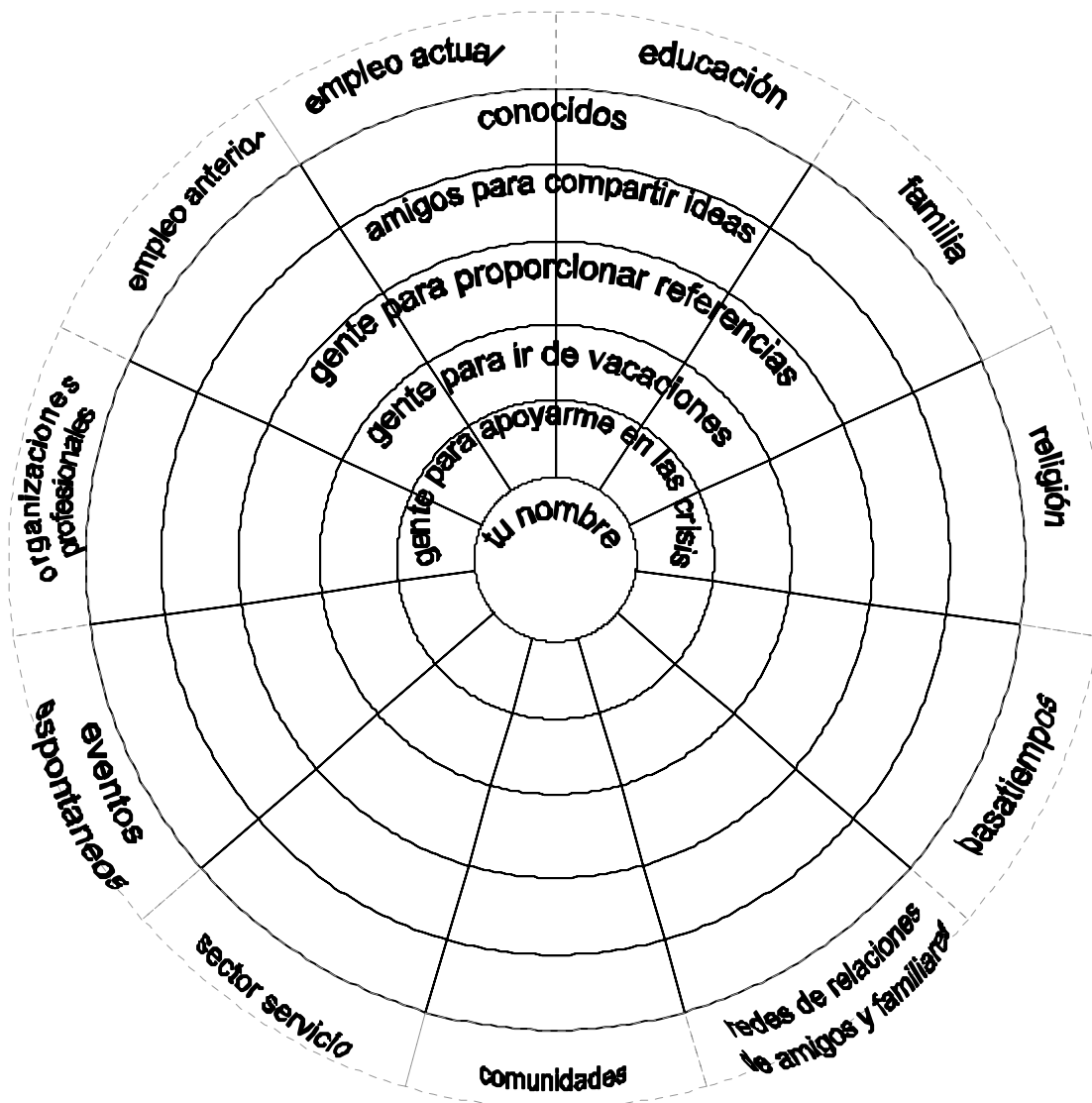
11. MODELAJE

¿Quién(es) es(son) tu(s) modelo(s) exitosos? ¿Por qué?

7. RED DE SOPORTE SOCIAL

A) HAZ UN ESTIMADO INICIAL DEL NÚMERO TOTAL DE PERSONAS EN TU RED DE SOPORTE SOCIAL: _____

B) EMPEZANDO POR EL CENTRO DE LA RED MARCA UN PUNTO, EN EL LUGAR CORRESPONDIENTE, POR CADA UNA DE LAS PERSONAS QUE CONOCES Y QUE ESTÁN, O PUEDEN ESTAR, EN TU RED DE SOPORTE SOCIAL.



NOMBRE DEL ALUMNO: _____

e) ACTIVIDADES DE CIERRE DE LA UNIDAD

1. Lista de control para manejo del estrés
2. Aplicación del manejo del estrés para la resolución de problemas
3. Sumario
4. Metas basadas en la evidencia para la resolución de problemas

f) CUESTIONARIO POSTERIOR

1. LISTA DE CONTROL PARA MANEJO DEL ESTRÉS

ACTIVIDAD INDIVIDUAL (15 min.)

Analiza las calificaciones que obtuviste en los diferentes inventarios y haz un estimado de tu nivel actual de estrés, de tus habilidades para manejarlo y de tus actitudes hacia la resolución de problemas. Anota las áreas en que te convendría trabajar:

Pag.	Inventario	Áreas que pueden ser mejoradas desarrollando nuevas actitudes o habilidades
3-6	LASSI (IEEA: inventario de estrategias de estudio y aprendizaje)	
7-8	ATT: Perfil de ansiedad en los exámenes	
9	Holmes-Gmelch: índice juvenil de estrés	
10-11	Shealy: evaluación del estrés personal	
12	Síntomas De Estrés	
13-14	Personalidades Tipo A	
16	Pettijohn: Locus de Control	

Evalúa las diferentes opciones y reflexiona:

Acción	ya la uso	no es para mí	podría servirme	me serviría con práctica
1) Preocúpate sólo de lo que puedas controlar				
2) Cuídate: ejercítate, come y duerme regularmente				
3) Usa actividades relajantes: relajación muscular y respiración profunda				
4) Usa monólogo interno positivo . Califícate: no sé muy negativo neutral muy positivo				
5) Planea anticipadamente				
6) Renombra el evento estresante. Califícate: no sé nombre estresante neutral positivo				
7) Ten un sistema de soporte de familiares y amigos No sé no tengo pocos algunos muchos Ten un sistema de soporte de tradiciones No sé no tengo pocos algunos muchos				
8) Usa adicciones positivas para llevar tu mente a otro mundo: música, baño caliente, manualidades, aficiones				
9) Toma decisiones				
10) Ponlo en perspectiva: “no es el fin del mundo”				
11) Usa modelos que hayan sido exitosos No sé no tengo pocos algunos muchos				
Estrés actual: Síntomas	ninguno	Pocos	algunos	Muchos
Medido con el inventario de Holmes – Gmelch	< 100	101-300	301-500	> 501

2. APLICACIÓN DEL MANEJO DEL ESTRÉS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

ACTIVIDAD EN GRUPOS DE 3-4 ALUMNOS (15 min.)

- Considera los estresores de la siguiente lista
- añade los que consideres que faltan
- dales un orden de prioridad de mayor a menor
- Genera planes de acción

ANGUSTIA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

#	Estresores potenciales	Orden de prioridad	Plan de acción
1	Tiempo: te gustaría tener más tiempo para hacer problemas de tarea, pero el día sólo tiene 24 hrs.		
2	Tiempo: en exámenes. Si te “atoras” en algo estás en problemas		
3	El profesor dice que es muy sencillo		
4	Pides ayuda y te dicen: “¡Oh, es tan fácil!”		
5	No entiendes totalmente la pregunta y no hay a quien preguntarle para aclararla		
6	No sabes por donde empezar		
7	La respuesta no tiene sentido pero no puedes encontrar un error		
8	El profesor hace errores y te manda por un camino equivocado		
9	Las preguntas del examen no tienen relación con las del libro		
10	Sabes lo importante que es hacerlo bien en este examen. El examen es el 90% de la calificación final		
11	Símbolos y terminología diferentes y raros, que no habías oído antes		
12	Olvidas momentáneamente una fórmula o ecuación clave		
13	Te “atoras” y no puedes “desatorarte”		
14	Tratas muchas veces y fracasas siempre		
15	Planteamiento de problemas mayores de una página		
16	Estás tan perdido que no puedes centrarte		
17	Te rindes. Estás tan desesperado que dices: “¡Oh bueno, a quien le importa!”		

#	Estresores potenciales	Orden de prioridad	Plan de acción
18	Lees completo el capítulo relacionado, y aún así, no puedes entender a que se refiere la pregunta		
19	Sabes que puedes hacer el problema en un examen pero no estás preparado		
20	No hay una respuesta para comparar en la parte de atrás del libro		
21	Hay demasiado ruido para poder concentrarte		
22	Odias al material y al profesor		
23	En un examen usas mucho tiempo en una pregunta que no puedes contestar a pesar de que “ya casi la tienes”		
24	No le ves uso al material		
25	El planteamiento del problema inicialmente suena como un problema con el que recientemente tuviste una gran dificultad y no pudiste resolverlo		
26	Tienes que leer y releer el planteamiento del problema, ¡es tan confuso!		
27	El planteamiento del problema incluye términos que jamás habías oído		
28			
29			
30			

3. SUMARIO

- Puesta en común para todo el grupo de las experiencias y descubrimientos.
- Contesta el post-cuestionario de la pag. 26; usa un círculo para marcar tus calificaciones.
- Regresa al pre-cuestionario de la página 2 y compara las calificaciones finales con las iniciales. ¿Hay una diferencia significativa?
- Revisa nuevamente los objetivos y compara con los que habías seleccionado previamente. ¿Se cumplieron esos objetivos? ¿Se lograron algunos otros?
- Evalúa tus avances en la tabla: “Blancos para la resolución de problemas basados en la evidencia” de la siguiente página.

4. METAS BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

METAS BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Progreso hacia la interiorización de estos blancos				
	20%	40%	60%	80%	100%
Cuando enfrentas un problema, asegúrate que entiendes los significados de todas las palabras en el planteamiento. No asumas. Los resolvidores no exitosos de problemas tienden a saltarse las partes de las que no están seguros y esperan que funcione.					
Cuando te enfrentes con un problema di primero “quiero y puedo”					
El estrés puede ser positivo o negativo (angustia). Cierta tensión es benéfica					
El modelo de estrés de Selye proporciona una estructura para manejar el estrés					
El manejo del estrés está relacionado con una autoimagen positiva y con la habilidad para el manejo del tiempo					
Para manejar el estrés, céntrate sólo en asuntos que estén bajo tu control					
No uses monólogos internos negativos					
Usa la resolución de problemas para dirigirte a situaciones estresantes. Dirígete a la situación proactivamente; no la eludas					
Puedes angustiarte al principio de que encuentras problemas; maneja la angustia					
Hay más de una docena de aproximaciones disponibles para manejar el estrés. Descubre cuales te funcionan mejor y activamente hazlas parte de tu rutina					
Desarrolla buenas técnicas para el manejo del estrés antes de que te golpee la tragedia					
La ansiedad en los exámenes se correlaciona con el estrés de largo y corto plazo, con la autoimagen y con la voluntad de involucrarse en problemas difíciles. Puedes cambiar positivamente cada uno de éstos si cambias la ansiedad en los exámenes					
El estrés positivo ocurre cuando resuelves exitosamente un problema; manéjalo.					

f) CUESTIONARIO POSTERIOR

Ahora que has completado esta unidad responde nuevamente a las siguientes preguntas.

Involucrarse:

¿Qué tanto te das cuenta de tu actitud de “quiero y puedo” cuando resuelves problemas? Marca con una “x”

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
no me doy cuenta, simplemente lo hago			Me doy algo de cuenta				estoy muy consciente, puedo describir en detalle cómo lo hago			

¿Qué tan hábil eres para usar tu actitud de “quiero y puedo”? Marca con una “x”

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poco	Regular			Bueno		muy bueno		excelente		

Comentarios sobre mis cambios después de trabajar este módulo del taller:

Manejo del Estrés:

¿Qué tanto te das cuenta de qué es lo que haces para manejar el estrés? Marca con una “x”

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
no me doy cuenta, simplemente lo hago			me doy algo de cuenta				estoy muy consciente, puedo describir en detalle cómo lo hago			

¿Qué tan hábil eres para manejar el estrés? Marca con una “x”

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poco	Regular			Bueno		muy bueno		excelente		

Comentarios sobre mis cambios después de trabajar este módulo del taller y / o sobre el módulo:

g) BIBLIOGRAFÍA

1. APRENDIZAJE BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

- Fogler, H. Scott & Steven E. LeBlanc, *Strategies for creative problem solving*, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall, 1995.
- Woods, Donald R., *Problem based learning: How to gain the most from PBL*, Ontario, Canada, Publisher Donald R. Woods, 1994.²

2. ESTRÉS

- Acosta Vera, José María, *Uso eficaz del tiempo: Cómo alcanzar el éxito sin estrés*, Madrid, Ed. CDN, 1990.
- Allen, David, *Organízate con eficacia: máxima productividad personal sin estrés*, México, Urano, 2003.
- Amador, Alberto, *Control emocional y cerebral: técnicas para una salud mental positiva*, México, Grijalbo, 2003.
- Clegg, Brian, *Manejo del estrés al Instante*, Tr. Rosa E. Solórzano, México, Ediciones Granica, 2001.
- Fontana, David, *Control del Estrés*, Tr. Jorge A. Velásquez Arellano, México, El Manual Moderno, 1992.
- Orlandini, Alberto, *El Estrés: qué es y cómo evitarlo*, 2a ed., México, Fondo de Cultura Económica, SEP, 1999.
- Schell, Bernadette H., *A Self-diagnostic approach to understanding organizational and personal stressors: the C-O-P-E model for stress reduction*, Westport, Conn., London, Quorum, 1997.
- Schlatter Navarro, Javier, *La ansiedad: un enemigo sin rostro*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 2003.
- Stora, Jean Benjamín, *El Estrés*, México, Cruz O., 1992.
- Weiss, Brian Leslie, *Eliminar el estrés*, Tr. Victoria Morera, Barcelona, Ediciones B, 2004.

3. INVENTARIOS

- Goolkasian, Paula, “Questionnaire on Attitudes Toward Examination” (Alpert-Haber test disponible en línea), [en línea], Department of Psychology, University of North Carolina at Charlotte, <<http://www.psych.uncc.edu/pagoolka/Testanxiety.html>> [consulta: 24 febrero 2006].
- “The Basadur Simplex ® Creative problem solving profile”, (incluye el inventario CPS), [en línea] Postgraduate diploma of teaching in higher education, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapur, 1998,

² Para distribución y compra de sus obras, contactar a S. Hockridge, Bookstore, McMaster University, Hamilton, ON, L8S 4L8, Canada, Phone: (1) 905 525-9140 extension 22179, FAX (1) 905 572-7160 attention S. Hockridge, e-mail: hocker@mcmaster.ca, o a Donald R. Woods, e-mail: woodsdr@mcmaster.ca and WWW en <<http://chemeng.mcmaster.ca/faculty/woods/default.htm>>.

- <<http://eduweb.nie.edu.sg/programme/dipthe/DT701/Reading1/Basadur.html>> [consulta: 24 febrero 2006].
- “Dr. Puncy Paul Heppner's Home Page”, [en línea], actualizado: enero 8, 2003, Department of Educational, School, and Counseling Psychology, [University of Missouri-Columbia](http://escp.coe.missouri.edu/faculty/PHeppner.htm#education), <<http://escp.coe.missouri.edu/faculty/PHeppner.htm#education>> [consulta: 24 febrero 2006].
 - Puccio, Gerard J., *Two dimensions of creativity: Level and style*. Buffalo, [en línea], 1999, Buffalo, N Y., International Center for Studies in Creativity, <<http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/html/Puccio-99a.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].
 - Puccio, Gerard J., *Profiling creative problem solving: Putting the puzzle together*, [en línea], Buffalo, NY: International Center for Studies in Creativity, (publicado originalmente en: *International Creativity Network Newsletter*, vol. 3, núm. 2, 1993, pp. 1, 6-7), <<http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/cps.asp>>, [consulta: 24 febrero 2006].
 - Pettijohn, Terry F., “Psychology: A Connect Text, Chap. 11: What Is Personality? Locus of Control, Web Survey”, [en línea], 2006, McGraw-Hill/Dushkin product support, The McGraw-Hill Companies, <<http://www.dushkin.com/connectext/psy/ch11/survey11.mhtml>>, [consulta: 24 febrero 2006].
 - Jung Typology Test, [en línea], 1998-2006, Humanmetrics.com, <<http://www.humanmetrics.com/cgi-win/JTypes2.asp>>, [consulta: 24 febrero 2006].
 - Jung Typology Test: Full description, [en línea], 1998-2006, Humanmetrics.com, <<http://www.humanmetrics.com/cgi-win/JungType.htm>>, [consulta: 24 febrero 2006].
 - Ross, Kelley L., “Psychological Types after C.G. Jung & the Briggs-Myers Typology”, [en línea], 2003, The Proceedings of the Friesian School, Fourth Series, <<http://www.friesian.com/types.htm>>, [consulta: 24 febrero 2006].

4. LEARNING AND STUDY STRATEGIES INVENTORY (LASSI)

- “LASSI: Learning and study strategies inventory”, [en línea], 1996-2006, H&H Publishing Company, Inc., Clearwater, FL, <<http://www.hhpublishing.com/assessments/LASSI/index.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].
- “Becoming a strategic learner. LASSI: Instructional modules”, [en línea], 2001, H&H Publishing Company, Inc., Clearwater, FL, <http://www.hhpublishing.com/onlinecourses/study_strategies/BSL/>, [consulta: 24 febrero 2006].
- Murray, Bridget, “Getting smart about learning is her lesson”, [en línea], The APA Monitor, vol. 29, núm. 4, abril 1998, American Psychological Association, <<http://www.apa.org/monitor/apr98/learn.html>>, [consulta: 24 febrero 2006].

ANEXO D. OTROS INVENTARIOS USADOS ANTERIORMENTE

INVENTARIO DE KIRTON - PJBRW.

Por favor responde, poniendo un número del 1 al 5, para cada uno de los 62 descriptores dados.

1 = muy difícil 2 = difícil 3 = regular 4 = fácil 5 = muy fácil

Que tan fácil o difícil encuentras presentarte a ti mismo, consistentemente, a lo largo de un periodo prolongado de tiempo como:

Por favor indica aquí tu respuesta con un número del 1 al 5	
1	Una persona que es paciente.
2	Una persona que se conforma.
3	Una persona que cuando se “atora” siempre piensa en algo.
4	Una persona que puede decir que no a la gente.
5	Una persona que disfruta el trabajo detallado.
6	Una persona que pronto creará algo que lo mejore.
7	Una persona que puede hacer una afirmación que enoje a los otros.
8	Una persona que prefiere no ser el centro de la atención, aun por corto tiempo.
9	Una persona que es prudente cuando trata con la autoridad o la opinión general
10	Una persona que raramente difiere.
11	Una persona que nunca actúa sin la debida autoridad.
12	Una persona que puede expresar y luchar con el conflicto de otra persona en el trabajo.
13	Una persona que no le gusta expresar confusión e incertidumbre abiertamente frente a otros.
14	Una persona que evade órdenes dirigidas a detener su proyecto soñado.
15	Una persona que acepta su propia debilidad
16	Una persona que nunca intenta doblar (y mucho menos romper) las reglas.
17	Una persona que le gustan los jefes y las normas de trabajo que son consistentes.
18	Una persona que generalmente espera tener éxito.
19	Una persona que vive como quiere sin hacer caso de lo que otros puedan pensar.
20	Una persona que tiene problema para afrontar los vaivenes de la vida.
21	Una persona que retiene sus ideas hasta que son obviamente necesitadas.
22	Una persona que tiene perspectivas frescas para problemas viejos.
23	Una persona que gusta de variar sus rutinas repentinamente.
24	Una persona que prefiere que los cambios ocurran gradualmente.
25	Una persona que es completa.
26	Una persona llana que dice lo que piensa aun si pierde amigos por esto.
27	Una persona que excede su propia autoridad, si es necesario, para lograr que se haga el trabajo.
28	Una persona que no le gusta explorar áreas de conocimiento de las cuales sabe poco.
29	Una persona que no quiere dar la cara en relación con otros.
30	Una persona que cree que el modo más seguro de frustrarse es querer algo demasiado.

Por favor responde, poniendo un número del 1 al 5, para cada uno de los 62 descriptores dados.

1 = muy difícil 2 = difícil 3 = regular 4 = fácil 5 = muy fácil

Que tan fácil o difícil encuentras presentarte a ti mismo, consistentemente, a lo largo de un periodo prolongado de tiempo como:

Por favor indica aquí tu respuesta con un número del 1 al 5	
31	Una persona que trabaja en un proyecto en equipo sólo si la “mejor” gente están en él.
32	Una persona que siente que pudo haberlo hecho tan bien o mejor cuando ve los logros de otros.
33	Una persona que se siente bien sin tener que complacer a los demás
34	Una persona que disfruta la privacidad y la independencia.
35	Una persona que es asertiva y positiva.
36	Una persona que disfruta de la variedad y de viajar mucho.
37	Una persona que se siente confortable con menos que un desempeño perfecto.
38	Una persona que trabaja laboriosamente.
39	Una persona que hace frente a varias ideas y problemas nuevos al mismo tiempo.
40	Una persona que es consistente.
41	Una persona que cree que la honestidad es siempre la mejor política.
42	Una persona que es capaz de sostener sola un desacuerdo contra un grupo de iguales o mayores.
43	Una persona que es estimulante.
44	Una persona que puede expresar enojo e insatisfacción con el supervisor al supervisor.
45	Una persona que fácilmente está de acuerdo con el grupo en el trabajo.
46	Una persona que tiene ideas originales.
47	Una persona que se toma el trabajo de dominar todos los detalles.
48	Una persona que desarrolla las ideas.
49	Una persona que prefiere no competir en los juegos de competencia.
50	Una persona que prefiere trabaja en un problema a la vez.
51	Una persona que es metódica y sistemática.
52	Una persona que frecuentemente se arriesga a hacer las cosas diferente.
53	Una persona que trabaja sin desviarse de la forma prescrita.
54	Una persona que acepta sus propios errores.
55	Una persona que piensa que algunas gentes son estúpidas y poco interesantes.
56	Una persona que le gusta imponer un orden estricto en materias bajo su control.
57	Una persona que le gusta la protección de tener instrucciones precisas.
58	Una persona que encaja fácilmente dentro del “sistema”.
59	Una persona que necesita el estímulo de cambios frecuentes.
60	Una persona que anuncia su proyecto soñado pronto para ver como reaccionan los demás hacia él.
61	Una persona que prefiere colegas que nunca muevan el tapete.
62	Una persona que es predecible.

Por favor checa que hayas respondido las 62 preguntas. Gracias.

INVENTARIO BASADUR IPS

Instrucciones:

La siguiente es una serie de preguntas diseñadas para incrementar la comprensión de cómo la gente se aproxima a las ideas y a la resolución de problemas. Ninguna de estas preguntas pretende evaluarte a ti de ningún modo. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Por favor contesta cada pregunta con tanta naturalidad y honestidad como puedas. Tu mejor descripción del mundo como tu lo ves es lo que se quiere. Por favor escribe lo que piensas.

Enlistadas abajo hay varias afirmaciones concernientes a diferentes situaciones. Lee cada afirmación cuidadosamente e indica el grado en el cual estás de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones marcando con un círculo la letra correspondiente.

A = complemento de acuerdo D = en desacuerdo
 B = de acuerdo E = completamente en desacuerdo
 C = ni de acuerdo ni en desacuerdo

1. Debo hacer algún juicio previo de mis ideas antes de decirlas a otros.
 A B C D E
2. Debemos cortar las ideas cuando son ridículas y continuar.
 A B C D E
3. Siento que se debe animar a la gente en el trabajo a compartir todas sus ideas, ya que puede ser que alguna que suene descabellada termine siendo la mejor.
 A B C D E
4. Una nueva idea vale lo que diez anteriores.
 A B C D E
5. En la generación de ideas, la calidad es mucho más importante que la cantidad.
 A B C D E
6. Un grupo debe estar enfocado y en la pista para producir ideas valiosas.
 A B C D E
7. Se puede desperdiciar mucho tiempo en ideas disparatadas.
 A B C D E
8. Pienso que siempre que sea posible, todos deben decir lo que pase por sus cabezas.
 A B C D E
9. Me gusta oír las ideas locas de otros, ya que aún la más disparatada frecuentemente lleva a la solución.
 A B C D E
10. El juicio es necesario durante la generación de ideas para asegurar que sólo las ideas de calidad sean desarrolladas.
 A B C D E
11. Necesitas habilidad para reconocer y eliminar las ideas descabelladas durante la generación de ideas.
 A B C D E
12. Siento que se les debe dar igual tiempo a todas las ideas y deben escucharse con la mente abierta sin tener en cuenta que tan disparatadas puedan parecer.
 A B C D E
13. El mejor modo de generar nuevas ideas es oír a los otros y luego alegarlas o añadir.
 A B C D E
14. Me gustaría que la gente pensara acerca de si una idea es o no práctica, antes de abrir la boca.
 A B C D E

CUESTIONARIO PARA PERSONALIDADES TIPO A

		Sí	No		Sí	No	
1.	¿Suele hacer varias cosas al mismo tiempo (por ejemplo, telefonar, sostener una conversación, tomar notas en una libreta y mecerse adelante y atrás en su silla, todo simultáneamente)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	¿Es usted físicamente tenso e infunde respeto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	¿Se siente culpable cuando se relaja, como si siempre hubiera algo que debería estar haciendo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	¿Está más interesado en ganar que simplemente en tomar parte y disfrutar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	¿Se aburre rápidamente cuando otras personas están hablando? ¿Ha deseado interrumpir o finalizar sus oraciones por ellos, o apurarlos de alguna manera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	¿Se le dificulta reírse de sí mismo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	¿Intenta llevar las conversaciones hacia sus propios intereses, en lugar de desear escuchar acerca de los de otras personas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13.	¿Se le dificulta delegar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	¿Por lo general, cuando realiza una labor está ansioso por terminarla y poder pasar al siguiente trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14.	¿Le resulta casi imposible asistir a reuniones sin hablar en ellas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	¿Es poco observador cuando se le ocurre algo que no está conectado inmediatamente con lo que está haciendo en ese momento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15.	¿Prefiere los días festivos con actividades que los somnolientos y relajantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	¿Prefiere tener en lugar de ser (por ejemplo, experimentar sus posesiones en lugar de experimentarse a sí mismo)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	¿Apremia a aquellos que tiene bajo su responsabilidad (hijos, subordinados, cónyuge) para que intenten alcanzar sus propios niveles, sin mostrar mucho interés en lo que ellos realmente desean de la vida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	¿Hace la mayor parte de las cosas (comer, hablar, caminar) con máxima velocidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
9.	¿Las personas como usted le parecen estimulantes y las que holgazanean, exasperantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
					calificación		

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA PERSONALIDADES TIPO A.

Las personas Tipo A extremas responden “sí” a las 16 preguntas, pero muchas personas que obtienen menos de una calificación completa sin embargo contestan “sí” con suficiente frecuencia como para indicar que tienen tendencias Tipo A significativas. Algunos estudios muestran una correlación entre el comportamiento Tipo A y la enfermedad coronaria, la presión arterial elevada y los infartos. La personalidad Tipo A parece tener movilizado su ejército ciudadano casi permanentemente para la acción, por lo general en la dirección de pelea más que en la de huida, y les es difícil retirar este ejército y relajarse o incluso **desean** hacerlo.

En efecto parece haber un factor temperamental intenso funcionando aquí, ya que algunas personas son por naturaleza más asertivas, competitivas y orientadas hacia un objetivo que otras, pero el aprendizaje también juega una parte muy importante.

CONTROL DE LA CONDUCTA TIPO A

Si usted obtuvo una calificación elevada en el Cuestionario para personalidades Tipo A, intente introducir más conducta de personalidad Tipo B en su vida. Esto significa tomar cada punto del cuestionario y producir las conductas que les permitirían contestar “no” en cada caso. Bastante fácil en teoría, pero mucho más difícil en la práctica. Muchas personalidades Tipo A argumentan con frecuencia, que simplemente no desean cambiar. O que todo estaría bien si sólo las demás personas dejaran de ser tan deficientes.

Así que el primer paso es aceptar que la conducta Tipo A le está causando un daño fisiológico. Repase los detalles sobresalientes en el capítulo 1. La mayoría de los individuos Tipo A tienen una elevada motivación para el logro. Desean hacer las cosas. Y una vez que adoptan un objetivo de mayor aptitud física y salud, pueden volverse muy obstinados en su consecución. Incluso al grado de observar su conducta mucho más de cerca y hacer determinados esfuerzos por cambiarla. En vista de que les agrada ver resultados tangibles, será útil si pueden tener alguna medida objetiva de la mejoría de su desempeño. Por ejemplo, menor frecuencia del pulso en

reposo, menor presión sanguínea, más kilometraje trotados o recorridos en bicicleta o registrados en una bicicleta en determinado tiempo, etcétera. Y, si es posible, una concentración reducida de colesterol en la sangre.

Las áreas de conducta más evidentes a cambiar en una personalidad Tipo A por lo general tienen relación con:

- **Humor.** Las personalidades Tipo A necesitan reír más, particularmente de sí mismos. Retroceder un poco y ver el lado gracioso de todo su **esfuerzo requerido**, por ejemplo.
- **Horizontes más amplio.** Los individuos Tipo A son propensos a estar mucho más absortos en su trabajo. Es vital pasar más tiempo adquiriendo otros intereses (ver también Si usted es un sobreidentificado).
- **Más comprensión de los demás.** Muchas personas Tipo A simplemente no se dan cuenta de que los demás son diferentes de ellos en temperamento, valores, ambiciones, etcétera. Es esencial dedicar un poco de tiempo para apreciar más a los demás y reconocer su derecho a ser diferentes.
- **Más delegación.** Los individuos Tipo A deben entender el valor, para sí mismos y para los demás de la delegación juiciosa. Ellos no pueden hacer todo por sí mismos.
- **Programas de tiempo flexible.** Las personas Tipo A necesitan hacer todo un poco más despacio. Relajar las fechas límites; caminar, moverse y hablar más despacio; volverse más conscientes de su enfoque agitado y brusco de la vida y relajarse.
- **Paciencia.** Hacia uno mismo y hacia los demás. Los individuos Tipo A necesitan estudiarse más, en lugar de nada más plantearse exigencias a sí mismos. Escuchar más a los demás. Permitir a los demás que hablen sin interrumpirlos. Volverse más conscientes de la necesidad de ser en lugar de siempre hacer, de la necesidad de disfrutar en lugar de sólo tener.

ESCALA DEL ESTRÉS DE LA VIDA PROFESIONAL

1. Dos personas que lo conocen bien están hablando de usted. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable que usen?
 - a) “X es muy positivo(a). Nada parece molestarlo(a) demasiado”.
 - b) “Es una gran persona, pero debes tener cuidado con lo que le dices a veces.
 - c) “Algo parece estar siempre mal en la vida de X”.
 - d) “Encuentro a X muy malhumorado y voluble”.
 - e) “¡Cuánto menos veo a X es mejor!”
2. ¿Cuáles de las siguientes características son comunes en su vida?
 - Siente que rara vez puede hacer algo bien
 - Sensaciones de estar acosado, atrapado o acorralado
 - Indigestión
 - Falta de apetito
 - Dificultad para dormirse en la noche
 - Ataques de mareo o palpitaciones
 - Sudor sin ejercicio ni temperatura ambiental elevada
 - Pánico cuando está en una multitud o en espacios cerrados
 - Cansancio y falta de energía
 - Desesperación (“¿de qué sirve cualquier cosa?”)
 - Debilidad o sensaciones de náuseas sin ninguna causa física
 - Irritación extrema por las cosas pequeñas
 - Incapacidad para relajarse por las tardes
 - Despierta regularmente por la noche o temprano por la mañana
 - Dificultad para tomar decisiones
 - Incapacidad para dejar de pensar en problemas o en los acontecimientos cotidianos
 - Ganas de llorar
 - Convicción de que usted simplemente es un incompetente
 - Falta de entusiasmo, aun para las actividades relacionadas con los propios intereses
 - Renuencia a conocer nuevas personas e intentar nuevas experiencias
 - Incapacidad para decir “no” cuando se le pide hacer algo
 - Tener más responsabilidad de la que puede controlar
3. ¿Es usted **más** o **menos** optimista de lo que solía ser (o continúa casi igual)?
4. ¿Disfruta **viendo** los deportes?
5. ¿Puede levantarse tarde los fines de semana, si lo desea, sin sentirse culpable?
6. Dentro de límites personales y profesionales razonables, ¿puede decir lo que piensa a: a) su jefe, b) sus colegas y c) los integrantes de su familia?
7. Por lo general, ¿quién parece ser el responsable de tomar decisiones importantes en su vida: a) usted mismo, b) alguien más?
8. Cuando es criticado por sus superiores en el trabajo, por lo regular se siente: a) muy enfadado, b) moderadamente enfadado, c) ligeramente enfadado.
9. ¿Termina el día de labores sintiéndose satisfecho con lo que ha logrado: a) con frecuencia, b) algunas veces o c) sólo en ocasiones?
10. ¿La mayor parte del tiempo siente que tiene conflictos no resueltos con sus colegas?
11. ¿La cantidad de trabajo que tiene excede la cantidad de tiempo disponible: a) habitualmente, b) algunas veces o c) sólo muy ocasionalmente?
12. ¿Tiene una idea clara de lo que se espera profesionalmente de usted: a) la mayoría de las veces, b) algunas veces o c) casi nunca?
13. Diría que generalmente tiene tiempo suficiente para dedicarlo a usted mismo?
14. Si desea discutir sus problemas con alguien, ¿encuentra por lo general un oído comprensivo?
15. ¿Está usted razonablemente encaminado hacia el logro de sus principales objetivos en la vida?
16. Se aburre en el trabajo: a) con frecuencia, b) algunas veces o c) muy raramente?
17. Espera con ansia ir al trabajo: a) la mayoría de los días, b) algunos días o c) casi nunca?
18. ¿Siente que es **valorado** adecuadamente por sus capacidades y su compromiso en el trabajo?
19. ¿Se siente adecuadamente **recompensado** (en términos de posición y ascenso) por sus capacidades y compromiso en el trabajo?
20. Siente que sus superiores: a) **dificultan** activamente su trabajo o b) lo **ayudan** activamente en su trabajo?
21. Si hace diez años hubiera sido capaz de ver su desempeño profesional como es ahora, se hubiera visto a sí mismo: a) excediendo sus expectativas, b) cumpliendo sus expectativas o c) no alcanzando sus expectativas.
22. Si tuviera que calificar cuánto se agrada a sí mismo en una escala de 5 (más agradable) a 1 (menos agradable), ¿cuál sería su calificación?

CLAVE PARA LA ESCALA DE ESTRÉS DE LA VIDA PROFESIONAL

1. a) 0, b) 1, c) 2, d) 3, e) 4
2. Califique 1 por cada respuesta sí.
3. Califique 0 para **más optimista**, 1 para **casi igual**, 2 para **menos optimista**
4. Califique 0 para “sí”, 1 para “no”
5. Califique 0 para “sí”, 1 para “no”
6. Califique 0 para cada respuesta “sí”, 1 para cada respuesta “no”
7. Califique 0 para “usted mismo”, 1 para “alguien más”
8. Califique 2 para “muy enfadado”, 1 para “moderadamente enfadado”, 0 para “ligeramente enfadado”
9. Califique 0 para “con frecuencia”, 1 para “algunas veces”, 2 para “sólo ocasionalmente”
10. Califique 0 para “no”, 1 para “sí”
11. Califique 2 para “habitualmente”, 1 para “algunas veces”, 0 para “sólo muy ocasionalmente”
12. Califique 0 para “la mayoría de las veces”, 1 para “algunas veces”, 2 para “casi nunca”
13. Califique 0 para “sí”, 1 para “no”
14. Califique 0 para “sí”, 1 para “no”
15. Califique 0 para “sí”, 1 para “no”
16. Califique 2 para “con frecuencia”, 1 para “algunas veces”, 0 para “muy raramente”
17. Califique 0 para “la mayoría de los días”, 1 para “algunos días”, 2 para “casi nunca”
18. Califique 0 para “sí”, 1 para “no”
19. Califique 0 para “sí”, 1 para “no”
20. Califique 1 para a), 0 para b)
21. Califique 0 para “excediendo sus expectativas”, 1 para “cumpliendo sus expectativas”, 2 para “no alcanzando sus expectativas”
22. Califique 0 para “5”, 1 para “4” y así sucesivamente hasta llegar a 4 para “1”.

Cómo interpretar su calificación

Cómo se dejó claro en el texto, las calificaciones en las escalas de estrés deben ser interpretadas cautelosamente. Existen muchas variables, que están fuera del panorama de estas escalas, que influyen en la manera en que percibimos y manejamos nuestro estrés, de modo que dos personas con las mismas calificaciones pueden sentir que se encuentran bajo niveles bastante diferentes de tensión. No obstante, tomadas nada más como una guía, estas escalas pueden proporcionarnos alguna información útil.

- | | |
|-------|---|
| 0-15 | El estrés no es un problema en su vida. Esto no significa que no tenga un estrés insuficiente para mantenerlo ocupado y satisfecho. La escala sólo está diseñada para evaluar respuestas indeseables ante el estrés. |
| 16-30 | Éste es un rango moderado de estrés para una persona profesional ocupada. Sin embargo, vale la pena ver la manera en que pueda ser reducido razonablemente. |
| 31-45 | El estrés es claramente un problema y la necesidad de una acción correctiva es evidente. Mientras más tiempo trabaje bajo este nivel de estrés, a menudo será más difícil hacer algo al respecto. Éste es un caso para buscar con cuidado en su vida profesional. |
| 46-60 | En estos niveles el estrés es un problema mayor y debe hacerse algo sin demora. Usted quizá esté cerca de la fase de agotamiento en el síndrome de adaptabilidad general. La presión debe ser aliviada. |

EVALUACIÓN Y PLANEACIÓN. LISTA DE ADAMS

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS PARA EVALUAR TU NIVEL PRESENTE DE “AUTO-PERSECUCIÓN”

		No sabes		Muy poco/bajo		Mucho/alto	
1	El grado en que mi respiración es suficiente	0	1	2	3	4	5
2	Que tanto me doy cuenta de mi nivel óptimo de estrés	0	1	2	3	4	5
3	Cuanto me quiero o aprecio	0	1	2	3	4	5
4	El grado en que mantengo un número suficiente de relaciones de apoyo	0	1	2	3	4	5
5	El grado en que mantengo una actitud optimista	0	1	2	3	4	5
6	Mi nivel de responsabilidad relativa a:						
	a) ejercicio vigoroso regular	0	1	2	3	4	5
	b) hábitos nutricionales balanceados	0	1	2	3	4	5
	c) programa de contemplación regular	0	1	2	3	4	5
	d) habilidades de relación interpersonal	0	1	2	3	4	5
7	El grado en que tomo las cosas o hago cambios un paso a la vez	0	1	2	3	4	5
8	El grado en que evito el usar “no puedo” inadecuadamente	0	1	2	3	4	5
9	El grado en que me despreocupo acerca de cosas irrelevantes o de circunstancias incambiables	0	1	2	3	4	5
10	El grado en el cual puedo tomar una perspectiva de “no es tan importante”	0	1	2	3	4	5

Los ceros marcados indican áreas en las que te podrías beneficiar si incrementaras el nivel de conciencia de ti mismo (si marcaste 3 o más ceros, calificas para el club de “el último de los inocentes”). Las marcas en 4 o 5 son las más deseables. Las marcas en 1 o 2 indican áreas potenciales de trabajo para tu desarrollo.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS

Abajo se presentan problemas comunes que pueden relacionarse al estrés. Por favor marca la frecuencia con la cual hayas experimentado cada uno de estos problemas **durante los dos meses anteriores**. Usa los siguientes símbolos para responder en la lista.

X = no he tenido este problema para nada

C = me ocurre constantemente o casi constantemente

F = frecuentemente

O = ocasionalmente

Dolores de cabeza por tensión	_____	Músculos del cuello tensos	_____
Dificultad para dormirme	_____	Palmas sudorosas	_____
Fatiga	_____	Descorazonado, sentimientos de desesperación	_____
Comer excesivamente	_____	Agresión: apoyar muy fuerte al escribir, querer tirar el libro de texto por la ventana	_____
Pesadillas	_____	Apatía, a quien le importa	_____
Indigestión estomacal	_____	Resignación, esto no es para mí	_____
Pensamientos de preocupación	_____	De todos modos, voy a reprobar en este examen	_____
Despertar muy temprano	_____	Fantasear	_____
Pérdida de apetito	_____	Vago sentimiento de miedo, no puedo luchar más	_____
Abuso de mí mismo	_____	Pensamientos de ¿qué pasa si fallo?	_____
Inquietud, intranquilidad	_____	Acometida ciega y repetitiva en problemas de tarea que siempre parece fallida.	_____
Dientes o mandíbulas apretados	_____	Otros síntomas: (anótalos)	_____

**ANEXO E. DATOS GENERALES DE LOS CUESTIONARIOS
PREVIOS Y POSTERIORES**

CALIFICACIÓN DE CUESTIONARIOS PREVIOS Y PORTERIORES

PRIMAVERA 2004

CUENTA	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
153280-1	7		5		7		4	
151433-7	8		8		3		5	
151513-A	7	8	7	8	5	7	4	5
151517-9	0		0		4		1	
154065-8	5		4		4		5	
147562-4	7	8	4	8	3	7	4	7
152680-8	4		5		3		3	
147637-8	8		3		7		5	
151725-7	6		5		3		3	
153715-8	8		7		5		3	
141719-6	7	4	6	6	7	8	6	6
152434-2	8	9	8	8	8	8	7	8
151873-3	8	9	6	7	1	7	5	9
153787-0	6		5		5		4	
151927-9	8	8	6	7	6	8	5	6
152851-6	9		9		9		8	
151987-1	9	7	9	8	8	9	8	8
151989-6	3	8	5	8	5	7	3	4
153403-7	7	7	7	7	6	7	6	7
143699-2	7	9	6	9	3	8	4	9
145654-0	7	8	6	7	7	8	8	8
148044-8	8		7		7		7	
142037-5	6	8	6	8	7	8	6	8
153236-8	5		6		4		5	
148100-0	8	9	9	9	4	8	8	9
154320-0	8	9	9	9	9	8	6	7
153269-6	7	9	8	8	3	9	3	5
PROMEDIO	6.7	8.0	6.1	7.8	5.3	7.8	5.0	7.1
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	2.0	1.3	2.1	0.9	2.1	0.7	1.8	1.6

COMENTARIOS EN LOS CUESTIONARIOS

OTOÑO 2002

CUENTA	CUESTIONARIO PREVIO	CUESTIONARIO POSTERIOR
141477-3		Soy muy optimista, entonces me sirve mucho, pero soy muy flojo.
140558-5		Con este taller tengo mayor consciencia y una actitud mejor. Soy una persona muy aprensiva por lo que este punto va a ser difícil.
140441-5	Siento que soy incapaz de manejar el estrés....me siento insegura...	
140558-5		Me sirvió para mejorar y darme cuenta de mi estrés.
141477-3	A veces me distraigo o lo dejo hasta el último momento.	He mejorado al darme cuenta, creo que es importante el manejo del estrés.
141897-9		Estuvo muy bien este taller.
142081-9		Voy a tratar de usar las técnicas para manejar mi estrés.
145298-7	En algunas ocasiones logro controlarlo, pero en muchas otras no.	Muchas de las técnicas ya las conocía y usaba.
143177-9		Me doy cuenta de que no soy buena manejándolo.
143502-9		Me cuesta trabajo relajarme a veces.

PRIMAVERA 2003

CUENTA	CUESTIONARIO PREVIO	CUESTIONARIO POSTERIOR
143598-1		Me gustaría cambiar.
143670-6	Cuando no salen los problemas es un poco frustrante.	
143867-9	Es difícil decir y/o creer que quieres cuando no quieres resolver problemas.	
145414-1		Bastante útil, muy cansado y tedioso.
147378-6		Salí más deprimido.
147538-1	Me desespero un poco cuando no se puede resolver el problema.	

OTOÑO 2003

CUENTA	CUESTIONARIO PREVIO	CUESTIONARIO POSTERIOR
145671-A	Antes de empezar un problema que no entiendo digo si puedo y automáticamente empiezo y lo resuelvo.	
145722-3	Tengo un mal manejo del estrés.	
147381-0	Cuando quiero hacer las cosas busco todas las alternativas para lograrlo y cuando NO quiero se me cierra completamente el panorama y no lo puedo hacer.	
147518-0	Casi nunca es: quiero resolver un problema, sino que tengo que Resolver un problema y de que puedo, puedo, pero no te das cuenta.	
148049-4	Cuando leo el problema, una o dos veces, y no lo entiendo, a veces pienso que no puedo.	Esto de quiero y puedo es una ayuda personal a resolver los problemas. Pienso que es muy importante saber manejarlo porque es un obstáculo grande.
151505-9	Depende a veces del contexto pero me enfoco a una buena actitud.	Aprendí mejores maneras de manejar el estrés.
151518-6	Casi siempre llego a un punto, me estanco y ya no puedo salir. Soy muy nerviosa y a veces no se como detenerlo.	
151530-9		Tratar de relajarme más. Ver todo con mayor tranquilidad.
151819-4	Yo si me estreso bastante cuando empiezo a resolver un problema en el cual no me sale el resultado al segundo intento.	
151866-A	Siempre los tomo como un reto para mostrarme a mi mismo que soy bueno. Es algo que no puedo controlar muy bien, pero intento de estar calmado.	
151927-9	Muchas veces la poca motivación ("quiero") me obstaculiza a la hora de tratar de resolver el problema. Muchas veces es el cansancio o la flojera. Puedo sobrellevar mi estrés, es solo cuestión de que quiera".	Creo que tengo una perspectiva más amplia de mi personalidad. Creo que ya puedo considerar mejores opciones para manejar mi estrés.

151960-A	A veces quiero comenzar pero me da flojera hacerlo. A veces me estreso muy fácil.	
152139-8	Por lo general veo el problema, lo leo y lo hago. Casi nunca me pregunto si quiero o puedo. Por lo general, si puedo controlar mi estrés, solo que llegan momentos en los que el estrés crece y no se como salir de él.	Me doy cuenta que hay varios factores que debo tomar en cuenta. Necesito ver que estrés tengo para controlarlo.
152405-3		Me ayudó a conocer las maneras de manejar los problemas sin involucrar mi estado de animo. Aprendí como manejar el estrés de la mejor manera.
152409-2	No soy paciente, me desespero fácilmente. Soy una persona nerviosa, todo el tiempo tengo nervios aún cuando estoy en casa con mi familia, cuando estoy nerviosa mi mente se borra y no puedo encontrar el método para resolver problemas.	
152680-8	Quiero y puedo resolverlos, pero me tardo mucho tiempo y eso me desanima. Soy muy buena para manejar mi estrés, "no me estreso".	
152931-9		Creo que conozco más las cosas que me afectan y las que no. Pues esto me ayuda a comprender mi alto nivel de estrés y como manejarlo.
152992-9		Me di cuenta de mis problemas pero creo que necesito más información.
153271-3		Creo que debo cambiar mi actitud pesimista y no ser tan dura conmigo.

PRIMAVERA 2004**PRIMERA PARTE: DARSE CUENTA (INVOLUCRARSE)****Comentarios sobre mis actitudes hacia la resolución de problemas:**

CUENTA	CUESTIONARIO PREVIO:	CUESTIONARIO POSTERIOR:
153280-1	Yo creo que mis actitudes (mayor parte del tiempo) es de pensar y buscar la solución a un problema, pero tiendo a estresarme mucho, aunque trato de compensarlo.	
151433-7	No me gusta no poder, prefiero no hacer algo por no querer, si no puedo investigo.	
151513-A	Casi siempre me mentalizo a que puedo lograr lo que quiero y en varias ocasiones lo logro.	Casi siempre me pongo metas altas y en varias ocasiones he llegado a cumplirlas.
151517-9		
154065-8	Generalmente no pienso mucho en el "quiero y puedo"; en el momento que se me presenta el problema pienso en la solución y si es factible para mí.	
147562-4	Creo que están muy bien, aunque a veces tengo un poco de problemas con el "quiero", ya que no todo me gusta.	Creo que he mejorado en mi actitud antes de realizar el problema y me ayuda a enfrentarlo con más facilidad.
152680-8	Si lo quiero resolver lo resuelvo. El problema realmente es querer.	
147637-8	Muchas veces se que puedo pero no quiero así que solo lo pospongo.	
151725-7	Trato de darme cuenta de mi actitud, para poder resolver mis problemas.	
153715-8	Sé usar la actitud de "quiero y puedo", pero muchas veces no la aplico a las cosas que me convienen. Primero hay que estar seguros de lo que se quiere.	
141719-6	Se piensa muchas veces el querer y poder, pero solo se piensa y empezar a hacerlo cuesta trabajo, se necesita mucha voluntad.	Con esto puedo poner en práctica diferentes actividades de "quiero y puedo", lo cual es poco a poco hasta hacerlo inconiente.
152434-2	No dejo que nada me convenza a renunciar, si yo se que puedo, y cuando noto que me empiezo a desesperar prefiero cambiar de actividad, despejar la mente y volver a intentar.	Puedo tomar con facilidad esta actividad y con el taller la reforcé.

151873-3		No se como le hago pero casi nunca me estreso.
153787-0	A veces soy un poco flojo y dejo muchas cosas para "mañana" y las voy aplazando hasta que ya no me queda de otra mas que hacerlas.	
151927-9	Muchas veces la falta de concentración y mi poca motivación provocan el "no quiero".	Ya comencé a aplicar las técnicas de combate al estrés y actividades positivas. Han hecho un cambio dramático en mi perfil.
152851-6	Entusiasta, sobre el problema. Si ya después de varios intentos no puedo voy con alguien para que lo explique.	
151987-1	Lo único que algunas veces me impide resolver o hacer es que me da flojera.	
151989-6	Generalmente soy muy pesimista y siento que muchas cosas no puedo resolverlas.	Ahora pienso y constantemente me digo a mi misma que puedo por que soy inteligente y que no voy a dejar que los problemas me afecten.
153403-7	Trato de buscar una solución, pero cuando pierdo la esperanza lo dejo.	Últimamente he podido encontrar más rápido una solución.
143699-2	Me pongo muy nerviosa al saber que tengo un problema y si es muy grave me bloqueo.	Fueron muy buenos los cambios, ya que me di cuenta de muchas cosas que me producen estrés.
145654-0	Cuando tengo un problema trato de resolverlo lo más pronto posible y trato de encontrar soluciones.	En realidad aun no tengo cambios, pero si desmenucé mis errores, es cuestión de tiempo y adquirir un nuevo modo de vida.
148044-8	La mayoría de las veces cuando me lo propongo logro mis objetivos. En algunas cosas me gustaría ser más consistente.	
142037-5	Me pasa mucho que quiero algo pero no lo puedo lograr por no tener fuerza de voluntad, ej. Cigarros.	Después del módulo me di cuenta que no me debo de dar por vencida antes de cumplir mis metas, sino cumplirlas y ahora se que si "quiero y puedo".
153236-8	A veces me doy por vencida antes de intentarlo realmente.	
148100-0	Los puedo resolver muy bien, si se tratan de la vida diaria me cuesta un poco más de trabajo.	La verdad es lo que más me ha ayudado, yo pienso que es en lo académico y yo creo que he mejorado.

154320-0	Me parece que tengo una buena actitud, pues si no puedo resolver un problema, por lo menos no depende de mi actitud porque le echo ganas.	Me dio gusto enterarme de todos los resultados de las pruebas, pues no estoy tan estresada.
153269-6	Creo que mis actitudes son buenas para resolver problemas.	Creo que puedo hacer las cosas.

PRIMAVERA 2004

SEGUNDA PARTE: MANEJO DEL ESTRÉS

Comentarios sobre mi estrés y mi capacidad para manejarlo:

CUENTA	CUESTIONARIO PREVIO:	CUESTIONARIO POSTERIOR:
153280-1	Yo soy una persona que me estreso con facilidad, así que suelo hacer muchas cosas para manejarlo (como ej. De respiración o analizar el problema y saber si vale la pena tanto estrés, etc.)	
151433-7	Trato de darles la importancia que merecen a los asuntos y de no perder el control, porque cuando lo pierdo me tardo en recuperarlo.	
151513-A	Me estreso fácilmente y me cuesta un poco de trabajo manejarlo para lograr mejor mis actividades.	No soy muy bueno manejando el estrés, ya que pienso mucho en cosas que no puedo obtener.
151517-9	Necesito de alguna actividad para "desconectarme" (deporte, lectura, etc.) sino me es muy difícil manejarlo.	
154065-8	Siento que ahora puedo manejarlo mejor, antes no lo podía controlar.	
147562-4	Muchas veces me estreso con el exceso de trabajo, así como con las discusiones o desacuerdos. Mi capacidad para manejarlo es buena-regular, pero con el ejercicio creo que lo controlo muy bien.	Creo que el manejo del estrés es algo que me cuesta un poco de trabajo, pero después del taller he aprendido nuevas técnicas para manejarlo y espero que al aplicarlas me ayuden.
152680-8	Me estreso fácilmente, y cuando estoy estresada no lo puedo evitar; pero lo puedo prevenir.	
147637-8	Muchas veces puedo manejar el estrés hasta el último momento, de manera que me pega al final, como por ejemplo, puedo controlar mi estrés antes de un examen para la preparación pero a veces en el examen me bloqueo.	
151725-7	A veces me estreso sin darme cuenta o sin tener que hacerlo.	

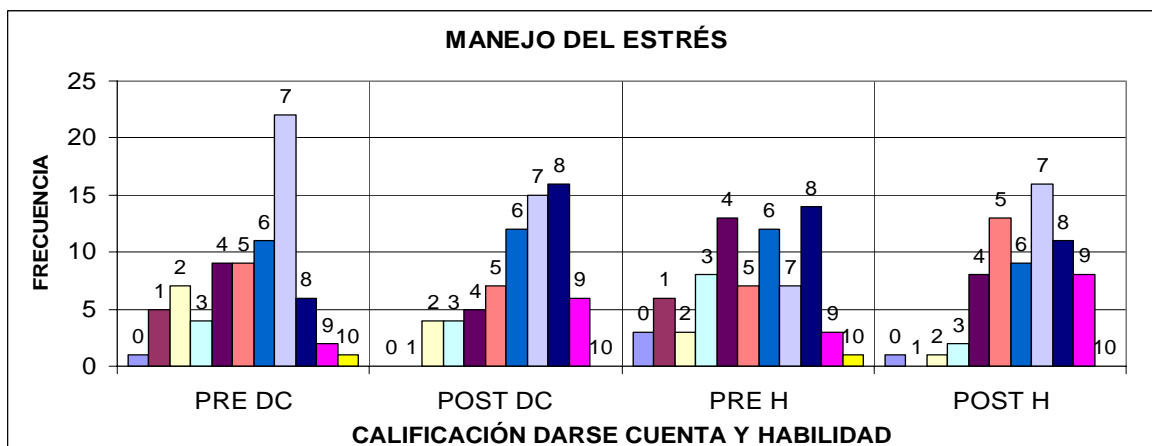
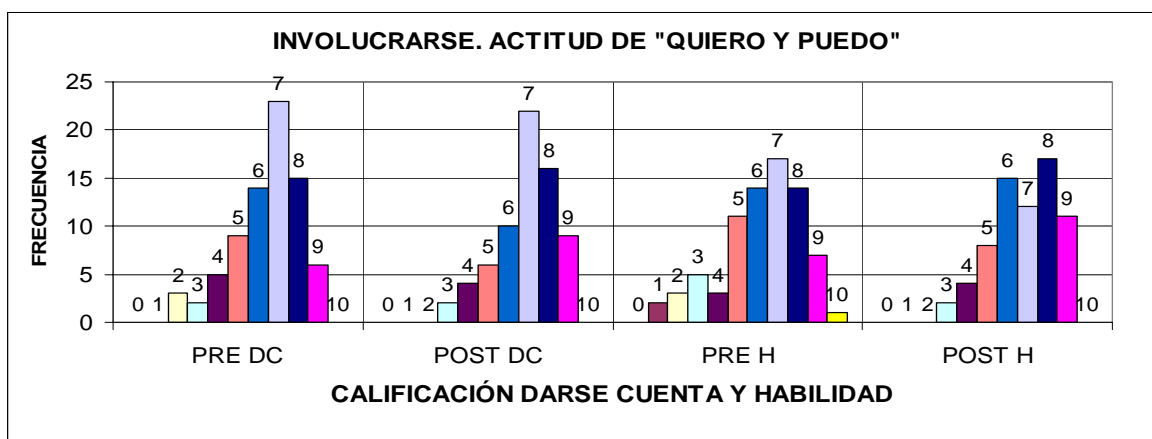
153715-8	Me estreso mucho y no se manejar mi estrés. Exploto con frecuencia.	
141719-6	Es difícil manejarlo para mi, ya que por alguna razón no me salen las cosas, viene un bloque y el estrés.	El manejo de mi estrés es poco a poco, ya que para mi es un tanto el manejo del mismo. Sin embargo, con estas técnicas empezaré a trabajar en ello.
152434-2	Cuando me siento presionada trato de hacer algo que me relaje y usualmente después de reflexionar o de un breve descanso todo se resuelve más fácil.	Se que puedo manejar el estrés, pero como todos, hay veces que siento que es mucha la presión y si no hago alguna actividad que me relaje me puedo estresar mucho. Para lo que este taller me dio nuevas ideas para controlarlo.
151873-3		Mejoré mi forma de ver las cosas, puedo manejar mi estrés mejor.
153787-0	Más que estrés lo que tengo es mucha ansiedad y me gustaría aprendes a controlar los dos.	
151927-9	Normalmente no soy muy estresado. El deporte y el arte son actividades que me ayudan a reducirlo. Pero cuando me estreso puedo llevar el estrés a niveles muy altos.	Creo que fue un módulo productivo y muy aplicable en muestra vida académica y personal. Es una técnica muy versátil y adaptable. Me da gusto haberla tomado.
152851-6	No soy muy bueno en que se me baje (el estrés), pero se como y lo hago, pero no se me baja a veces.	
151987-1	Creo que soy capaz de ignorarlo muchas veces, para no sentirlo.	Más conciente de mi estado
151989-6	Me estreso demasiado y me cuesta trabajo controlarlo o disminuirlo.	Me di cuenta de que del grupo soy la que más presenta síntomas de estrés y que, por lo tanto, tengo que buscar la forma de cambiarlos para que no me afecten tanto.
153403-7	A veces logro manejarlo, otras no, pero siempre que estoy en estrés me duele la muñeca izquierda.	Yo trato de relajarme y lo logro conversando con Dios, o respirar profundamente. (quiero repetir los test).
143699-2	por mis nervios estudio mucho para un examen, las horas que sean, y al final de la semana estoy muy muy muy cansada.	Me di cuenta de las cosas que me producen estrés (que nunca pensé que fueran tantas) y gracias a esto pondré en práctica algunos consejos de este curso para combatir las.

145654-0	Cuando tengo estrés es porque algo está pendiente o incompleto, entonces dedico tiempo suficiente para poder culminarlo.	No tengo cambios aun.
148044-8	Normalmente manejo el estrés haciendo ejercicio.	
142037-5	Trato de llevar las cosas con calma y no enojarme por tonterías, aunque si alguien me hace enojar mucho hay veces que exploto.	Antes no sabía que hacer cuando estaba muy estresada o se me "terminaba o no me alcanzaba el tiempo", ahora planeo las cosas antes y me da tiempo para hacer todo bien y sin prisas.
153236-8	Lo manejo bien, aunque algunas veces me presiono y preocupo demasiado, pero al final lo llevo bien.	
148100-0	Bien, trato de no reflejar el estrés en otras personas.	Manejar el estrés me cuesta mucho menos trabajo que antes.
154320-0	Siento que cada vez estoy más conciente de mi estrés, pero me cuesta MUCHO trabajo Manejarlo.	Me ayudó a darme cuenta de las cosas que puedo cambiar y mejorar.
153269-6	De repente me estreso mucho	Me pareció que te hacen concientizar sobre lo importante que es relajarte y organizarte.

FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES EN CUESTIONARIOS PREVIOS Y POSTERIORES

OTOÑO 2001 GRUPOS A, B Y C

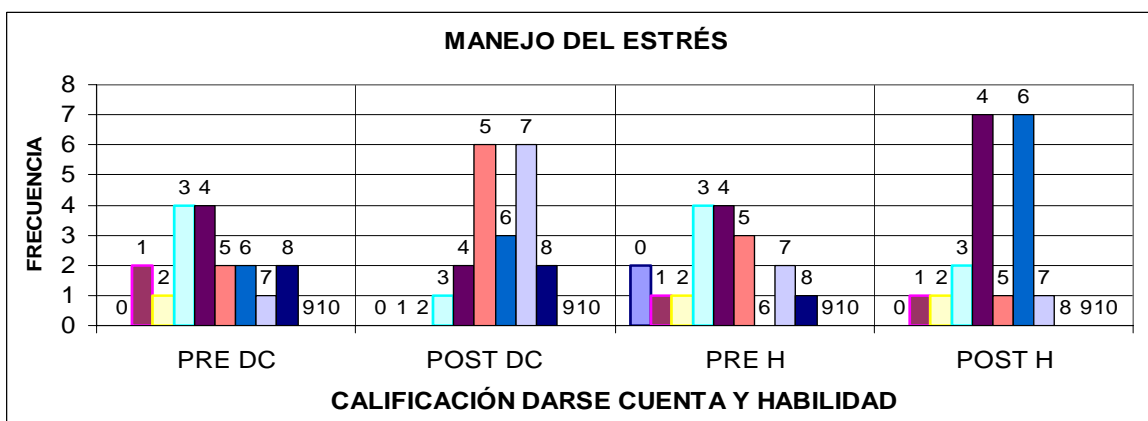
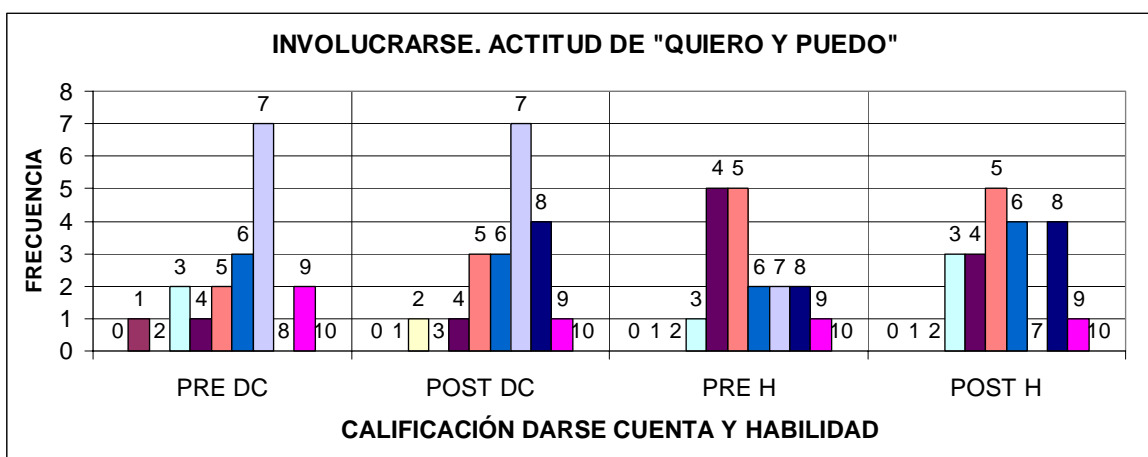
CALIF.	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
0	0	0	0	0	1	0	3	1
1	0	0	2	0	5	0	6	0
2	3	0	3	0	7	4	3	1
3	2	2	5	2	4	4	8	2
4	5	4	3	4	9	5	13	8
5	9	6	11	8	9	7	7	13
6	14	10	14	15	11	12	12	9
7	23	22	17	12	22	15	7	16
8	15	16	14	17	6	16	14	11
9	6	9	7	11	2	6	3	8
10	0	0	1	0	1	0	1	0
TOTAL	77	69	77	69	77	69	77	69



FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES EN CUESTIONARIOS PREVIOS Y POSTERIORES

OTOÑO 2002

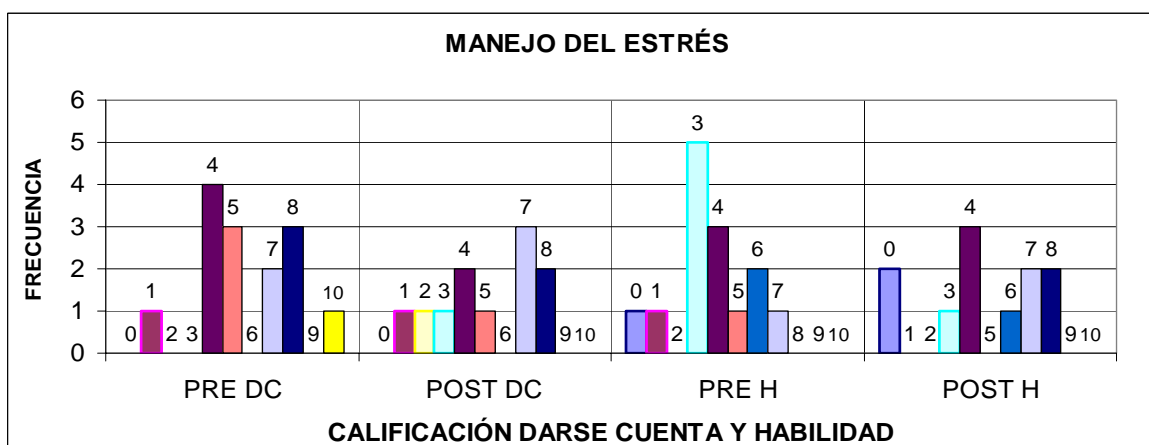
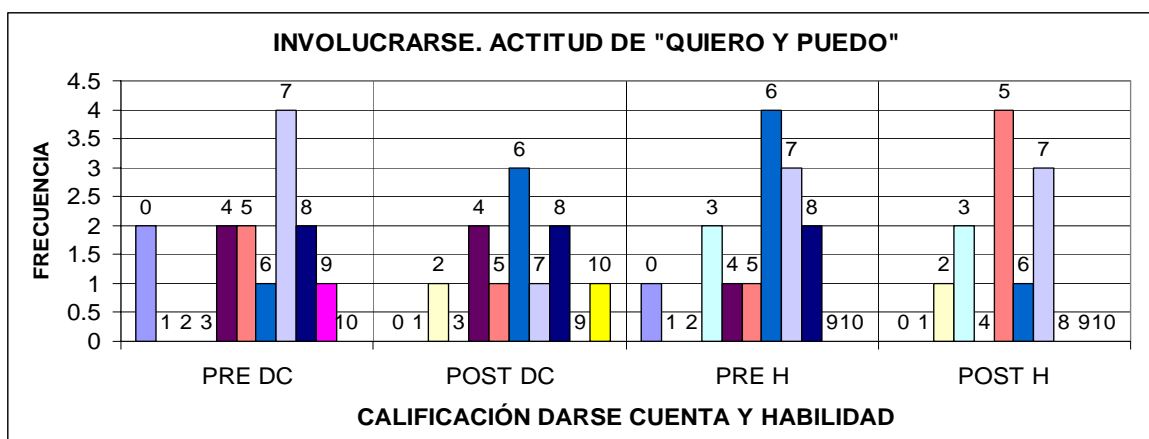
CALIF.	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
0	0	0	0	0	0	0	2	0
1	1	0	0	0	2	0	1	1
2	0	1	0	0	1	0	1	1
3	2	0	1	3	4	1	4	2
4	1	1	5	3	4	2	4	7
5	2	3	5	5	2	6	3	1
6	3	3	2	4	2	3	0	7
7	7	7	2	0	1	6	2	1
8	0	4	2	4	2	2	1	0
9	2	1	1	1	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	18	20	18	20	18	20	18	20



FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES EN CUESTIONARIOS PREVIOS Y POSTERIORES

PRIMAVERA 2003

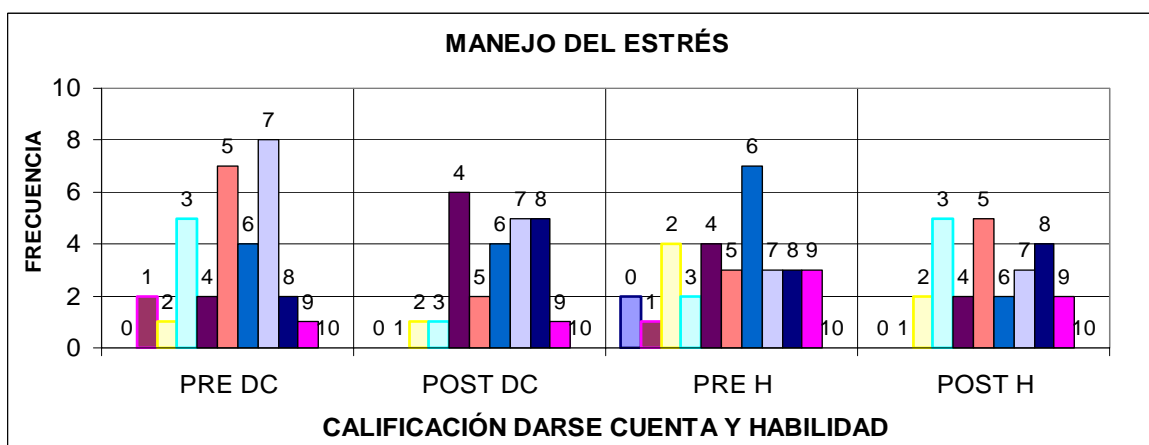
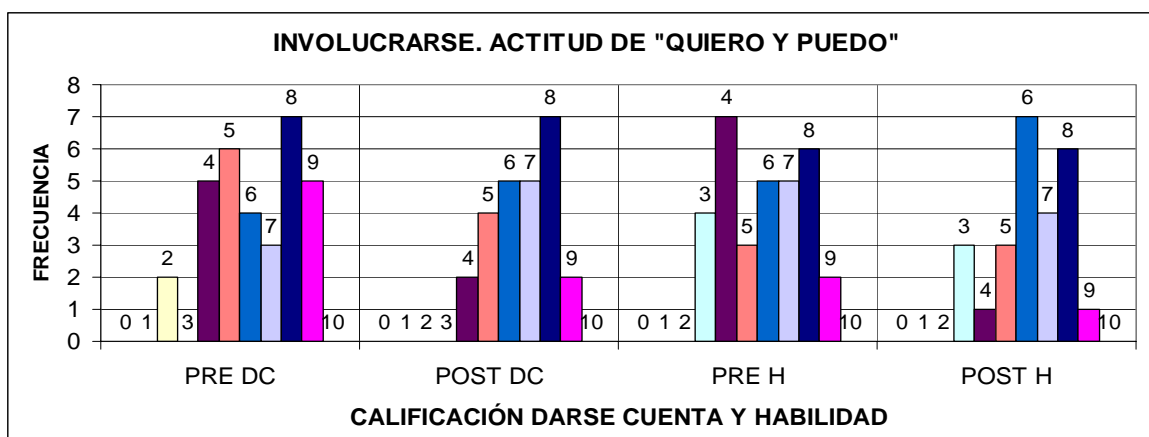
CALIF.	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
0	2	0	1	0	0	0	1	2
1	0	0	0	0	1	1	1	0
2	0	1	0	1	0	1	0	0
3	0	0	2	2	0	1	5	1
4	2	2	1	0	4	2	3	3
5	2	1	1	4	3	1	1	0
6	1	3	4	1	0	0	2	1
7	4	1	3	3	2	3	1	2
8	2	2	2	0	3	2	0	2
9	1	0	0	0	0	0	0	0
10	0	1	0	0	1	0	0	0
TOTAL	14	11	14	11	14	11	14	11



FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES EN CUESTIONARIOS PREVIOS Y POSTERIORES

OTOÑO 2003

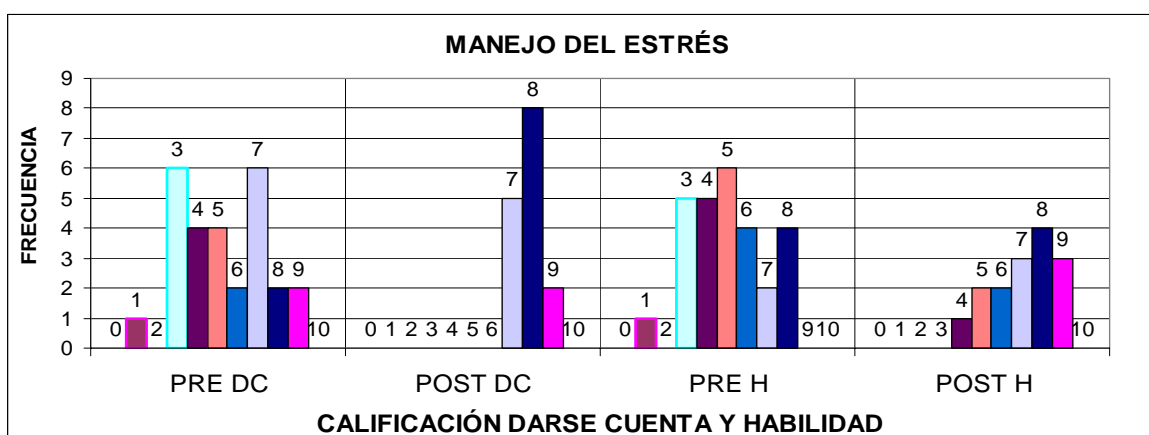
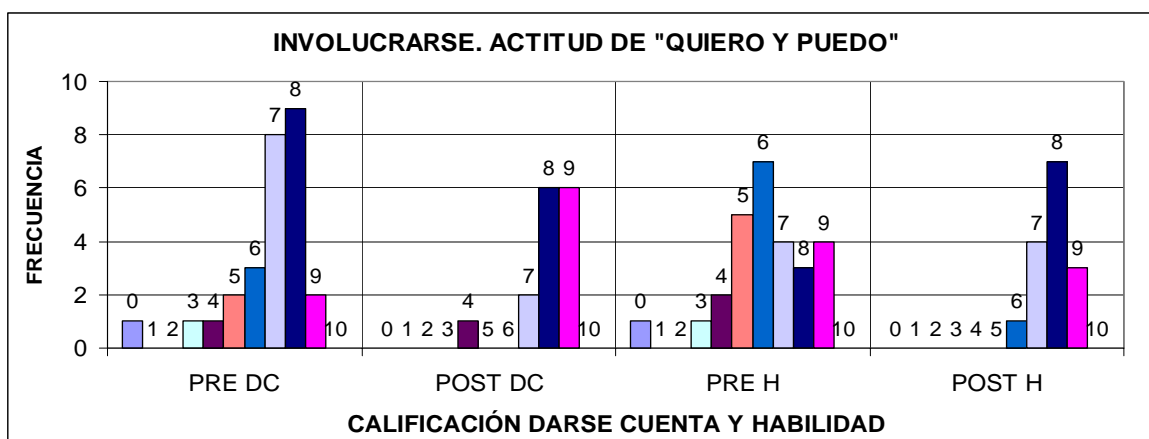
CALIF.	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
0	0	0	0	0	0	0	2	0
1	0	0	0	0	2	0	1	0
2	2	0	0	0	1	1	4	2
3	0	0	4	3	5	1	2	5
4	5	2	7	1	2	6	4	2
5	6	4	3	3	7	2	3	5
6	4	5	5	7	4	4	7	2
7	3	5	5	4	8	5	3	3
8	7	7	6	6	2	5	3	4
9	5	2	2	1	1	1	3	2
10	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	32	25	32	25	32	25	32	25



FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES EN CUESTIONARIOS PREVIOS Y POSTERIORES

PRIMAVERA 2004

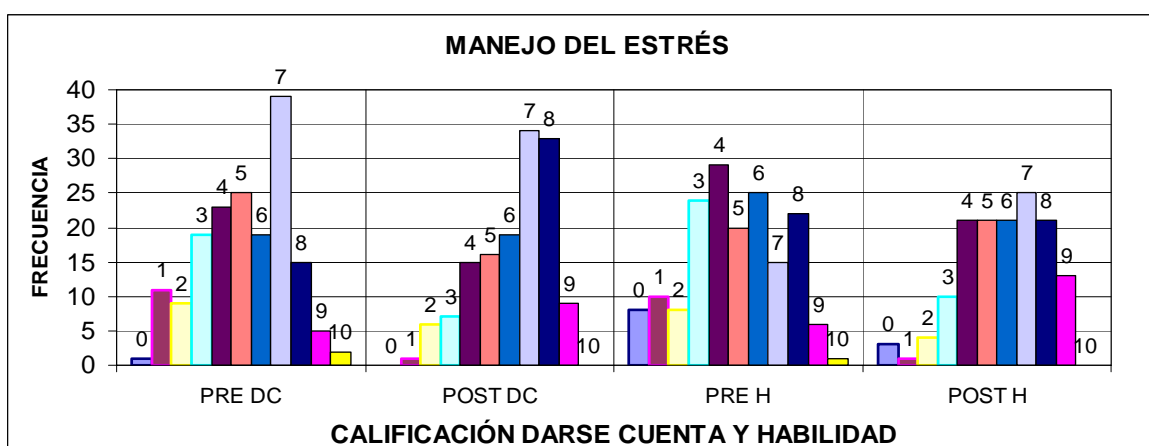
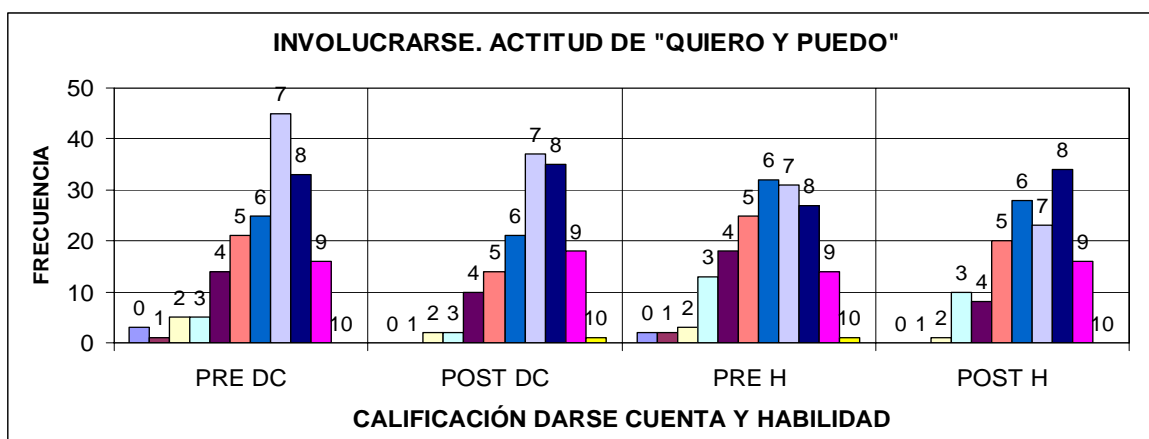
CALIF.	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
0	1	0	1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	1	0	1	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	0	1	0	6	0	5	0
4	1	1	2	0	4	0	5	1
5	2	0	5	0	4	0	6	2
6	3	0	7	1	2	0	4	2
7	8	2	4	4	6	5	2	3
8	9	6	3	7	2	8	4	4
9	2	6	4	3	2	2	0	3
10	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	27	15	27	15	27	15	27	15



FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES EN CUESTIONARIOS PREVIOS Y POSTERIORES

O2001, O2002, P2003, O2003 y P2004, 5 SEMESTRES, 171 ALUMNOS

CALIF.	INVOLUCRARSE ("quiero y puedo")				MANEJO DEL ESTRÉS			
	DARSE CUENTA		HABILIDAD		DARSE CUENTA		HABILIDAD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
0	3	0	2	0	1	0	8	3
1	1	0	2	0	11	1	10	1
2	5	2	3	1	9	6	8	4
3	5	2	13	10	19	7	24	10
4	14	10	18	8	23	15	29	21
5	21	14	25	20	25	16	20	21
6	25	21	32	28	19	19	25	21
7	45	37	31	23	39	34	15	25
8	33	35	27	34	15	33	22	21
9	16	18	14	16	5	9	6	13
10	0	1	1	0	2	0	1	0
TOTAL	168	140	168	140	168	140	168	140



INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE PRIMAVERA DE 2004

No. CUENTA	No. en las Gráficas	VARIOS				BILLINGS-MOOS							
		Actitudes	Holmes	Shealy	Pettijohn Locus de Control	AFRONT E COGNOS CITIVO ACTIVO	AFRONT E CONDUC TUAL ACTIVO	REHUIR ACTIVO	LOGICA ACTIVA	BUSQUE DA DE INFORM ACIÓN	RESOLV ER EL PROBLE MA	REGULACI ON AFECTIVA	DESAHOGO EMOCIONAL
141719-6	1	27	344	106	80	13	15	3	5	11	5	8	1
142037-5	2	28	456	115	75	11	8	8	2	11	2	2	3
143699-2	3	29	427	136	80	16	15	5	4	12	2	10	0
145654-0	4	28	259	56	60	26	20	10	8	9	14	12	5
147562-4	5	30	381	77	85	26	20	4	12	10	11	10	4
147637-8	6	31	743	100		16	18	3	8	8	10	7	3
148044-8	7	31	343	75		18	16	12	6	7	6	15	5
148100-0	8	31	245	52	85	0	17	8	6	13	8	5	5
151433-7	9	26	595	61	80	18	18	3	6	12	4	14	2
151513-A	10	29	375	75	85	18	18	4	8	7	10	9	2
151517-9	11	30	507	69		18	24	9	10	11	7	13	2
151725-7	12	28	312	60	65	15	18	3	7	12	6	8	3
151873-3	13	33	499	80	85	13	18	1	3	12	6	11	1
151927-9	14	25	458	77	80	17	28	4	6	14	10	15	4
151987-1	15	32	268	69	95	16	20	3	7	12	10	6	3
151989-6	16	21	467	105	80	11	12	13	3	9	2	5	7
152434-2	17	32	343	46	85	17	17	1	7	12	9	8	1
152680-8	18	24	1097	50	95	14	16	5	7	12	5	8	3
152851-6	19	29	687	56	85	11	11	2	4	7	3	7	0
153236-8	20	30	475	93	75	9	21	5	1	11	9	10	1
153269-6	21	24	516	60	70	10	17	5	4	6	8	8	2
153280-1	22	28	651	142	85	7	16	15	0	10	2	10	10
153403-7	23	25	296	68	90	16	21	2	5	12	8	13	2
153715-8	24	21	430	156	75	14	15	9	5	9	10	4	6
153787-0	25	29	521	125	65	21	30	10	11	14	13	12	8
154065-8	26	28	288	94		23	31	3	10	20	10	15	3
154320-0	27	31	343	65	95	28	27	4	11	16	12	15	2
PROM. PRIM. 2004	29	28.1	456.5	84.0	80.7	15.6	18.8	5.7	6.1	11.1	7.5	9.6	3.3
PUNTOS MÁXIMOS		36			100	33	39	24	12	21	15	18	18
PUNTOS MÍNIMOS		9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PREFERENCIA		mejor >	mejor <	mejor <	mejor >	mejor >	mejor >	mejor <	mejor >	mejor >	mejor >	mejor >	mejor <

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

				VARIOS						BILLINGS-MOOS							AAT			
CUENTA	Perio do	Num. Graf.	Gen.	Actitu des	Hol mes	She aly	Ada ms	Persona lidad Tipo A	Pettijohn Locus de Control	Afronte cognosciti vo activo	Afronte conductua l activo	Rehuir activo	Lógica activa	Búsque da de informa ción	Resolv er el proble ma	Regula ción afectiv a	Desah ogo emoci onal	Ansiedad facilita desempe ño	Ansiedad debilita desempeño	Estudio
SUPERIOR 9.5-10																				
151513-A	P-04	10	M	29	375	75			85	18	18	4	8	7	10	9	2	70	58	72
147538-1	P-03	12	M	27	626	70	45	9	80	21	22	5	6	14	10	13	1	87.5	48	72
151530-9	O-03	14	H	33	195	47			90	2	7	7	0	4	3	4	6	77.5	30	78
135881-8	O-01	4	M	21	403	73				20	23	9	8	16	5	12	3	75	62	84
151989-6	P-04	16	F	21	467	105			80	11	12	13	3	9	2	5	7	50	66	76
141477-3	O-02	86	H	32	314	113				18	14	4	8	6	8	6	2	62.5	56	68
145298-7	O-02	95	H	30	408	59				10	12	7	3	4	4	6	3	77.5	40	58
147637-8	P-04	6	M	31	743	100				16	18	3	8	8	10	7	3	60	42	56
134869-7	O-01	6	H	30	236	62				19	21	3	5	15	6	11	2	75	54	54
137381-6	O-01	8	H	27	337	99				15	17	5	6	3	8	12	2	60	58	60
142081-9	O-02	93	M	26	383	90				26	17	7	8	12	8	10	2	60	44	74
ALTO 8-5-9.4																				
151433-7	P-04	9	M	26	595	61			80	18	18	3	6	12	4	14	2	85	34	74
133940-6	O-01	13	M	25	775	133				13	17	12	5	11	3	6	6	52.5	80	70
151873-3	P-04	13	M	33	499	80			85	13	18	1	3	12	6	11	1	80	40	66
133569-8	O-01	22	M	29	386	76				21	18	6	10	10	7	10	1	67.5	48	50
147584-A	O-03	5	M	29	125	35			70	7	13	4	1	10	3	6	1	55	40	38
137450-6	O-01	65	H	28	542	97				16	18	5	7	9	7	10	2	70	40	54
132467-1	O-01	11	H	11	271	34				15	16	1	4	12	10	7	1	80	46	62
152434-2	P-04	17	F	32	343	46			85	17	17	1	7	12	9	8	1	67.5	32	84
121107-5	O-01	66	H	31	904	128				28	30	2	10	19	13	14	1	80	50	92
147381-0	O-03	3	M	33	711	85			90	14	21	3	3	17	10	4	3	72.5	38	80
134127-5	O-01	44	H	33	147	27				13	23	0	4	19	11	3	0	77.5	32	64
134792-9	O-02	79	H	29	506	77.5				16	18	0	5	14	6	10	0	67.5	30	58
141897-9	O-02	91	M	28	372	65				26	26	5	11	11	12	15	3	65	52	54
143598-1	P-03	5	H	26	395	146	39		85	13	24	13	5	16	11	4	9	57.5	56	82
142028-7	O-02	92	H	22	604	112				18	18	9	7	11	12	5	6	67.5	60	60
151517-9	P-04	11	M	30	507	69				18	24	9	10	11	7	13	2	67.5	38	36
133753-6	O-01	7	M	18	141	97				16	17	8	8	10	7	2	1	47.5	82	74
135053-7	O-01	39	H	29	287	91				8	10	6	2	6	8	4	4	70	62	54
151987-1	P-04	15	M	32	268	69			95	16	20	3	7	12	10	6	3	62.5	40	78
143699-2	P-04	3	F	29	427	136			80	16	15	5	4	12	2	10	0	57.5	68	80
142037-5	P-04	2	F	28	456	115			75	11	8	8	2	11	2	2	3	52.5	64	84
152139-8	O-03	22	H	24	230	77			65	12	12	14	3	11	2	6	5	67.5	44	66

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

		HEPPNER				KELLNER & SHEFFIELD				SÍNTOMA	BASADUR		KIRTON		
CUENTA	Perio do	Resolución de problemas	Evasión	Control	Total	Ansiedad	Depresión	Somatización	Inadecuación	Síntomas de estrés	Ideation	Judge	sub	Kirton	Risk
SUPERIOR 9.5-1															
151513-A	P-04	25	42	15	82	12	11	8	10						
147538-1	P-03	32	40	24	96	13	14	9	16	42	26	33			
151530-9	O-03	13	32	9	54	13	11	8	7						
135881-8	O-01	28	47	23	98	17	18	11	18		20	30	72	85	94
151989-6	P-04	42	52	22	116	26	19	23	18						
141477-3	O-02	25	42	13	80	17	19	14	15						
145298-7	O-02	11	25	18	54	11	12	8	10						
147637-8	P-04	19	43	15	77	14	12	8	11						
134869-7	O-01	30	55	19	104	15	16	9	14		23	24	76	88	89
137381-6	O-01	28	43	17	88	13	9	7	8		21	36	69	81	82
142081-9	O-02	29	50	19	98	15	11	8	13						
ALTO 8-5-9.4															
151433-7	P-04	13	41	15	69	15	11	8	11						
133940-6	O-01	27	60	26	113	24	17	10	18		24	24	81	99	112
151873-3	P-04	15	39	12	66	13	10	8	8						
133569-8	O-01	28	42	14	84	15	10	11	15		23	25	81	97	98
147584-A	O-03	23	70	19	112	12	16	7	15						
137450-6	O-01	28	49	25	102	12	17	9	10		28	37	83	98	90
132467-1	O-01	28	50	12	90	10	12	7	8		28	32	80	96	99
152434-2	P-04	16	24	11	51	13	8	7	12						
121107-5	O-01	13	27	17	57	9	12	8	10		26	30	93	109	92
147381-0	O-03	17	28	10	55	11	9	10	12						
134127-5	O-01	19	41	12	72	10	9	7	9		28	40	85	96	104
134792-9	O-02	22	55	19	96	9	8	7	7						
141897-9	O-02	24	59	25	108	15	13	9	15						
143598-1	P-03	18	51	23	92	13	11	8	16	40	26	34			
142028-7	O-02	28	51	22	101	20	19	13	19						
151517-9	P-04					14	16	7	14						
133753-6	O-01	44	57	27	128	22	21	16	19		18	33	67	77	82
135053-7	O-01	38	48	20	106	12	11	13	17		20	25	84	99	79
151987-1	P-04	26	44	19	89	13	10	7	9						
143699-2	P-04	27	40	19	86	16	12	9	15						
142037-5	P-04	25	47	17	89	13	15	10	13						
152139-8	O-03	40	52	17	109	14	22	8	17						

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 197

		LASSI PUNTOS										LASSI PORCENTAJE									
CUENTA	Perio do	Actitud ACT	Motiv ación MOT	Adminis tración del tiempo ATI	Ansie dad ANS	Concen tración CON	Proces. de la Informa ción PIN	Selecci ón de Ideas Princ. SIP	Ayudas de Estudio AES	Autoev al. y repaso AEV	Prepar. y presen exámen es PPE	Actitud ACT %	Motiv ación MOT %	Adminis tración del tiempo ATI %	Ansie dad ANS %	Conce ntració n CON %	Proces. de la Inform ación PIN %	Selecci ón de Ideas Princ. SIP %	Ayudas de Estudio AES %	Autoev al. y repaso AEV %	Prepar. y presen exámen es PPE %
SUPERIOR 9.5-1																					
151513-A	P-04	35	31	26	18	30	29	21	26	29	32	55	70	50	20	60	50	70	45	75	60
147538-1	P-03	39	35	29	25	32	37	24	26	27	35	90	90	75	60	75	90	95	45	60	80
151530-9	O-03	37	39	34	29	33	35	24	14	35	39	75	99	95	80	80	85	95	2	97	95
135881-8	O-01																				
151989-6	P-04	33	36	24	15	23	19	16	20	34	32	35	95	35	10	20	3	15	15	95	60
141477-3	O-02	36	28	21	24	28	32	19	22	29	32	65	45	20	50	45	70	45	25	75	60
145298-7	O-02	36	29	24	28	27	39	21	23	31	32	65	55	35	75	40	95	70	30	85	60
147637-8	P-04	33	27	25	30	23	29	14	16	22	34	35	40	45	85	20	50	5	3	20	75
134869-7	O-01																				
137381-6	O-01																				
142081-9	O-02	36	32	29	26	27	34	17	25	28	29	65	75	75	65	40	80	25	40	65	35
ALTO 8.5-9.4																					
151433-7	P-04	30	24	20	35	30	34	25	20	23	36	15	20	15	97	60	80	99	15	30	85
133940-6	O-01																				
151873-3	P-04	38	31	31	28	36	34	21	24	33	36	85	70	85	75	93	80	70	35	93	85
133569-8	O-01																				
147584-A	O-03	33	30	21	28	29	30	22	19	18	31	35	60	20	75	55	60	80	10	5	50
137450-6	O-01																				
132467-1	O-01																				
152434-2	P-04	39	33	36	32	33	26	23	22	20	36	90	80	99	93	80	30	85	25	10	85
121107-5	O-01																				
147381-0	O-03	36	35	33	30	35	33	23	28	32	35	65	90	93	85	90	75	85	60	90	80
134127-5	O-01																				
134792-9	O-02	36	25	14	32	23	37	18	26	26	35	65	25	5	90	20	90	35	45	50	80
141897-9	O-02	30	17	14	25	22	31	22	27	29	32	15	1	5	60	15	65	80	55	75	60
143598-1	P-03	33	29	27	17	26	28	25	26	35	30	35	55	60	15	35	45	99	45	95	40
142028-7	O-02	36	30	27	14	31	25	23	24	29	37	65	60	60	5	65	25	85	35	75	85
151517-9	P-04	29	21	11	35	20	29	25	21	13	37	10	5	1	97	10	50	99	20	1	87
133753-6	O-01																				
135053-7	O-01																				
151987-1	P-04	33	30	29	29	23	35	22	29	29	36	35	60	75	80	20	85	80	65	75	85
143699-2	P-04	36	32	29	16	29	22	18	23	24	34	65	75	75	13	55	10	35	30	35	75
142037-5	P-04	34	32	22	20	22	28	17	31	27	29	45	75	25	30	15	45	25	75	60	35
152139-8	O-03	33	29	27	25	22	29	25	20	29	32	35	55	60	60	15	50	99	15	75	60

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 198

		Habilidades Mentales Primarias (HMP) pu							HMP porcentaje					CALIFICACIONES									
CUENTA	Perio do	Compr ensión Verbal	Compr ensión Espaci al	Racio cinio	Manej o de Númer os	Fluidez Verbal	Total 1	Total 2	Compr ensión Verbal	Comp rensi ón Espaci al	Racio cinio	Manejo de Númer os	Fluidez Verbal	Quím Gral.	Alge bra	Cálc ulo	Fís ica	Prom (4)	Intro. Ing. Quím.	Lab. Quím. Gral.	Taller Progr.	Prom (3)	Prom (7)
SUPERIOR 9.5-1																							
151513-A	P-04	33	34	17	13	60	187	83	51	93	89	8	83	10		10	10	10.00	9	10	10	9.67	9.83
147538-1	P-03	37	29	11	23	76	210	85	67	82	56	46	100	10	10	10	10	10.00	9	10	10	9.67	9.86
151530-9	O-03	42	34	22	22	48	212	106	80	93	99	44	42	10	10	10	10	10.00	10	9	10	9.67	9.86
135881-8	O-01	33	35	26	17	79	233	92	51	94	100	23	100	10	10	10		10.00					
151989-6	P-04	29	0	18	22	61	170	76	32	0	92	44	85	10		10	10	10.00	10	10	10	10.00	10.00
141477-3	O-02													9	10	10	10	9.75					
145298-7	O-02													9	10	10	10	9.75					
147637-8	P-04	33	32	19	16	67	202	85	51	90	94	19	96	9		10	10	9.67	9	9	9	9.00	9.33
134869-7	O-01													9	10	10		9.67					
137381-6	O-01	36	52	17	45	59	271	89	63	100	89	100	81	9	10	10		9.67					
142081-9	O-02													9	10	10	9	9.50					
ALTO 8-5-9.4																							
151433-7	P-04	26	24	22	32	61	219	74	25	70	100	80	85	9		9	10	9.33	8	7	10	8.33	8.83
133940-6	O-01	32	17	19	17	69	190	83	48	48	94	23	99	9	10	9		9.33					
151873-3	P-04	28	41	22	24	41	202	78	32	100	100	51	21	9		10	9	9.33	9	9	10	9.33	9.33
133569-8	O-01	42	51	25	30	51	254	109	80	100	100	73	57	9	9	9		9.00					
147584-A	O-03	33	38	25	26	52	225	91	51	99	99	58	60	9	10	9	8	9.00	10	9	10	9.67	9.29
137450-6	O-01	43	23	18	12	49	175	104	85	68	92	6	48	9	9	9		9.00					
132467-1	O-01	28	41	24	17	46	197	80	32	100	100	23	36	8	10	9		9.00					
152434-2	P-04	35	29	21	14	50	184	91	60	82	99	13	52	10		8	9	9.00	10	10	10	10.00	9.50
121107-5	O-01														10	8		9.00					
147381-0	O-03	33	30	23	30	58	227	89	51	86	99	73	78	10	9	9	8	9.00	10	9	10	9.67	9.29
134127-5	O-01	41	32	22	26	49	218	104	77	90	100	58	48	9	9	9		9.00					
134792-9	O-02													10	9	8	9	9.00					
141897-9	O-02													9	10	10	7	9.00					
143598-1	P-03	39	48	23	11	53	208	101	72	100	100	4	65	9	10	8	8	8.75	9	10	10	9.67	9.14
142028-7	O-02													9	9	9	8	8.75					
151517-9	P-04	44	21	19	13	47	176	107	88	61	94	8	39	9		7	10	8.67	9	9	9	9.00	8.83
133753-6	O-01	28	23	20	14	51	170	76	32	68	97	14	57	8	9	9		8.67					
135053-7	O-01	37	52	21	26	44	227	95	67	100	99	58	28	8	10	8		8.67					
151987-1	P-04	34	23	12	15	63	174	80	55	68	63	16	88	8		8	10	8.67	8	9	10	9.00	8.83
143699-2	P-04	32	20	12	12	57	157	76	48	58	63	6	76	9		7	10	8.67	9	9	10	9.33	9.00
142037-5	P-04	33	35	28	23	52	222	94	51	94	100	46	60	9		7	10	8.67	9	9	10	9.33	9.00
152139-8	O-03	35	26	23	20	61	208	93	60	76	99	35	68	9		10	7	8.67	9	10	10	9.67	9.17

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 199

				VARIOS						BILLINGS-MOOS								AAT		
CUENTA	Perio do	Num. Graf.	Gen.	Actitu des	Hol mes	She aly	Ada ms	Persona lidad Tipo A	Pettijohn Locus de Control	Afronte cognosciti vo activo	Afronte conductua l activo	Rehuir activo	Lógica activa	Búsque da de informa ción	Resolv er el proble ma	Regula ción afectiv a	Desah ogo emoci onal	Ansiedad facilita desempe ño	Ansiedad debilita desempeño	Estudio
148100-0	P-04	8	M	31	245	52			85	0	17	8	6	13	8	5	5	57.5	46	62
141346-6	P-03	1	H	27	544	74	53	9	85	16	17	2	7	12	8	7	2	65	42	72
151581-3	O-03	15	M	25	747	159			85	17	15	3	2	10	4	11	0	45	56	62
140441-5	O-02	82	M	25	455	104				14	24	4	5	13	7	11	4	50	56	90
141745-3	O-02	89	M	25	205	77.5				13	11	4	3	6	5	5	3	72.5	42	54
151866-A	O-03	18	H	28	539	72			85	15	18	7	4	12	6	8	3	72.5	54	48
134181-4	O-02	78	M	31	358	78.5				17	31	6	6	21	12	10	4	82.5	74	64
153271-3	O-03	32	M	22	329	49			90	22	33	2	11	17	15	13	2	77.5	50	64
MEDIO ALTO 7.5-8.4																				
132330-0	O-01	21	H	29	223	47				9	21	9	2	12	4	11	3	67.5	56	52
137168-9	O-01	2	M	28	837	104				19	21	6	6	11	9	7	3	60	52	64
134748-5	O-01	55	M	34	514	111				17	18	2	5	13	7	11	0	57.5	42	72
147562-4	P-04	5	M	30	381	77			85	26	20	4	12	10	11	10	4	62.5	48	70
133706-0	O-01	58	H	31	508	97				13	14	6	2	9	7	6	5	60	62	46
151725-7	P-04	12	M	28	312	60			65	15	18	3	7	12	6	8	3	60	54	64
151927-9	P-04	14	M	25	458	77			80	17	28	4	6	14	10	15	4	85	58	74
141382-9	P-03	2	M	27	429	65	42	7	80	16	22	9	8	17	4	10	5	57.5	62	92
151689-5	O-03	16	M	24	410	36			85	7	14	3	1	10	6	6	2	77.5	34	62
141631-5	O-02	87	M	21	424	78.5				17	17	6	3	14	8	8	2	42.5	70	56
143670-6	P-03	6	H	28	459	80	50	4	90	26	24	6	10	12	10	15	4	65	46	62
148074-4	O-03	8	H	25	174	90			75	14	17	4	3	12	6	10	2	65	44	70
148081-8	P-03	14	H	31	156	76	44	8	65	12	18	6	3	12	6	9	5	67.5	44	78
141719-6	P-04	1	F	28	312	60			80	15	18	3	7	12	6	8	3	60	54	64
135832-8	O-01	53	M	35	705	124				9	14	9	2	11	4	6	5	52.5	42	54
151386-2	O-03	11	H	31	121	114			70	20	22	5	7	12	11	13	5	77.5	52	42
151505-9	O-03	12	H	31	130	75			90	23	20	2	7	14	9	10	4	75	36	58
135882-5	O-01	23	H	26	372	90				21	21	1	6	12	6	15	2	75	50	54
133700-7	O-01	57	H	23	388	136				11	25	4	5	16	11	2	4	50	62	58
133756-8	O-01	28	M	30	138	74				24	27	8	8	16	10	13	4	57.5	74	78
145414-1	P-03	9	H	29	329	48	48		75	13	23	5	7	11	7	9	3	72.5	30	62
153715-8	P-04	24	M	21	430	156			75	14	15	9	5	9	10	4	6	55	58	44
151908-5	O-03	19	M	32	112	31				20	26	3	6	16	8	13	2	72.5	34	54
135101-9	O-01	73	H	27	370	82				13	14	3	5	10	5	6	2	72.5	48	62
134033-8	O-01	43	M	25	581	132				10	15	6	4	13	3	6	4	75	38	40
148044-8	P-04	7	F	31	343	75				18	16	12	6	7	6	15	5	72.5	42	70

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 200

		HEPPNER				KELLNER & SHEFFIELD				SÍNTOMA	BASADUR		KIRTON		
CUENTA	Perio do	Resolución de problemas	Evasión	Control	Total	Ansiedad	Depresión	Somatización	Inadecuación	Síntomas de estrés	Ideation	Judge	sub	Kirton	Risk
148100-0	P-04	24	56	25	105	13	12	8	12						
141346-6	P-03	20	42	16	78	14	12	8	13	39	24	37			
151581-3	O-03	43	66	23	132	12	10	10	12						
140441-5	O-02	20	30	12	62	17	13	13	14						
141745-3	O-02	28	40	14	82	13	11	7	13						
151866-A	O-03	15	41	18	74	13	13	10	11						
134181-4	O-02	23	36	17	76	20	17	17	15						
153271-3	O-03	25	50	21	96	11	12	10	11						
MEDIO ALTO 7.															
132330-0	O-01	25	69	19	113	12	13	7	12		28	35	92	104	109
137168-9	O-01	36	42	18	96	20	24	17	20		29	32	86	104	102
134748-5	O-01	27	55	19	101	14	14	8	12		24	33	82	94	96
147562-4	P-04	26	41	15	82	10	10	9	9						
133706-0	O-01	31	58	17	106	12	15	9	10		17	26	76	90	86
151725-7	P-04	17	44	19	80	13	11	8	13						
151927-9	P-04	35	48	20	103	12	11	8	15						
141382-9	P-03	29	51	18	98	12	11	8	9	31	20	31			
151689-5	O-03	18	39	16	73	14	14	8	14						
141631-5	O-02	35	58	21	114	10	14	13	19						
143670-6	P-03	26	43	12	81	11	11	9	9	34	22	30			
148074-4	O-03	27	43	16	86	13	9	7	11						
148081-8	P-03	27	36	16	79	13	10	7	13	41	22	34			
141719-6	P-04	17	44	19	80	13	11	8	13						
135832-8	O-01	17	58	16	91	15	15	12	12		24	28	85	100	100
151386-2	O-03	31	58	11	100	11	10	8	9						
151505-9	O-03	18	40	13	71	16	15	12	13						
135882-5	O-01	27	53	16	96	12	13	9	14		19	28	82	100	78
133700-7	O-01	21	44	17	82	18	13	10	13		28	34	87	98	112
133756-8	O-01	27	57	18	102	13	14	16	10		26	27	71	83	97
145414-1	P-03	22	54	17	93	13	16	12	17	43	0	0			
153715-8	P-04	26	49	18	93	17	12	9	15						
151908-5	O-03	21	48	13	82	9	14	7	13						
135101-9	O-01	32	45	22	99	9	11	7	12		21	31	81	94	84
134033-8	O-01	35	50	21	106	16	13	15	11		21	24	77	91	103
148044-8	P-04	32	68	18	118	14	11	7	13						

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 201

		LASSI PUNTOS										LASSI PORCENTAJE									
CUENTA	Perio do	Actitud ACT	Motiv ación MOT	Adminis tración del tiempo ATI	Ansie dad ANS	Concen tración CON	Proces. de la Informa ción PIN	Selecci ón de Ideas Princ. SIP	Ayudas de Estudio AES	Autoev al. y repa so AEV	Prepar. y presen taciones PPE	Actitud ACT %	Motiv ación MOT %	Adminis tración del tiempo ATI %	Ansie dad ANS %	Conce ntración CON %	Proces. de la Informa ción PIN %	Selecci ón de Ideas Princ. SIP %	Ayudas de Estudio AES %	Autoev al. y repa so AEV %	Prepar. y presen taciones PPE %
148100-0	P-04	29	25	25	18	26	27	16	25	22	30	10	25	45	20	35	40	15	40	20	40
141346-6	P-03	38	31	28	30	32	39	24	37	34	36	85	70	65	85	75	95	95	95	95	95
151581-3	O-03	37	30	33	16	28	25	18	26	26	31	75	60	93	13	45	25	35	45	50	50
140441-5	O-02	32	33	37	21	26	38	19	31	33	31	30	80	99	35	35	95	45	75	90	50
141745-3	O-02	32	28	20	22	29	29	23	22	18	35	30	45	15	40	55	85	25	5	80	80
151866-A	O-03	28	15	10	19	16	26	12	10	14	30	8	1	1	25	4	30	3	1	1	40
134181-4	O-02	29	32	23	25	28	35	19	28	27	27	10	75	30	60	45	85	45	60	60	20
153271-3	O-03	26	27	25	21	26	32	20	29	25	28	5	40	45	35	35	70	55	65	40	25
MEDIO ALTO 7.																					
132330-0	O-01																				
137168-9	O-01																				
134748-5	O-01																				
147562-4	P-04	32	34	25	24	26	34	23	27	25	33	30	85	45	50	35	80	85	55	40	70
133706-0	O-01																				
151725-7	P-04	26	23	21	20	25	25	21	25	25	29	5	15	20	30	30	25	70	40	40	35
151927-9	P-04	30	30	31	22	32	35	20	29	29	30	15	60	85	40	75	85	55	65	75	40
141382-9	P-03	28	28	28	15	25	26	21	31	24	28	5	45	65	10	30	70	30	70	75	35
151689-5	O-03	34	38	26	20	35	28	22	37	33	35	45	99	50	30	90	45	80	97	93	80
141631-5	O-02	34	23	17	20	20	26	15	21	21	33	45	15	10	30	10	30	10	20	15	70
143670-6	P-03	35	32	30	27	35	31	21	23	26	33	55	75	80	70	90	65	65	70	30	50
148074-4	O-03	35	28	28	27	27	30	20	25	25	32	55	45	65	70	40	60	55	40	40	60
148081-8	P-03	34	34	32	24	25	32	15	18	34	27	45	85	90	50	30	70	70	10	5	65
141719-6	P-04	26	23	21	20	25	25	21	25	25	29	5	15	20	30	30	25	70	40	40	35
135832-8	O-01																				
151386-2	O-03	36	24	21	31	23	27	19	22	27	32	65	20	20	90	20	40	45	25	60	60
151505-9	O-03	36	29	28	30	28	34	23	27	29	31	65	55	65	85	45	80	85	55	75	50
135882-5	O-01																				
133700-7	O-01																				
133756-8	O-01																				
145414-1	P-03	31	30	22	31	26	24	21	20	28	31	20	60	25	90	35	20	20	70	15	65
153715-8	P-04	28	24	22	14	25	24	17	11	18	29	5	20	25	7	30	20	25	1	5	35
151908-5	O-03	32	26	24	30	23	31	22	24	21	33	30	30	35	85	20	65	80	35	15	70
135101-9	O-01																				
134033-8	O-01																				
148044-8	P-04	37	30	23	29	32	26	24	27	26	34	75	60	30	80	75	30	95	55	50	75

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 202

		Habilidades Mentales Primarias (HMP) pu							HMP porcentaje					CALIFICACIONES									
CUENTA	Perio do	Compr ensión Verbal	Compr ensión Espaci al	Racio cinio	Manej o de Númer os	Fluidez Verbal	Total 1	Total 2	Compr ensión Verbal	Comp rensión Espaci al	Racio cinio	Manejo de Númer os	Fluidez Verbal	Quím Gral.	Alge bra	Cálc ulo	Fís ica	Prom (4)	Intro. Ing. Quím.	Lab. Quím. Gral.	Taller Progr.	Prom (3)	Prom (7)
148100-0	P-04	21	34	14	22	49	176	56	12	93	74	44	48	8		9	9	8.67	7	8	10	8.33	8.50
141346-6	P-03	38	47	21	21	84	253	97	70	100	99	41	100	9	9	8	8	8.50	10	9	10	9.67	9.00
151581-3	O-03	26	38	24	14	68	208	76	25	99	99	13	97	9	9	8	8	8.50	9	9	10	9.33	8.86
140441-5	O-02													9	9	8	8	8.50					
141745-3	O-02													8	8	9	9	8.50					
151866-A	O-03	29	46	26	34	61	256	84	35	99	99	84	85	9	9	8	8	8.50	9	8	10	9.00	8.71
134181-4	O-02													9	9	8	8	8.50					
153271-3	O-03	42	26	26	20	57	217	110	80	76	99	35	76	9	9	8	8	8.50	9	10	9	9.33	8.86
MEDIO ALTO 7.																							
132330-0	O-01	27	28	23	26	52	205	77	28	81	100	58	60	8	8	9		8.33					
137168-9	O-01	34	26	19	17	56	188	87	55	76	94	13	74	8	9	8		8.33					
134748-5	O-01													8	9	8		8.33					
147562-4	P-04	33	47	24	38	53	257	90	51	100	100	91	65	8		8	9	8.33	8	8	9	8.33	8.33
133706-0	O-01	22	29	22	12	44	163	66	14	82	100	6	28	8	8	9		8.33					
151725-7	P-04	17	14	16	13	56	145	50	3	40	84	8	74	8		7	10	8.33	8	8	9	8.33	8.33
151927-9	P-04	40	37	26	11	66	217	106	75	98	100	4	94	9		8	8	8.33	10	10	10	10.00	9.17
141382-9	P-03	29	22	21	9	62	173	79	35	65	99	2	87	8	9	8	8	8.25	9	9	9	9.00	8.57
151689-5	O-03	46	34	29	27	69	261	121	94	93	99	62	99	9	9	8	7	8.25	9	8	9	8.67	8.43
141631-5	O-02													9	7	9	8	8.25					
143670-6	P-03	32	37	15	24	49	196	79	48	98	80	51	48	9	8	8	8	8.25	8	9	9	8.67	8.43
148074-4	O-03	35	25	21	15	45	177	91	60	73	99	16	31	9	8	9	7	8.25	9	8	9	8.67	8.43
148081-8	P-03	23	43	20	24	67	221	66	16	100	97	51	96	8	9	9	7	8.25	7	10	7	8.00	8.14
141719-6	P-04	41	0	15	21	65	178	97	77	0	80	41	92	7		6	10	8.09	9	9	10	9.33	8.50
135832-8	O-01													7	9	8		8.00					
151386-2	O-03	27	29	27	22	55	209	81	28	82	99	44	69	9	6	8	9	8.00	8	8	10	8.67	8.29
151505-9	O-03	40	18	24	26	60	218	104	75	52	99	58	83	8	8	8	8	8.00	9	9	9	9.00	8.43
135882-5	O-01	35	26	21	18	45	184	91	60	76	99	25	31	8	9	7		8.00					
133700-7	O-01	29	27	18	25	44	186	76	35	79	92	55	28		7	9		8.00					
133756-8	O-01	32	19	25	27	51	206	89	48	55	100	62	57	8	8	8		8.00					
145414-1	P-03													8	9	7	8	8.00	8	9	8	8.33	8.14
153715-8	P-04	39	14	17	17	49	170	95	72	40	89	23	48	7		7	10	8.00	9	7	9	8.33	8.17
151908-5	O-03	41	38	30	25	57	246	112	77	99	99	55	76	9	8	8	7	8.00	9	9	10	9.33	8.57
135101-9	O-01	23	35	19	23	40	182	65	16	94	94	46	19	7	8	9		8.00					
134033-8	O-01	34	27	20	20	49	190	88	55	79	97	35	48	8	8	8		8.00					
148044-8	P-04	40	16	17	25	64	204	97	75	45	89	55	90	8		7	9	8.00	8	9	9	8.67	8.33

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 203

				VARIOS						BILLINGS-MOOS								AAT		
CUENTA	Perio do	Num. Graf.	Gen.	Actitu des	Hol mes	She aly	Ada ms	Persona lidad Tipo A	Pettijohn Locus de Control	Afronte cognosciti vo activo	Afronte conductua l activo	Rehuir activo	Lógica activa	Búsque da de informa ción	Resolv er el proble ma	Regula ción afectiv a	Desah ogo emoci onal	Ansiedad facilita desempe ño	Ansiedad debilita desempeño	Estudio
127699-6	O-01	48	M	27	307	47				21	17	10	8	5	9	12	3	62.5	44	48
141453-3	O-02	85	H	26	308	104				20	14	7	6	13	5	5	1	50	60	56
140359-5	O-02	81	M	29	541	61				15	21	7	6	16	4	9	3	70	60	64
147518-0	O-03	4	M	31	432	135			90	17	18	6	6	13	7	9	5	67.5	50	70
151819-4	O-03	17	M	24	352	118			70	15	12	4	5	12	6	4	3	67.5	60	80
141762-2	P-03	3	H	27	423	92	36	12		14	19	8	5	10	6	8	5	55	66	64
143571-A	O-02	94	M	27	253	63.5				12	11	3	4	7	3	10	2	42.5	58	84
140558-5	O-02	83	H	29	352	52				19	21	2	8	11	9	10	1	47.5	66	72
152931-9	O-03	28	H	32	492	277			75	8	16	6	3	5	3	13	2	60	60	66
143867-9	P-03	7	H	29	569	74	45	3	80	11	23	1	7	19	7	3	0	57.5	32	74
134876-0	O-01	27	M	26	402	127				16	22	3	5	13	8	13	2	62.5	60	62
135915-2	O-01	29	M	28	619	70				9	14	4	3	9	1	7	4	70	54	68
133788-9	O-01	61	H	29	360	102				21	23	12	11	15	6	8	7	80	56	62
132472-0	O-01	35	H	29	421	131				11	15	3	4	9	5	6	2	72.5	54	42
137516-1	O-01	37	H	30	376	124				22	22	14	3	14	10	13	9	70	38	52
152851-6	P-04	19	M	29	687	56			85	11	11	2	4	7	3	7	0	50	76	68
134152-5	O-01	46	M	28	459	73				12	20	13	3	12	9	6	5	60	48	42
152409-2	O-03	25	M	20	498	104			65	5	3	3	2	5	1	2	3	35	88	66
141903-4	P-03	4	M	29	529	69	48	1	80	7	11	3	2	8	7	1	2	52.5	36	66
148049-4	O-03	7	H	30	302	59			85	15	25	3	6	18	4	8	6	57.5	60	58
148123-3	O-03	9	H	30	109	84			75	9	10	2	4	5	7	5	2	60	42	58
MEDIO BAJO 6.5-7.4																				
152680-8	P-04	18	F	24	1097	50			95	14	16	5	7	12	5	8	3	65	48	78
137271-7	O-01	24	H	34	206	31				10	21	0	0	20	6	6	0	65	32	62
132503-3	O-01	69	H	28	274	75				9	12	7	4	8	3	6	5	45	66	60
136023-9	O-01	15	H	31	103	97				9	16	4	5	11	7	5	4	77.5	34	22
135219-6	O-01	47	H	28	157	49				13	12	1	5	6	7	6	1	65	50	44
153269-6	P-04	21	F	24	516	60			70	10	17	5	4	6	8	8	2	57.5	64	76
141385-0	O-02	84	H	26	234	107				6	20	6	4	13	7	1	7	77.5	56	52
151518-6	O-03	13	M	20	263	80			75	16	21	2	7	11	10	9	0	47.5	74	62
141889-8	O-02	90	H	29	504	95				19	22	6	8	14	10	6	5	62.5	44	66
145671-A	O-03	1	H	29	266	80			95	17	15	2	6	12	5	9	3	87.5	36	76
143868-6	P-03	8	H	24	550	44	46	6	90	17	23	2	7	13	9	9	1	50	48	60
134833-7	O-01	5	H	14	387	110				18	20	11	4	15	5	10	6	40	84	50
133717-3	O-01	59	M	28	1654	141				20	13	13	4	5	6	12	8	67.5	70	62

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

		HEPPNER				KELLNER & SHEFFIELD				SÍNTOMA	BASADUR		KIRTON		
CUENTA	Perío do	Resolución de problemas	Evasión	Control	Total	Ansiedad	Depresión	Somatización	Inadecuación	Síntomas de estrés	Ideation	Judge	sub	Kirton	Risk
127699-6	O-01	30	48	21	99	10	10	10	10		26	31	91	107	100
141453-3	O-02	26	49	22	97	20	12	7	18						
140359-5	O-02	32	46	15	93	15	13	8	11						
147518-0	O-03	26	45	15	86	11	11	9	13						
151819-4	O-03	26	27	12	65	14	13	7	15						
141762-2	P-03	34	50	18	102	19	20	14	19	47	21	29			
143571-A	O-02	26	42	17	85	11	10	8	13						
140558-5	O-02	28	24	20	72	15	12	8	10						
152931-9	O-03	21	42	17	80	19	18	12	12						
143867-9	P-03	16	37	16	69	14	9	8	10	46	19	27			
134876-0	O-01	31	57	18	106	8	9	9	14		24	36	78	96	99
135915-2	O-01	26	46	18	90	14	12	12	12		27	29	78	96	94
133788-9	O-01	22	39	13	74	13	13	12	15		21	33	86	101	98
132472-0	O-01	18	58	17	93	17	12	10	11		25	26	89	105	97
137516-1	O-01	11	42	21	74	15	9	9	10		28	25	79	93	105
152851-6	P-04	36	55	21	112	15	11	10	12						
134152-5	O-01	22	46	16	84	9	10	9	10		25	32	74	84	96
152409-2	O-03	52	64	25	141	26	13	12	20						
141903-4	P-03	21	32	12	65	10	10	7	10	30	20	35			
148049-4	O-03	31	63	22	116	11	12	7	11						
148123-3	O-03	26	54	16	96	10	10	9	10						
MEDIO BAJO 6.:															
152680-8	P-04	33	41	15	89	15	13	12	14						
137271-7	O-01	13	39	7	59	9	9	7	8		29	39	76	88	107
132503-3	O-01	21	46	19	86	16	15	16	10		23	28	79	96	88
136023-9	O-01	34	53	17	104	13	12	7	10		20	30	81	96	105
135219-6	O-01	23	64	15	102	9	11	8	10		20	26	78	92	94
153269-6	P-04	38	60	21	119	20	10	8	15						
141385-0	O-02	29	61	20	110	19	16	13	15						
151518-6	O-03	11	23	16	50	18	20	7	16						
141889-8	O-02	24	51	12	87	15	12	8	15						
145671-A	O-03	12	43	14	69	11	10	10	13						
143868-6	P-03	37	53	22	112	16	13	8	12	35	22	30			
134833-7	O-01	26	63	11	100	23	21	18	20		21	22	81	97	98
133717-3	O-01	33	60	24	117	27	22	22	24		28	35	68	81	89

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

		Habilidades Mentales Primarias (HMP) pu							HMP porcentaje					CALIFICACIONES									
CUENTA	Perio do	Compr ensión Verbal	Compr ensión Espaci al	Racio cinio	Manej o de Númer os	Fluidez Verbal	Total 1	Total 2	Compr ensión Verbal	Comp rensió n Espaci al	Racio cinio	Manejo de Númer os	Fluidez Verbal	Quím Gral.	Alge bra	Cálc ulo	Fís ica	Prom (4)	Intro. Ing. Quím.	Lab. Quím. Gral.	Taller Progr.	Prom (3)	Prom (7)
127699-6	O-01	34	37	26	22	71	238	94	55	98	100	44	100	8	8	8	8	8.00					
141453-3	O-02													8	8	8	8	8.00					
140359-5	O-02													8	7	8	8	7.75					
147518-0	O-03	21	4	25	16	50	157	67	12	13	99	19	52	8	9	8	6	7.75	9	9	9	9.00	8.29
151819-4	O-03	43	15	21	23	59	205	107	85	43	99	46	81	9	8	9	5	7.75	9	8	7	8.00	7.86
141762-2	P-03	27	12	18	7	53	142	72	28	35	92	1	65	8	9	8	6	7.75	8	8	8	8.00	7.86
143571-A	O-02													8	7	8	8	7.75					
140558-5	O-02													8	8	8	7	7.75					
152931-9	O-03	29	17	21	25	68	206	79	35	48	99	55	97	8	8	9	6	7.75	9	9	5	7.67	7.71
143867-9	P-03	42	9	24	3	81	186	108	80	25	100	0	100	9	8	8	6	7.75	9	9	9	9.00	8.29
134876-0	O-01	36	28	18	25	53	203	90	63	81	92	55	65	7	8	8		7.67					
135915-2	O-01	37	18	17	31	63	214	91	67	52	89	76	88	5	9	9		7.67					
133788-9	O-01	29	39	26	20	53	213	84	35	100	100	35	65	8	7	8		7.67					
132472-0	O-01	26	28	24	22	47	193	76	25	81	100	44	37	7	8	8		7.67					
137516-1	O-01	43	36	24	22	39	210	110	85	96	100	44	17	8	8	7		7.67					
152851-6	P-04	23	0	21	9	52	135	67	16	0	99	2	60	6		7	10	7.67	5	9	9	7.67	7.67
134152-5	O-01	34	17	20	32	57	212	88	55	48	97	80	76	8	7	8		7.67					
152409-2	O-03	28	29	14	11	66	173	70	32	82	74	4	94	9	8	8	5	7.50	8	10	7	8.33	7.86
141903-4	P-03	42	31	27	34	57	252	111	80	88	100	84	76	8	9	7	6	7.50	8	8	9	8.33	7.86
148049-4	O-03	32	36	22	28	34	202	86	48	96	99	68	7	9	8	8	5	7.50	8	9	5	7.33	7.43
148123-3	O-03	30	41	24	27	42	215	84	38	99	99	62	23	8	7	8	7	7.50	9	7	10	8.67	8.00
MEDIO BAJO 6.:																							
152680-8	P-04	27	30	13	20	59	182	67	28	86	68	35	81	8		7	7	7.33	10	9		9.50	8.20
137271-7	O-01	32	31	14	14	28	147	78	48	88	74	13	1	7	7	8		7.33					
132503-3	O-01													7	7	8		7.33					
136023-9	O-01	27	31	21	27	49	203	75	28	88	99	62	48	7	9	6		7.33					
135219-6	O-01	29	20	21	22	49	184	79	35	58	99	44	48	7	8	7		7.33					
153269-6	P-04	29	0	11	18	33	120	69	32	0	56	25	5	6		7	9	7.33	9	8	9	8.67	8.00
141385-0	O-02													7	6	8	8	7.25					
151518-6	O-03	32	9	8	19	41	136	72	48	25	30	30	21	8	8	8	5	7.25	8	9	7	8.00	7.57
141889-8	O-02													7	6	8	8	7.25					
145671-A	O-03	41	8	19	19	57	182	101	77	23	94	30	76	8	7	9	5	7.25	8	9	5	7.33	7.29
143868-6	P-03	30	2	24	24	86	214	84	38	8	100	51	100	8	7	7	7	7.25	8	9	8	8.33	7.71
134833-7	O-01	22	23	16	16	57	166	60	14	68	84	19	76	7	7	7		7.00					
133717-3	O-01	31	28	22	20	52	195	84	42	81	100	35	60	8	5	8		7.00					

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 207

				VARIOS						BILLINGS-MOOS								AAT		
CUENTA	Perio do	Num. Graf.	Gen.	Actitu des	Hol mes	She aly	Ada ms	Persona lidad Tipo A	Pettijohn Locus de Control	Afronte cognosciti vo activo	Afronte conductua l activo	Rehuir activo	Lógica activa	Búsque da de informa ción	Resolv er el proble ma	Regula ción afectiv a	Desah ogo emoci onal	Ansiedad facilita desempe ño	Ansiedad debilita desempeño	Estudio
134895-4	O-01	30	H	20	435	76				10	20	9	4	13	4	8	7	60	60	58
152405-3	O-03	24	H	27	362	76			70	18	18	6	4	14	7	8	0	72.5	58	70
124629-3	O-01	41	H	25	279	82				15	15	13	4	6	3	12	11	55	72	50
135075-2	O-01	71	H	32	453	88				18	21	7	7	13	5	13	4	57.5	56	76
135078-4	O-01	14	H	26	366	125				18	12	0	6	12	4	8	1	50	70	40
134116-2	O-01	76	M	33	488	129				16	19	10	4	11	7	10	7	60	46	54
154320-0	P-04	27	F	31	343	65			95	28	27	4	11	16	12	15	2	87.5	38	82
151373-5	O-03	10	H	31	70	90				10	16	1	0	13	8	3	0	67.5	48	54
152629-0	O-03	26	M	30	502	104			75	13	16	2	6	10	6	6	3	62.5	64	40
152992-9	O-03	29	H	29	349	111			75	17	10	2	5	9	5	8	0	60	50	82
147378-6	P-03	11	H	28	1130	98	35	11	70	20	17	15	7	9	13	5	9	50	56	50
145722-3	O-03	2	H	31	357	133			75	6	3	3	0	0	0	0	3	42.5	64	48
133584-2	O-01	56	M	30	299	94				15	17	4	2	11	6	11	1	55	46	42
133777-6	O-01	31	H	24	271	76				9	19	6	2	13	4	11	5	62.5	66	42
153403-7	P-04	23	F	25	296	68			90	16	21	2	5	12	8	13	2	65	52	78
136099-0	O-01	50	H	31	259	93				19	12	3	5	11	4	11	0	72.5	64	66
136106-3	O-01	51	H	34	304	60												77.5	32	64
152291-6	O-03	23	H	31	398	72			80	14	21	3	7	14	8	9	1	62.5	46	58
133939-6	O-01	67	H	32	302	54				19	25	8	7	12	10	10	6	72.5	46	70
151960-A	O-03	21	H	16	1395	147			40	17	13	4	3	8	5	12	3	60	66	58
134069-8	O-01	75	H	27	498	84				7	19	5	0	10	8	7	1	55	80	58
145593-1	P-03	10	M	34	351	60	46		80	18	20	1	7	12	8	12	0	47.5	42	84
BAJO 6.0-6.4																				
133502-4	O-01	20	H	28	333	100				14	12	11	5	6	7	6	8	55	60	44
133574-7	O-01	3	H	26	349	45				9	18	5	1	6	4	14	5	82.5	42	42
153041-A	O-03	30	M	30	240	90				19	25	2	10	17	11	9	2	70	42	58
135925-8	O-01	32	H	23	242	52				15	23	14	6	14	10	8	14	80	78	66
137469-7	O-01	34	H	25	507	93				14	23	6	4	13	7	12	5	57.5	52	66
135055-1	O-01	40	H	30	229	85				8	7	4	4	6	3	3	4	62.5	52	68
132595-7	O-01	78	H	24	836	96				18	21	9	6	13	12	8	5	50	76	70
134683-7	O-01	54	H	28	242	98				18	18	11	6	10	7	8	7	62.5	66	68
153280-1	P-04	22	F	28	651	142			85	7	16	15	0	10	2	10	10	77.5	64	76
133689-2	O-01	25	H	27	361	156				18	14	5	7	12	4	6	2	65	60	60
127341-A	O-01	26	H	33	397	85				21	23	2	3	17	12	9	0	85	62	68
135938-5	O-01	63	H	33	486	68				16	21	3	3	13	9	12	2	65	54	68

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

		HEPPNER				KELLNER & SHEFFIELD				SÍNTOMA	BASADUR		KIRTON		
CUENTA	Perío do	Resolución de problemas	Evasión	Control	Total	Ansiedad	Depresión	Somatización	Inadecuación	Síntomas de estrés	Ideation	Judge	sub	Kirton	Risk
134895-4	O-01	25	56	26	107	10	10	7	14		25	38	98	118	78
152405-3	O-03	40	47	23	110	14	15	7	14						
124629-3	O-01	29	62	20	111	19	15	9	16		21	31	92	113	122
135075-2	O-01	29	60	22	111	14	11	7	15		19	37	84	101	87
135078-4	O-01	30	45	26	101	19	11	7	13		20	35	82	98	89
134116-2	O-01	20	64	18	102	14	11	9	10		27	33	88	103	92
154320-0	P-04	14	22	9	45	16	15	10	13						
151373-5	O-03	25	52	14	91	8	9	7	8						
152629-0	O-03	28	56	21	105	12	13	9	15						
152992-9	O-03	14	34	9	57	11	13	7	9						
147378-6	P-03	24	50	20	94	19	22	13	16	43	24	34			
145722-3	O-03	21	51	17	89	10	10	7	14						
133584-2	O-01	14	54	13	81	10	11	10	10		21	30	67	85	74
133777-6	O-01	37	65	20	122	22	18	14	10		25	33	79	94	102
153403-7	P-04	20	48	24	92	12	9	9	11						
136099-0	O-01	27	58	24	109	16	12	9	12		19	23	80	95	87
136106-3	O-01	15	34	8	57	9	9	7	7		29	36	87	106	107
152291-6	O-03	26	43	14	83	15	15	8	10						
133939-6	O-01	18	37	12	67	10	10	7	8		28	34	82	98	97
151960-A	O-03	38	59	27	124	17	19	10	18						
134069-8	O-01	35	63	14	112	16	13	10	14		22	25	74	93	91
145593-1	P-03	21	28	16	65	9	10	8	7	33	27	27			
BAJO 6.0-6.4															
133502-4	O-01	29	53	20	102	11	11	7	12		28	31	82	97	92
133574-7	O-01	20	66	18	104	11	11	7	14		21	31	106	119	113
153041-A	O-03	22	31	14	67	12	11	8	10						
135925-8	O-01	41	55	18	114	19	17	14	15		15	21	71	83	87
137469-7	O-01	27	52	19	98	15	15	14	13		21	34	79	96	96
135055-1	O-01	39	51	18	108	11	8	8	6		24	33	85	100	95
132595-7	O-01	30	48	22	100	30	19	12	20		22	25	80	92	108
134683-7	O-01	31	52	20	103	17	13	13	16		16	24	90	104	89
153280-1	P-04	24	29	16	69	19	15	18	12						
133689-2	O-01	35	49	19	103	10	10	8	9		21	25	76	90	86
127341-A	O-01	17	32	13	62	16	12	7	10		29	32	81	95	105
135938-5	O-01	19	48	17	84	11	9	13	11		19	24	90	102	89

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

		Habilidades Mentales Primarias (HMP) pu							HMP porcentaje					CALIFICACIONES									
CUENTA	Perio do	Compr ensión Verbal	Compr ensión Espaci al	Racio cinio	Manej o de Númer os	Fluidez Verbal	Total 1	Total 2	Compr ensión Verbal	Comp rensió n Espaci al	Racio cinio	Manejo de Númer os	Fluidez Verbal	Quím Gral.	Alge bra	Cálc ulo	Fís ica	Prom (4)	Intro. Ing. Quím.	Lab. Quím. Gral.	Taller Progr.	Prom (3)	Prom (7)
134895-4	O-01	31	42	18	20	56	205	80	42	100	92	35	74	6	8	7		7.00					
152405-3	O-03	43	36	20	25	41	210	106	85	96	97	55	21	8	6	8	6	7.00	9	8	8	8.33	7.57
124629-3	O-01	34	46	24	29	63	249	92	55	100	100	70	88	8		6		7.00					
135075-2	O-01														6	8		7.00					
135078-4	O-01	29	23	19	18	58	184	77	35	68	94	25	78	5	8	8		7.00					
134116-2	O-01													7	7	7		7.00					
154320-0	P-04	31	10	17	22	53	172	79	42	28	89	44	65	7		6	8	7.00	9	8	9	8.67	7.83
151373-5	O-03	32	8	21	12	31	137	85	48	23	99	6	3	7	7	8	5	6.75	8	7	6	7.00	6.86
152629-0	O-03	26	30	25	19	42	186	77	25	86	99	30	23	7	5	7	8	6.75	7	8	5	6.67	6.71
152992-9	O-03													7	7	8	5	6.75	7	8	5	6.67	6.71
147378-6	P-03	40	19	16	12	49	164	96	75	55	84	6	48	7	6	8	6	6.75	8	9	9	8.67	7.57
145722-3	O-03	31	34	23	26	53	216	85	42	93	99	58	65	8	6	8	5	6.75	8	8	7	7.67	7.14
133584-2	O-01	30	3	22	28	59	192	82	38	11	100	68	81	8	5	7		6.67					
133777-6	O-01	32	19	18	27	47	188	82	48	55	92	62	39	8	6	6		6.67					
153403-7	P-04	29	0	2	18	44	113	60	32	0	3	25	28	7		5	8	6.67	9	7	10	8.67	7.67
136099-0	O-01	25	27	20	21	58	192	70	21	82	97	41	78	5	8	7		6.67					
136106-3	O-01	32	35	11	19	53	180	75	48	96	56	30	65	7	7	6		6.67					
152291-6	O-03	33	20	24	22	50	195	90	51	58	99	44	52	7	5	8	6	6.50	8	9	9	8.67	7.43
133939-6	O-01														6	7		6.50					
151960-A	O-03	31	27	27	29	56	226	89	42	79	99	70	74	8	5	8	5	6.50	9	8	6	7.67	7.00
134069-8	O-01														5	8		6.50					
145593-1	P-03	32	15	22	20	60	191	86	48	43	100	35	83	7	7	6	6	6.50	7	9	9	8.33	7.29
BAJO 6.0-6.4																							
133502-4	O-01	21	42	20	24	62	213	62	12	100	97	51	87	5	7	7		6.33					
133574-7	O-01	27	35	18	23	36	180	72	28	94	92	46	11	5	7	7		6.33					
153041-A	O-03	41	40	24	20	64	233	106	77	99	99	35	90	8	6	5		6.33	9	9	5	7.67	7.00
135925-8	O-01	17	14	17	15	56	151	51	3	40	89	16	74	8	6	5		6.33					
137469-7	O-01													5	7	7		6.33					
135055-1	O-01	28	12	18	20	40	156	74	32	35	92	35	19	5	7	7		6.33					
132595-7	O-01													7	5	7		6.33					
134683-7	O-01	27	33	24	21	49	199	78	28	92	100	41	48	5	7	6		6.00					
153280-1	P-04	35	27	16	23	56	196	86	60	79	84	46	74	6		5	7	6.00	9	8	9	8.67	7.33
133689-2	O-01	31	16	21	15	51	170	83	42	45	99	16	57	5	6	7		6.00					
127341-A	O-01	26	29	19	19	45	176	71	25	82	94	30	31		6	6		6.00					
135938-5	O-01	28	37	19	24	48	199	75	32	98	94	51	42	5	5	8		6.00					

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

Anexo G. 211

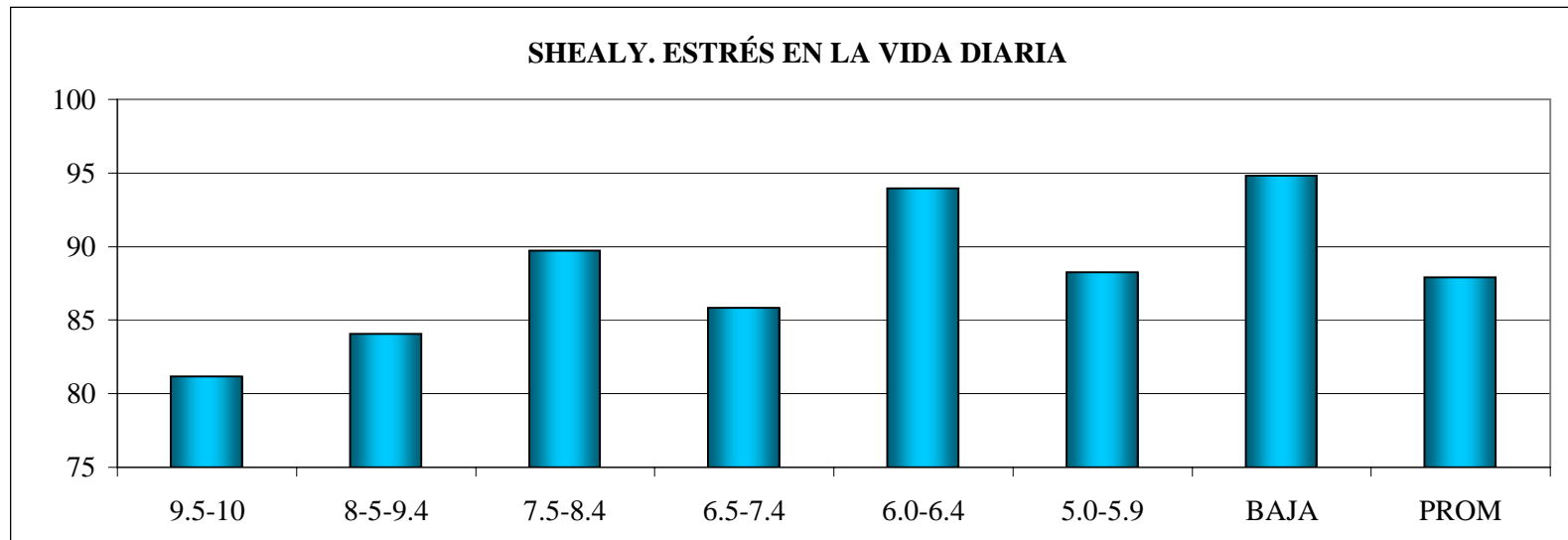
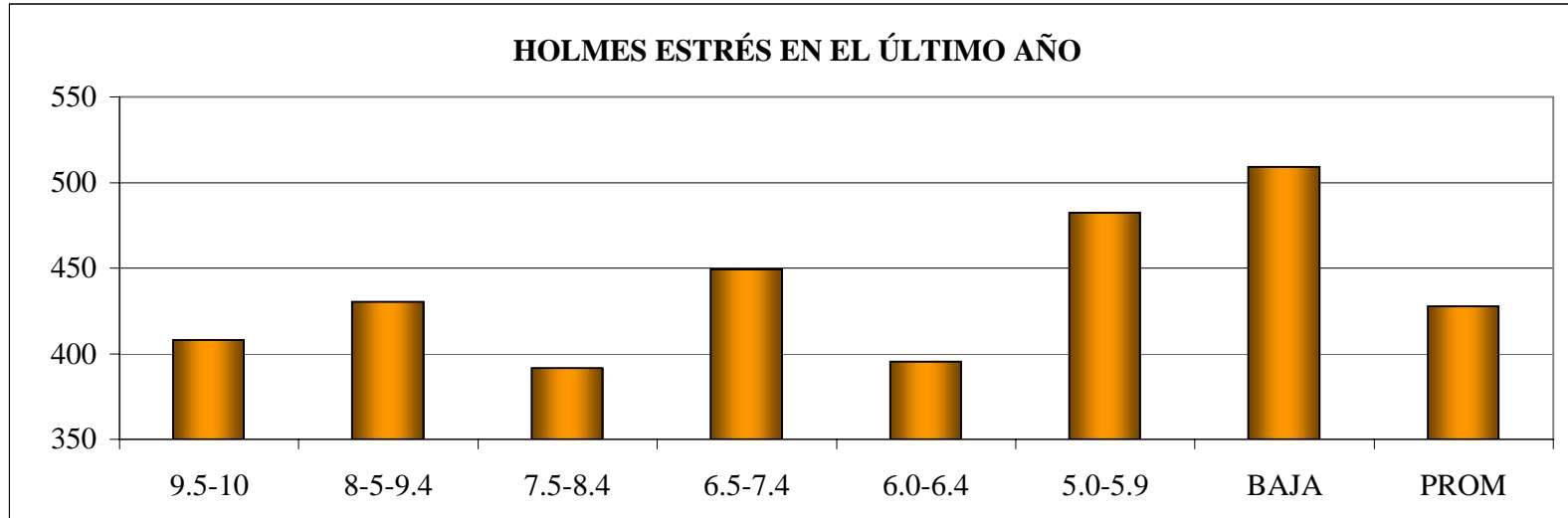
				VARIOS						BILLINGS-MOOS								AAT		
CUENTA	Perio do	Num. Graf.	Gen.	Actitu des	Hol mes	She aly	Ada ms	Persona lidad Tipo A	Pettijohn Locus de Control	Afronte cognosciti vo activo	Afronte conductua l activo	Rehuir activo	Lógica activa	Búsque da de informa ción	Resolv er el proble ma	Regula ción afectiv a	Desah ogo emoci onal	Ansiedad facilita desempe ño	Ansiedad debilita desempeño	Estudio
133991-0	O-01	70	M	29	446	110				10	13	3	2	12	4	4	0	57.5	56	54
134020-0	O-01	42	H	25	452	93				17	22	11	7	13	7	10	7	55	60	66
134124-3	O-01	77	H	25	197	116				18	17	9	7	12	6	10	4	60	70	68
145654-0	P-04	4	M	28	259	56			60	26	20	10	8	9	14	12	5	72.5	56	80
141719-6	O-02	88	M	17	493	112.5				10	4	5	2	0	6	3	0	52.5	50	66
REPROBADO 5.0-5.9																				
133858-6	O-01	10	H	33	146	33				18	24	2	11	11	9	10	2	55	60	78
133951-9	O-01	38	H	27	255	86				12	15	9	5	8	3	8	3	57.5	56	52
137582-0	O-01	72	H	24	285	92				17	21	3	8	10	8	8	2	67.5	46	52
135124-1	O-01	74	H	19	311	91				17	18	7	3	13	6	5	5	32.5	72	68
125750-6	O-01	45	H	28	459	73				13	20	13	4	12	9	6	5	60	48	42
137317-1	O-02	80	M	24	454	109				20	21	6	8	16	7	10	3	85	46	96
134894-7	O-01	60	H	30	482	86				21	22	2	8	12	11	11	1	75	54	46
134906-6	O-01	62	M	29	708	65				31	27	4	11	17	11	16	4	52.5	62	38
134973-2	O-01	33	H	29	173	111				22	18	11	9	9	9	10	8	62.5	58	80
137676-8	O-01	16	H	28	689	79				19	21	8	5	9	6	11	5	70	74	78
134243-0	O-01	79	H	27	458	104				8	12	2	1	11	3	8	1	62.5	64	48
147612-0	O-03	6	H	28	300	95			60	18	12	0	2	10	6	12	0	57.5	70	48
147542-3	P-03	13	M	30	318	58	41	1	50	7	3	12	0	2	0	2	3	67.5	58	74
137439-0	O-01	64	H	30	716	75				16	23	2	7	16	5	12	1	70	54	80
134979-6	O-01	12	M	30	368	71				13	8	3	3	9	0	6	0	50	68	60
137537-A	O-01	68	H	33	1700	143				22	32	1	8	18	13	14	0	67.5	42	58
134232-8	O-01	18	H	22														60	64	64
137797-A	O-01	80	H	25	379	129				24	37	13	11	18	14	16	10	60	66	70
BAJA EN TODAS LAS MATERIAS																				
154065-8	P-04	26	F	28	288	94				23	31	3	10	20	10	15	3	62.5	40	82
152680-8	O-03	27	M	27	1040	63			80	18	14	9	7	7	6	11	6	57.5	56	58
134960-5	O-01	9	M	31	425	92				18	20	7	7	12	8	10	5	57.5	48	60
137490-8	O-01	36	H	14	293	171				12	15	10	5	13	3	7	6	47.5	70	48
153787-0	P-04	25	M	29	521	125			65	21	30	10	11	14	13	12	8	72.5	66	52
151927-9	O-03	20	H	23	441	81			85	25	15	6	9	8	7	11	3	82.5	56	72
134163-8	O-01	49	H	27	669	83				16	16	7	5	9	7	8	3	60	54	60
153236-8	O-03	31	M	31	429	80			80	14	18	4	5	6	5	12	2	50	54	70
153236-8	P-04	20	F	30	475	93			75	9	21	5	1	11	9	10	1	57.5	52	70
134201-4	O-01	17	H	27		66				8	9	2	0	8	4	5	0	52.5	62	72

INFORMACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LOS CINCO PERIODOS, POR RANGOS DE CALIFICACIONES

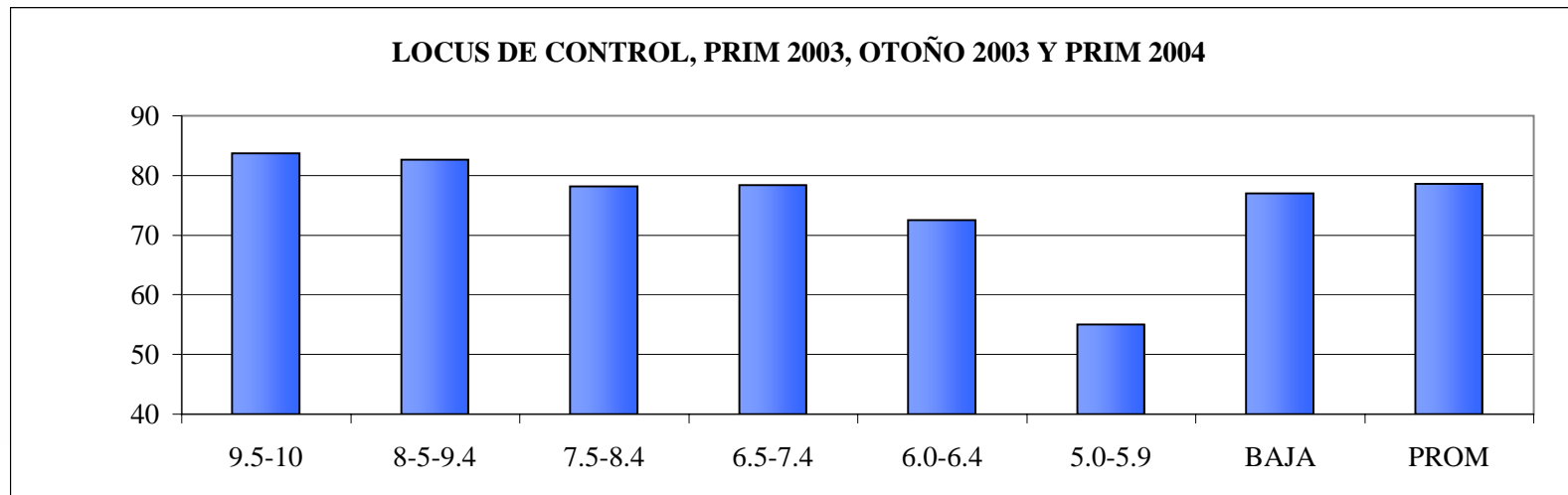
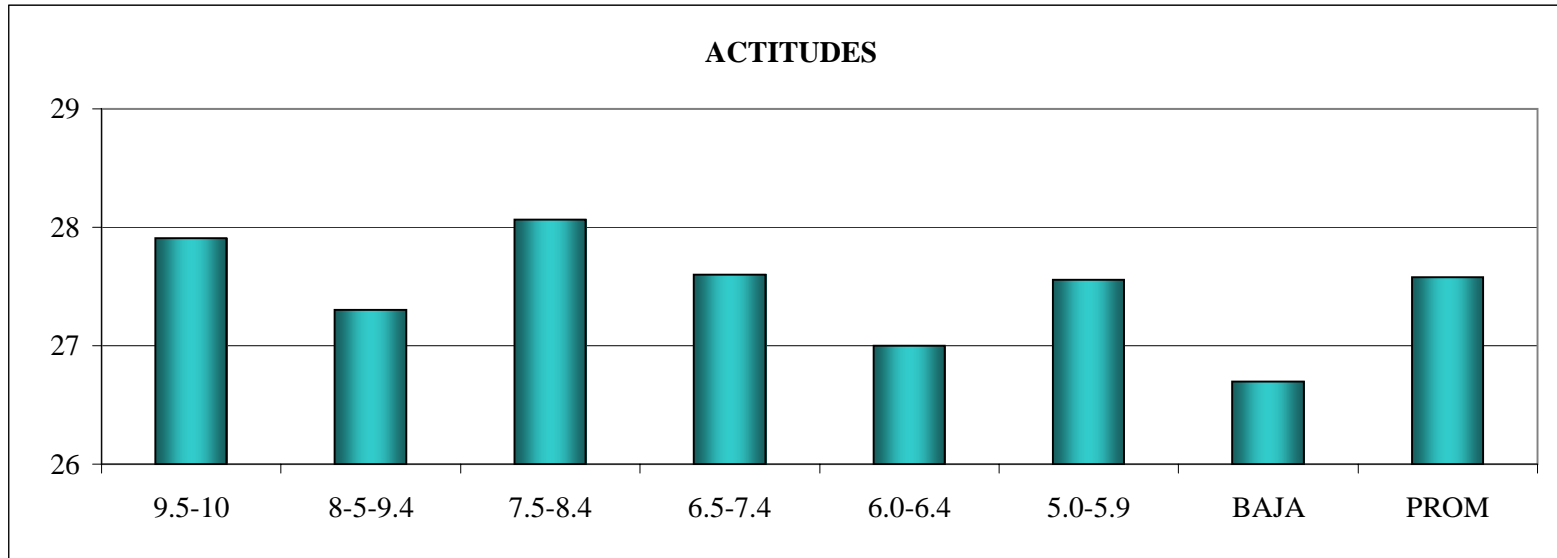
Anexo G. 212

		HEPPNER				KELLNER & SHEFFIELD				SÍNTOMA	BASADUR		KIRTON		
CUENTA	Perio do	Resolución de problemas	Evasión	Control	Total	Ansiedad	Depresión	Somatización	Inadecuación	Síntomas de estrés	Ideation	Judge	sub	Kirton	Risk
133991-0	O-01	28	51	21	100	14	13	15	10		22	29	81	95	95
134020-0	O-01	47	49	8	104	13	13	13	15		22	30	71	81	99
134124-3	O-01	20	39	19	78	18	14	7	12		28	24	93	113	88
145654-0	P-04	16	31	23	70	18	14	8	13						
141719-6	O-02	41	53	16	110	17	15	12	16						
REPROBADO 5.1															
133858-6	O-01	19	36	10	65	10	10	8	8		27	24	82	94	95
133951-9	O-01	41	58	17	116	12	11	8	9		23	32	81	99	91
137582-0	O-01	25	42	15	82	12	11	9	14		17	36	77	93	97
135124-1	O-01	34	54	21	109	19	13	9	13		27	20	79	95	106
125750-6	O-01	22	46	16	84	9	10	9	10		25	32	74	84	96
137317-1	O-02	25	41	17	83	12	9	9	10						
134894-7	O-01	33	49	20	102	14	12	7	12		19	24	81	96	84
134906-6	O-01	24	50	21	95	10	10	11	10		26	23			
134973-2	O-01	30	56	20	106	10	15	7	12		23	20	83	105	97
137676-8	O-01	16	37	10	63	17	19	14	15		26	21	92	110	107
134243-0	O-01	27	48	18	93	14	13	8	12		28	34	87	99	97
147612-0	O-03	24	48	17	89	13	9	7	13						
147542-3	P-03	24	46	16	86	13	15	15	15	44	26	24			
137439-0	O-01	16	35	14	65	13	12	12	12		30	34	92	104	95
134979-6	O-01	31	45	22	98	25	27	18	20		25	27			
137537-A	O-01	16	35	9	60	9	9	8	8		23	26	85	98	96
134232-8	O-01	37	58	15	110	20	22	10	13		17	26	74	91	87
137797-A	O-01	23	49	25	97	13	17	7	14		24	34	87	106	94
BAJA EN TODA!															
154065-8	P-04	18	37	15	70	8	11	7	8						
152680-8	O-03	38	53	19	110	13	17	12	14						
134960-5	O-01	31	43	21	95	10	13	11	11		22	27	88	104	94
137490-8	O-01	32	74	21	127	20	27	12	20		28	26	73	90	84
153787-0	P-04	22	36	22	80	18	20	20	16						
151927-9	O-03	37	58	20	115	12	14	7	15						
134163-8	O-01	37	56	17	110	15	16	14	12		21	35	82	100	88
153236-8	O-03	29	47	15	91	14	19	16	17						
153236-8	P-04	29	33	17	79	15	16	13	13						
134201-4	O-01	24	67	17	108	14	11	8	11		22	33	109	122	111

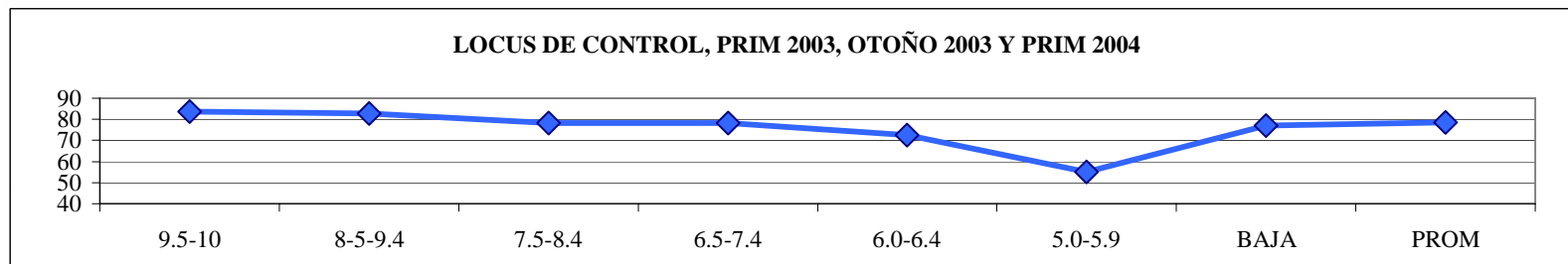
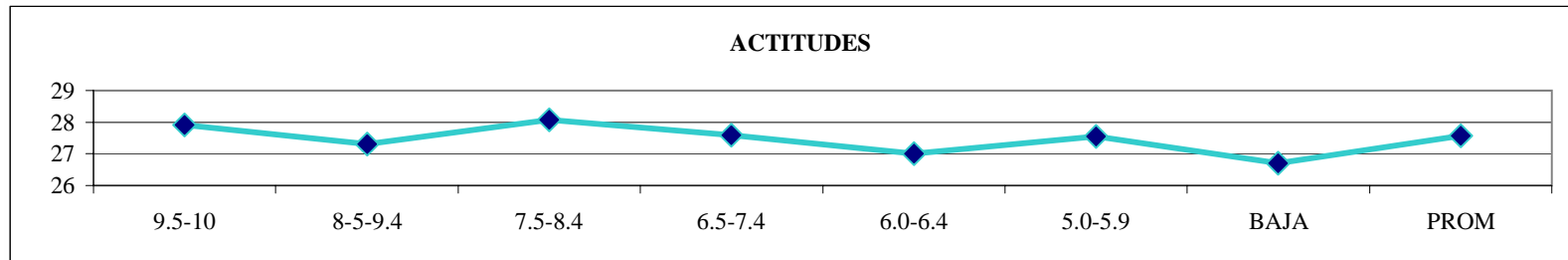
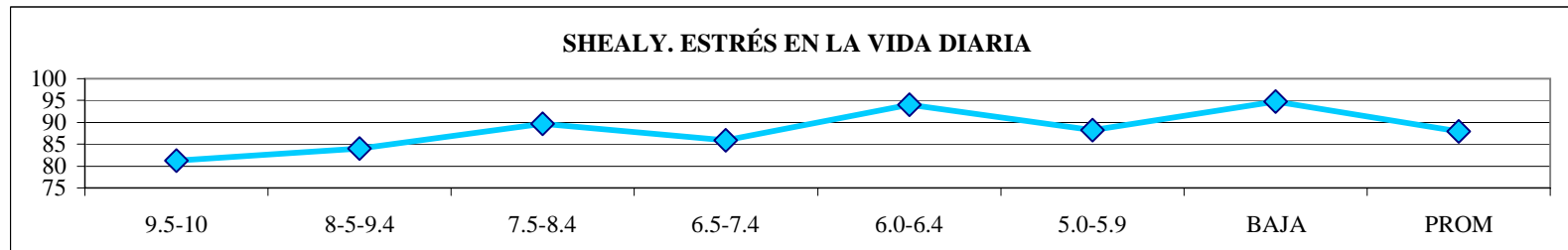
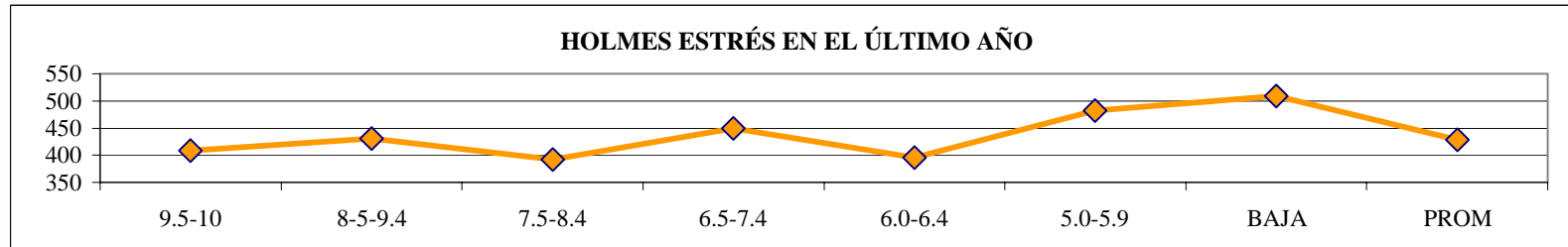
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



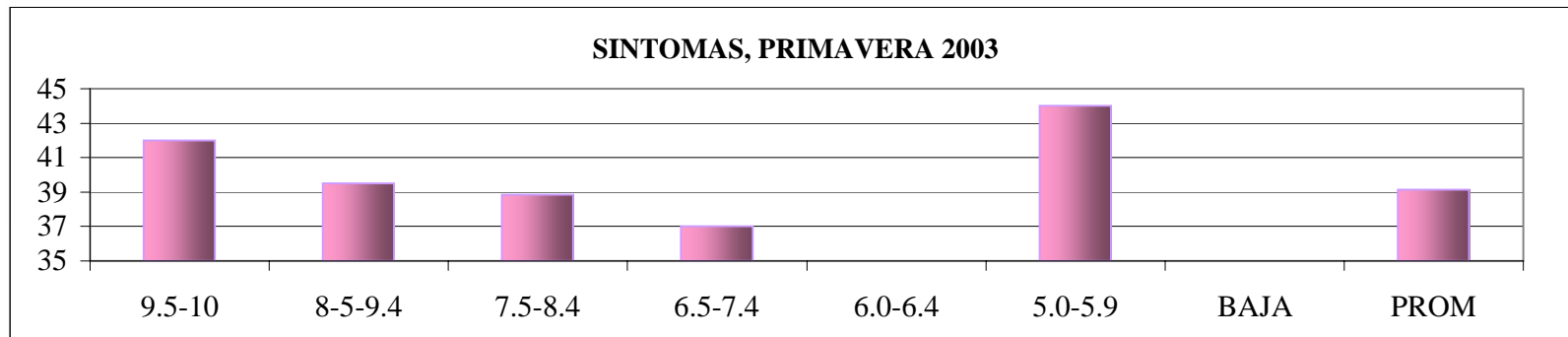
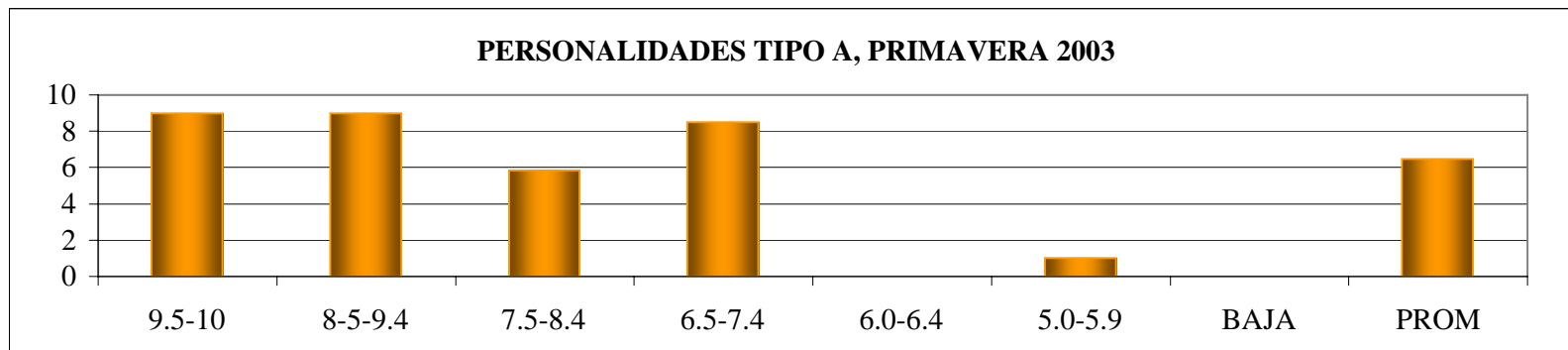
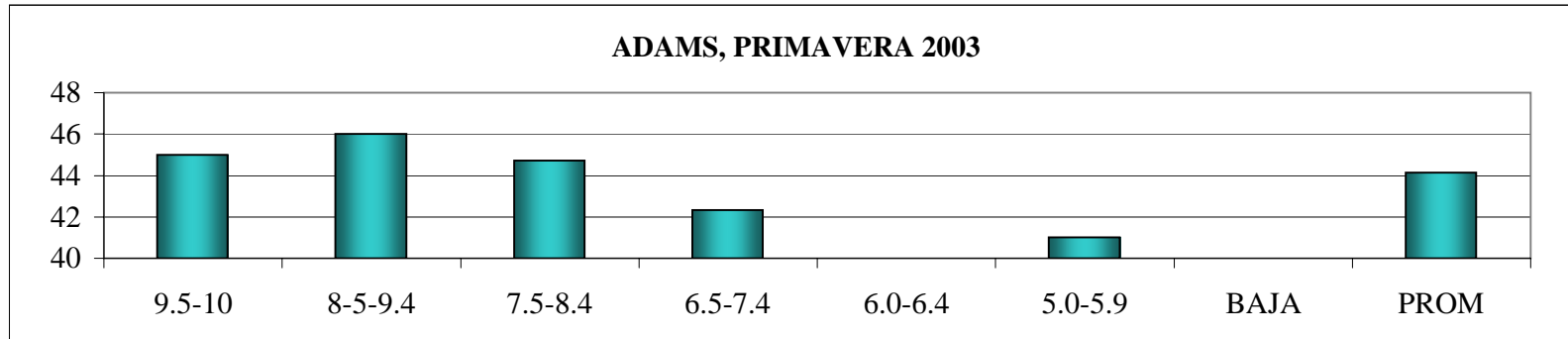
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



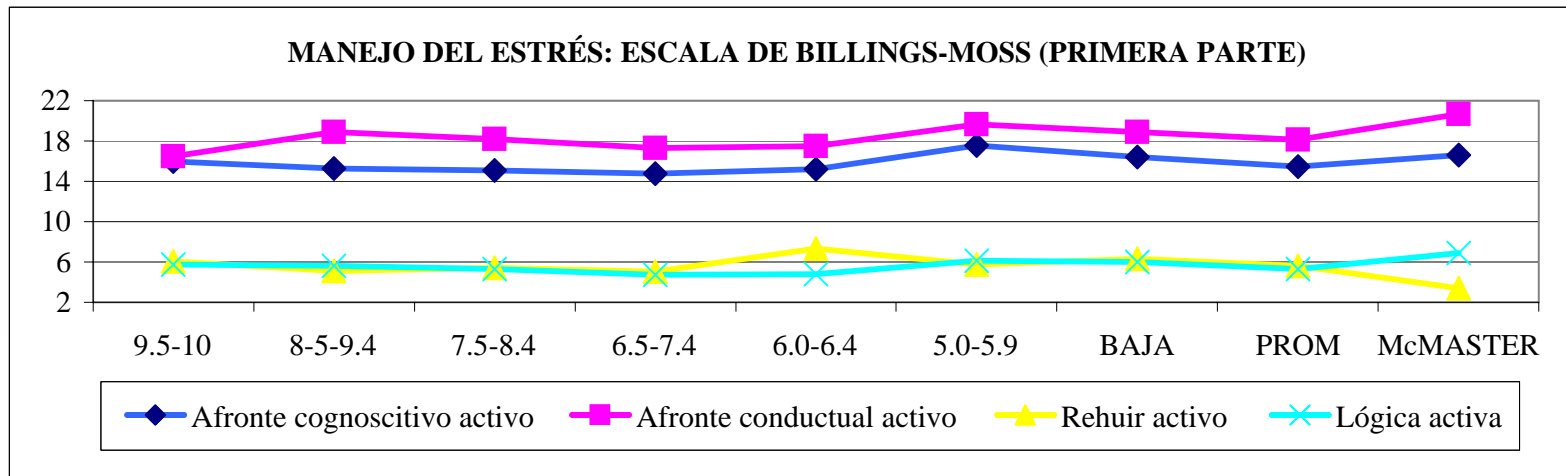
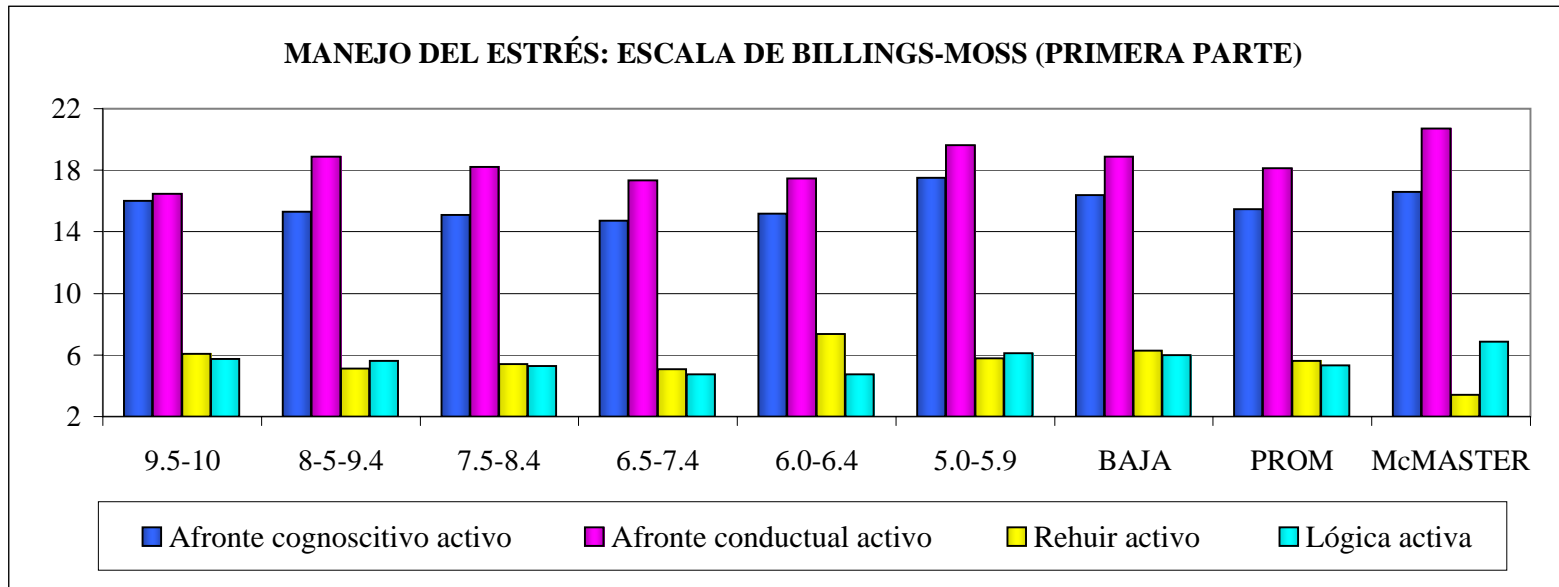
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



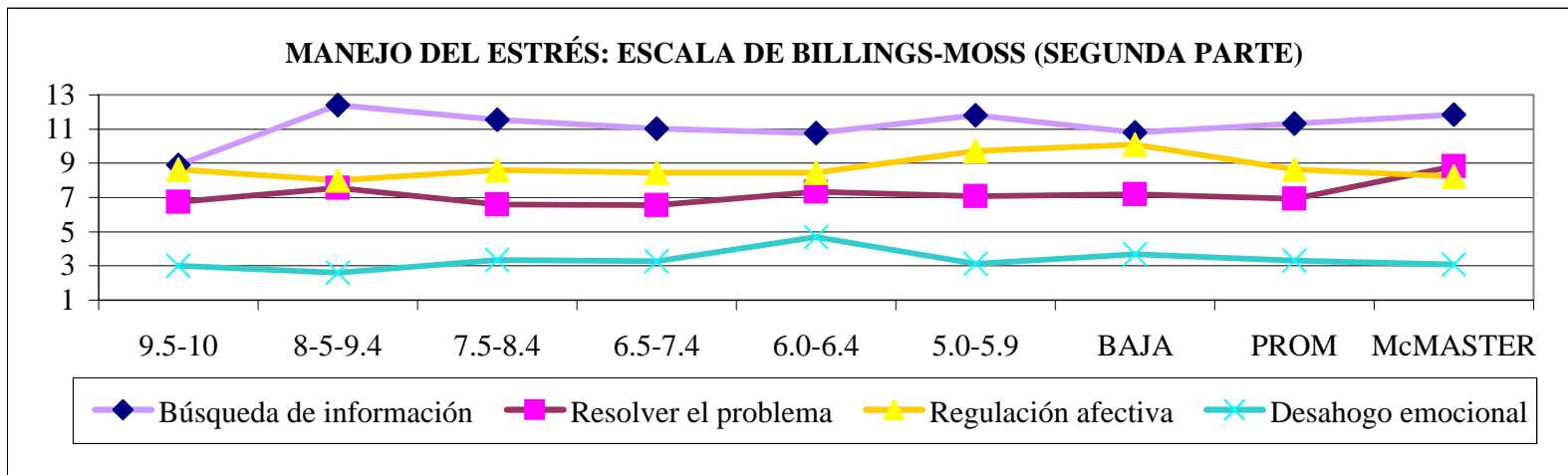
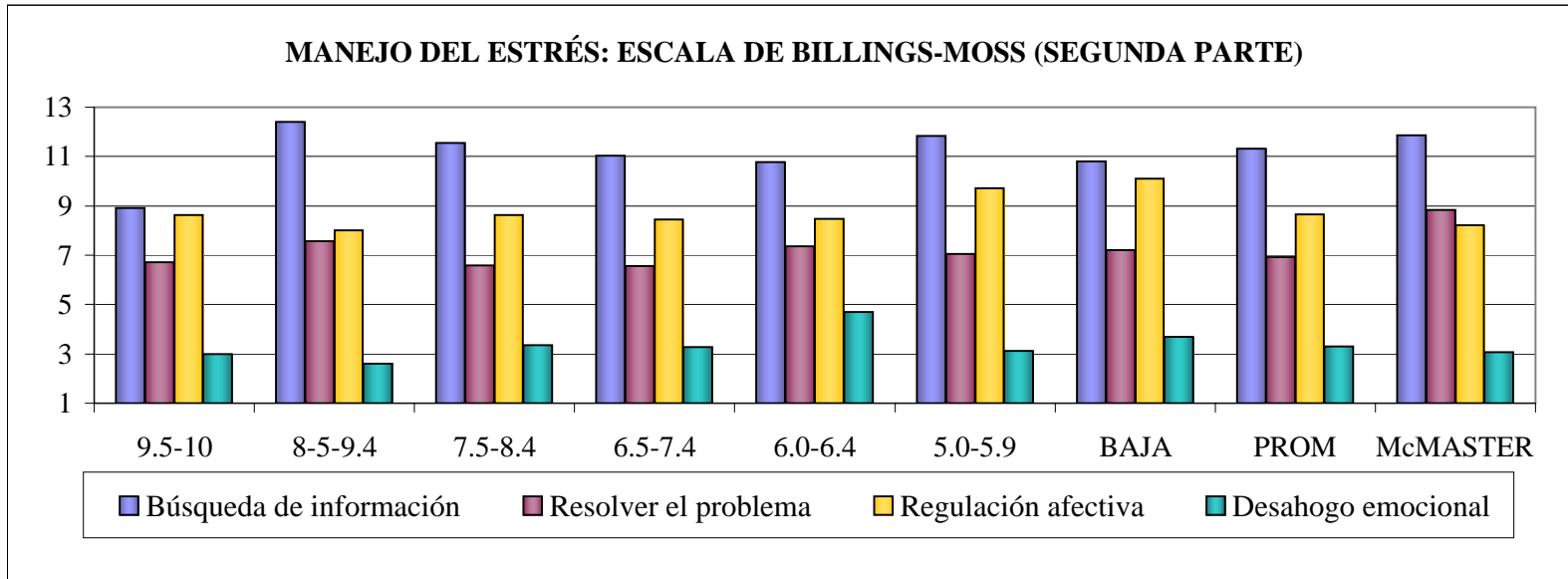
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



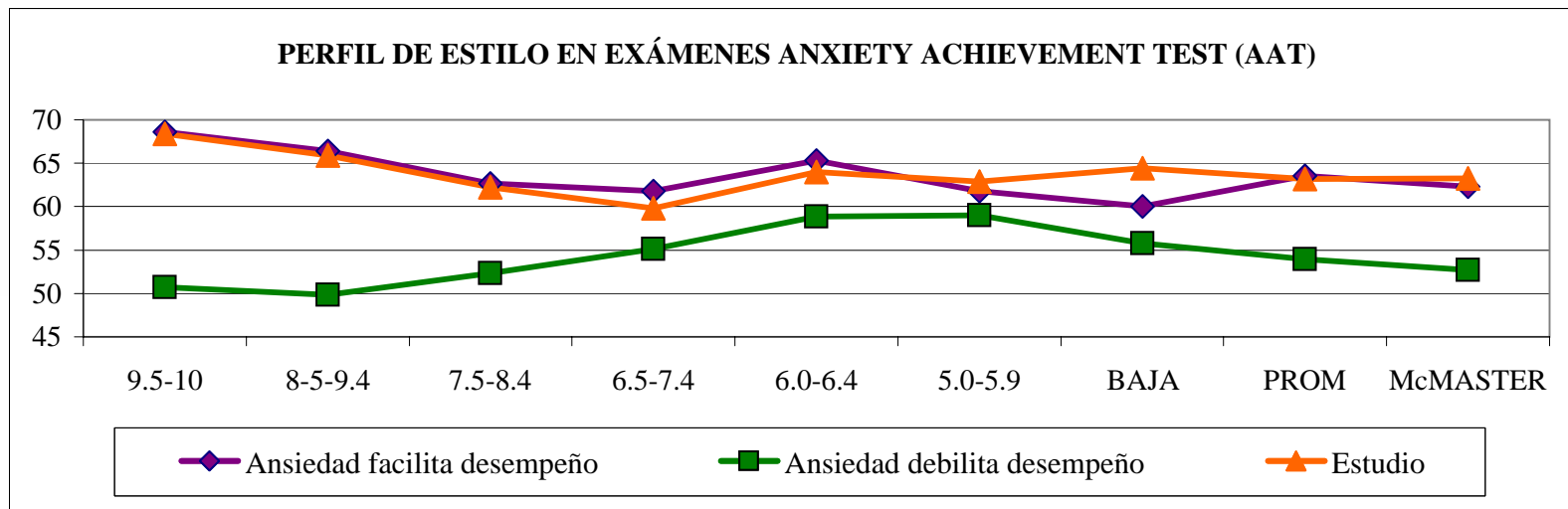
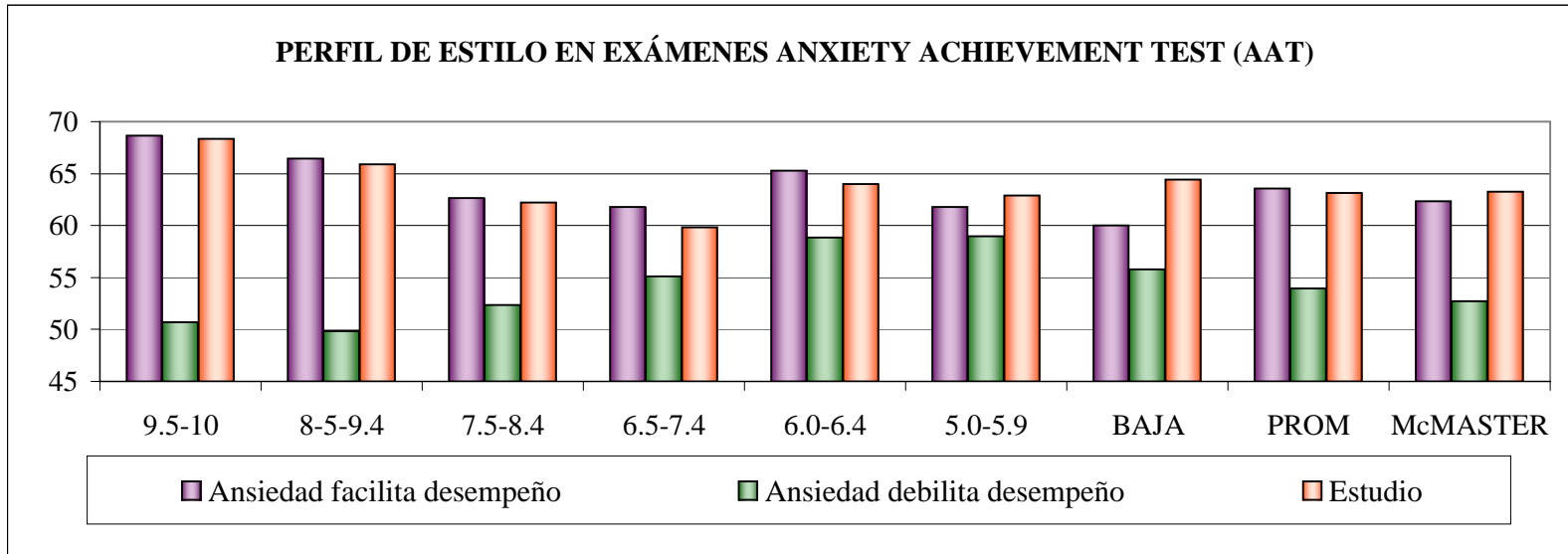
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



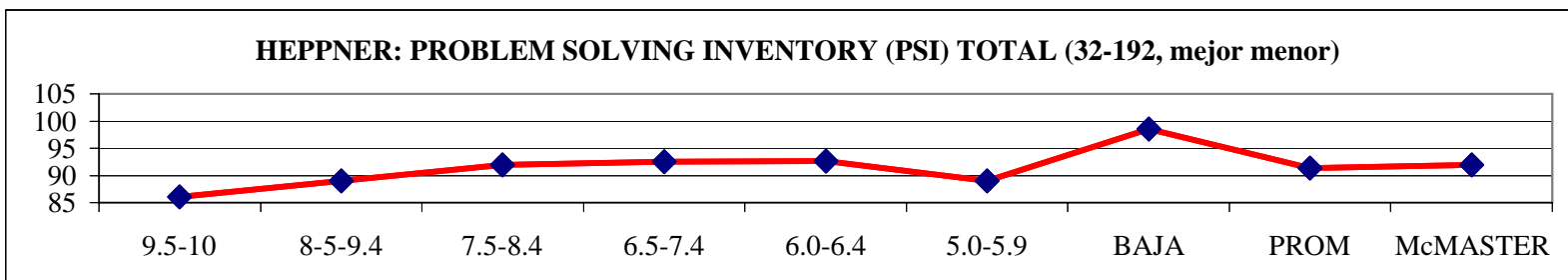
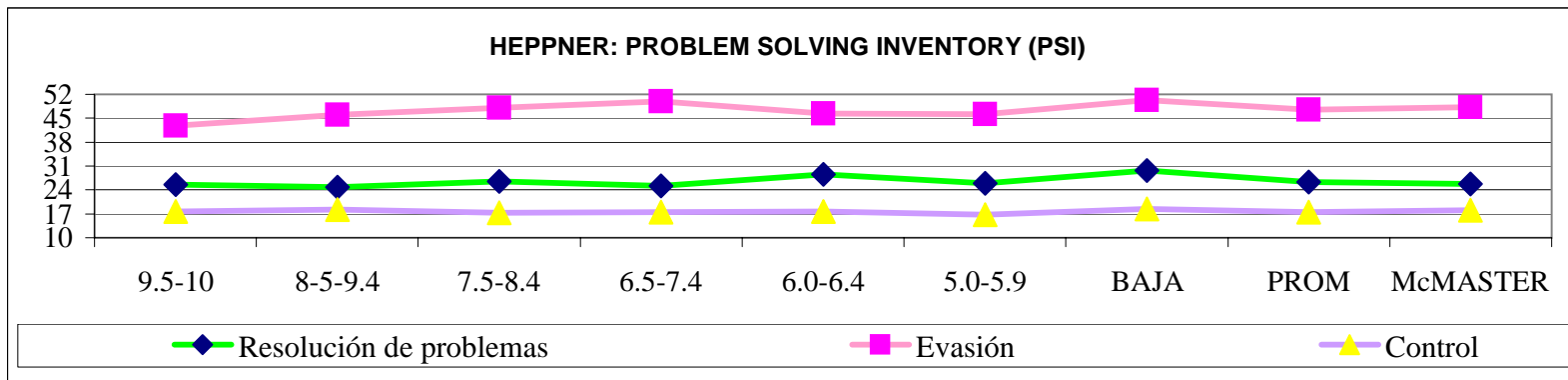
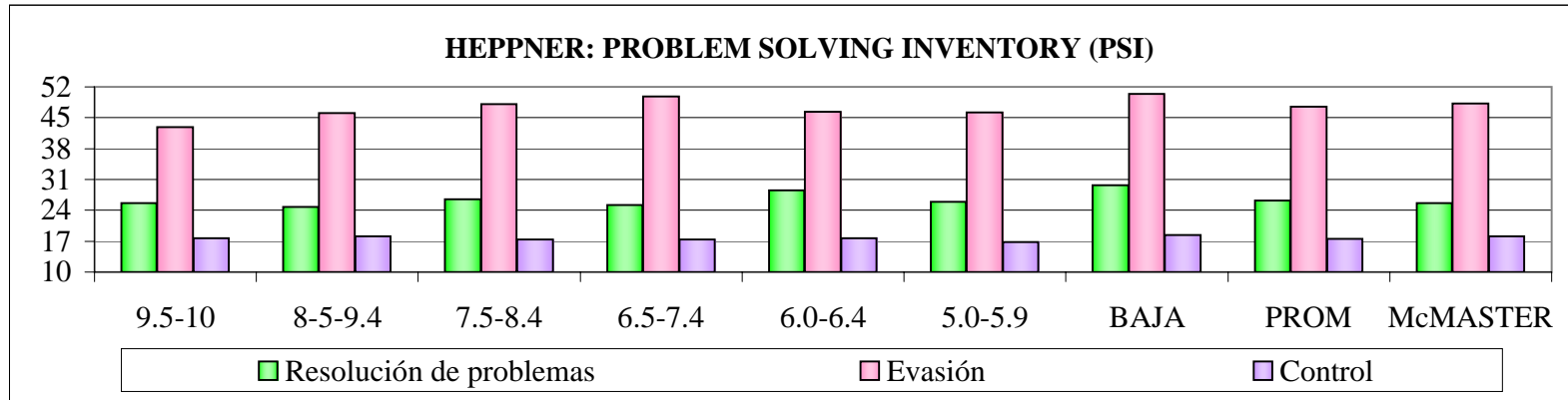
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



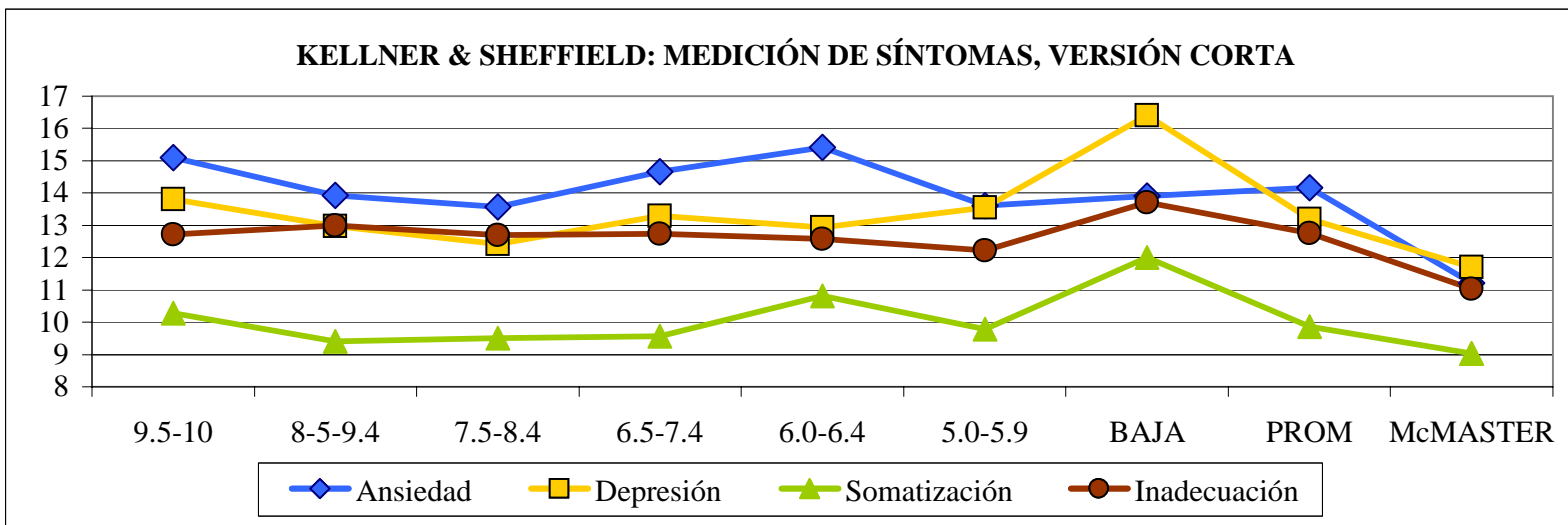
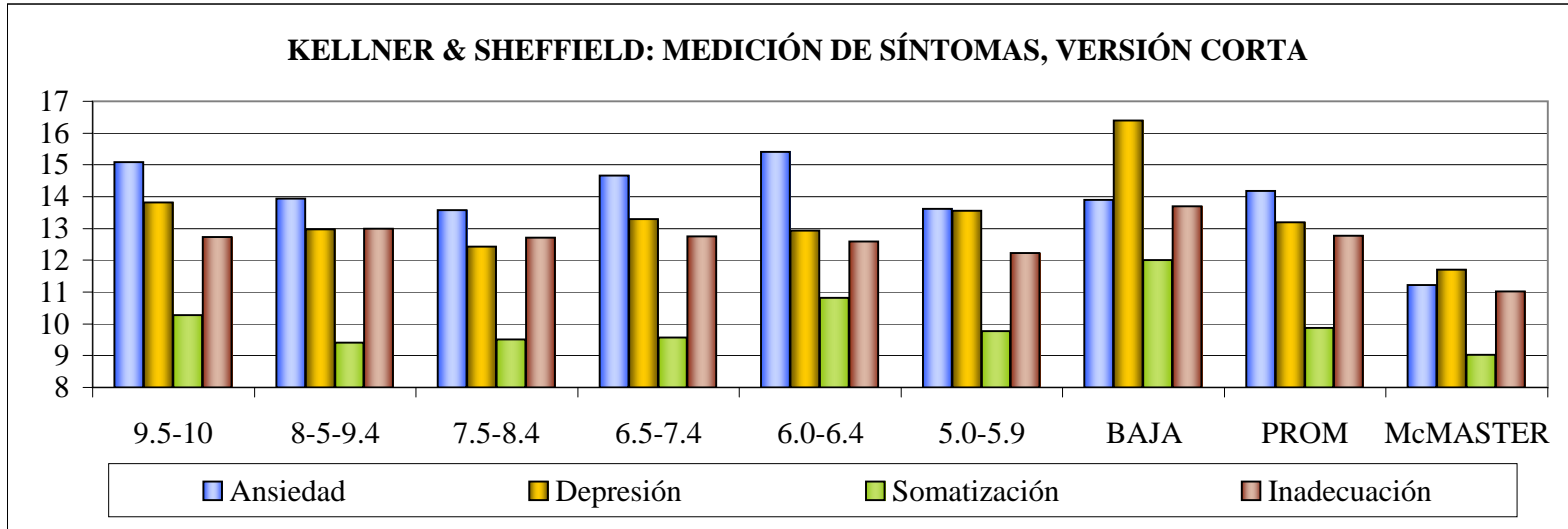
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



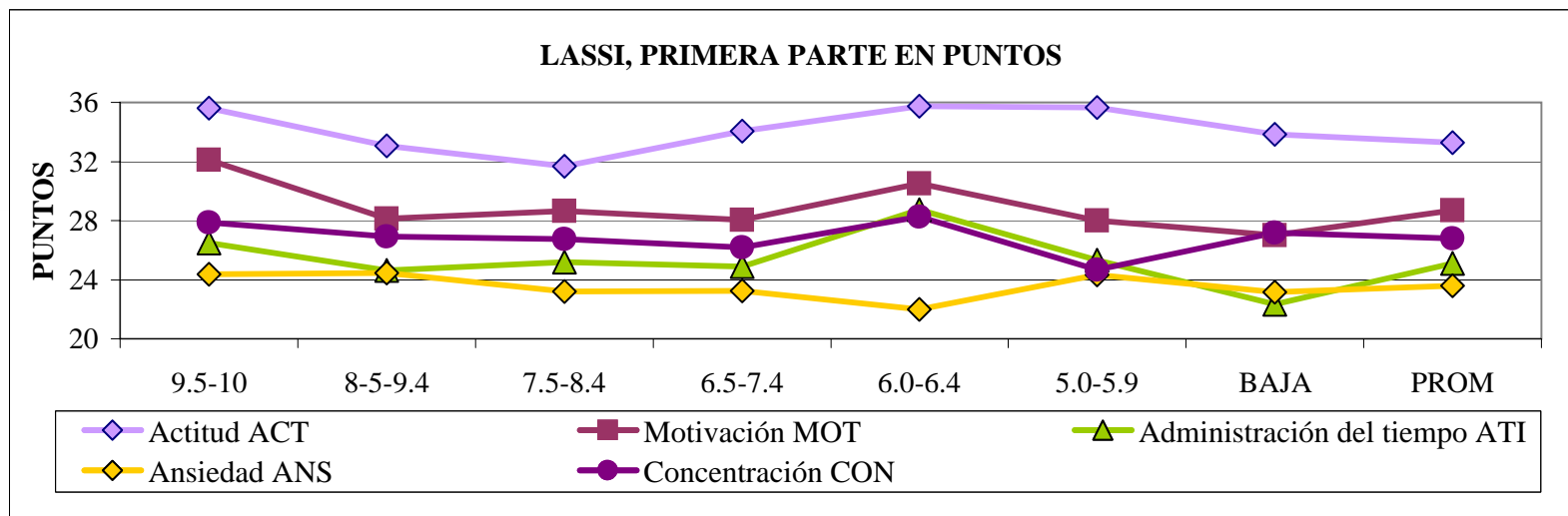
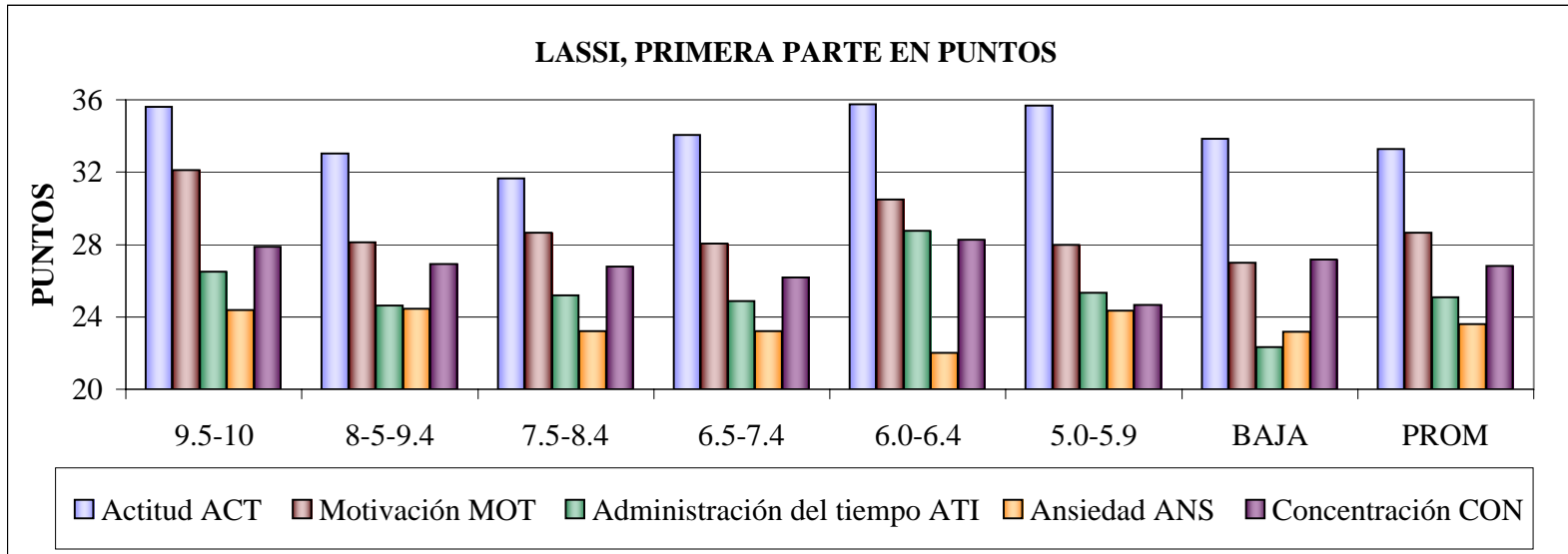
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



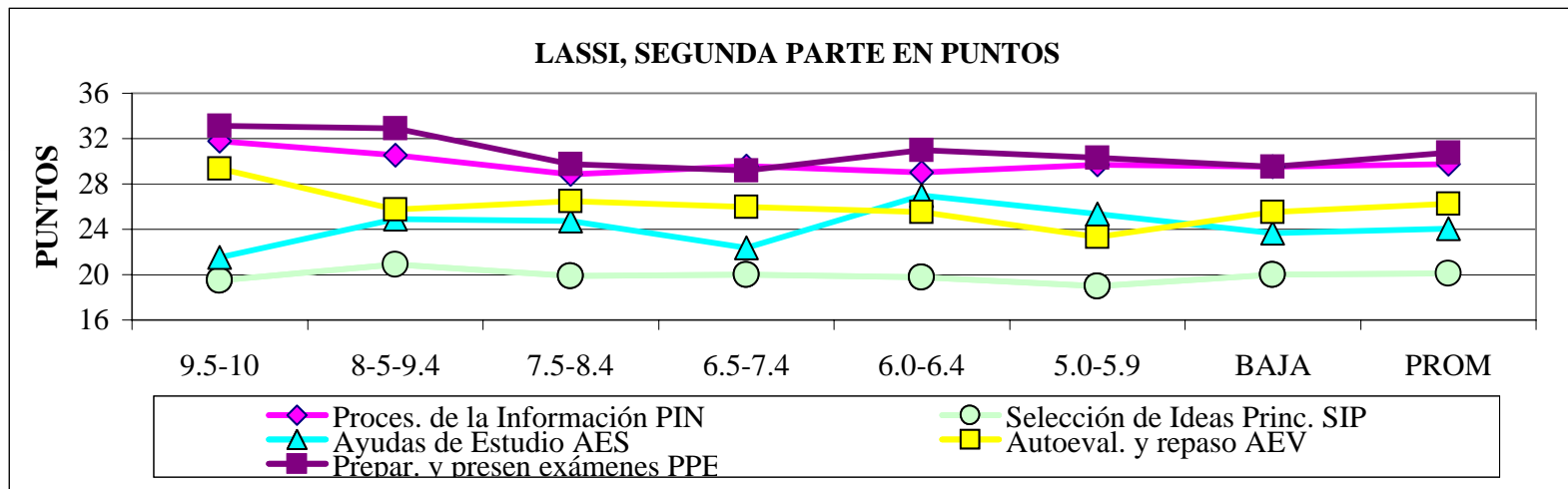
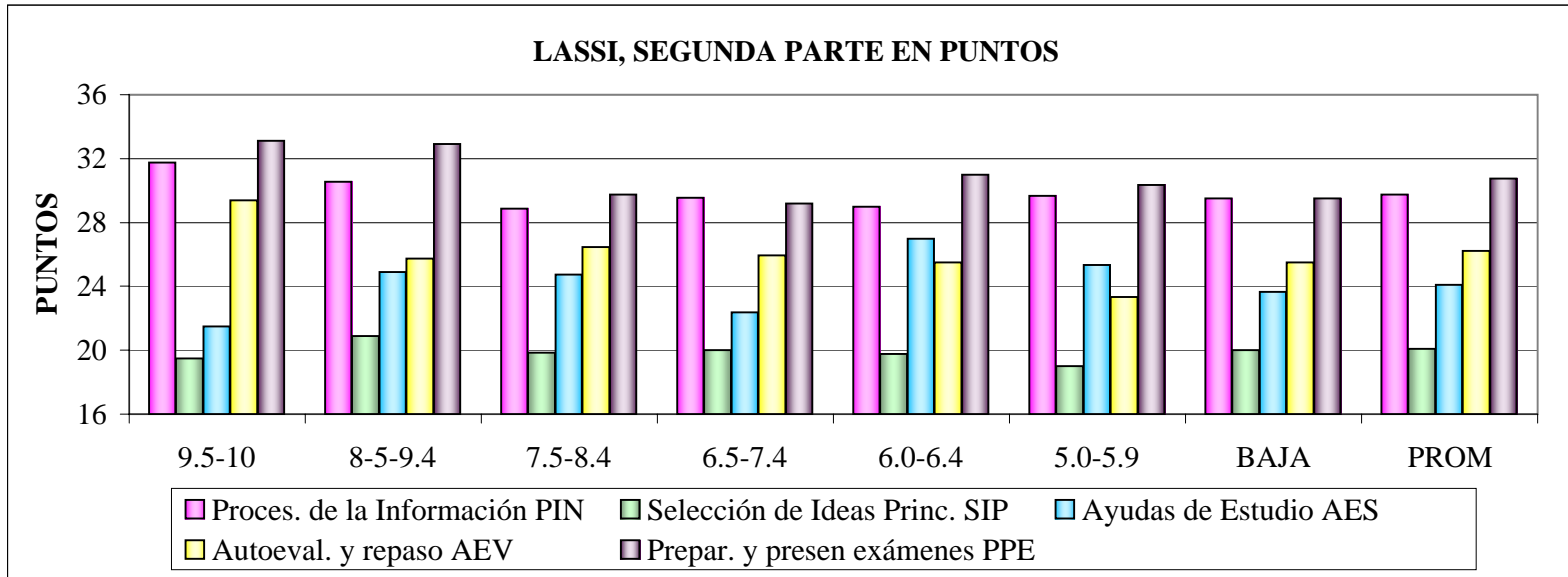
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



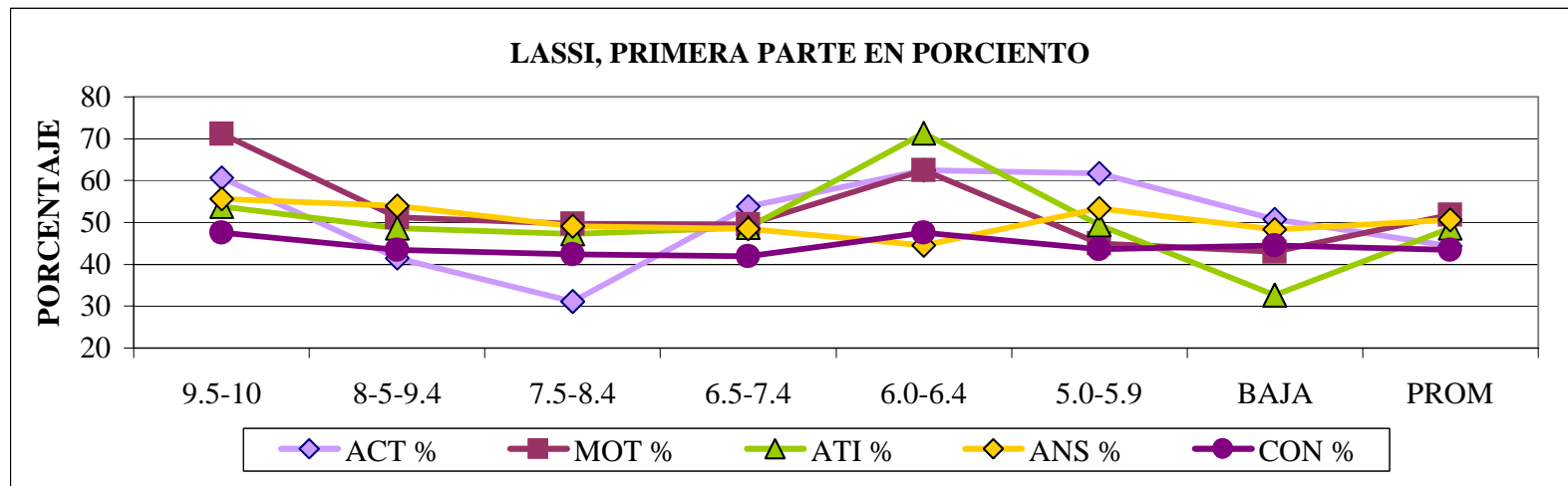
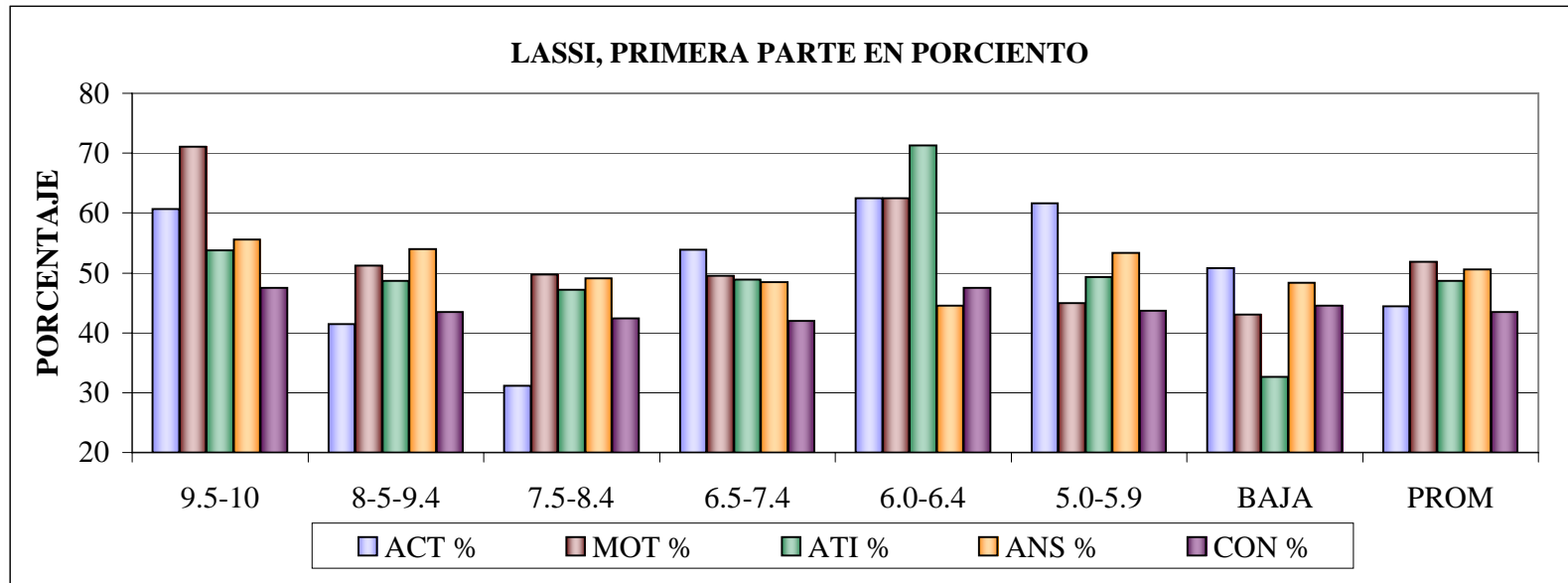
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



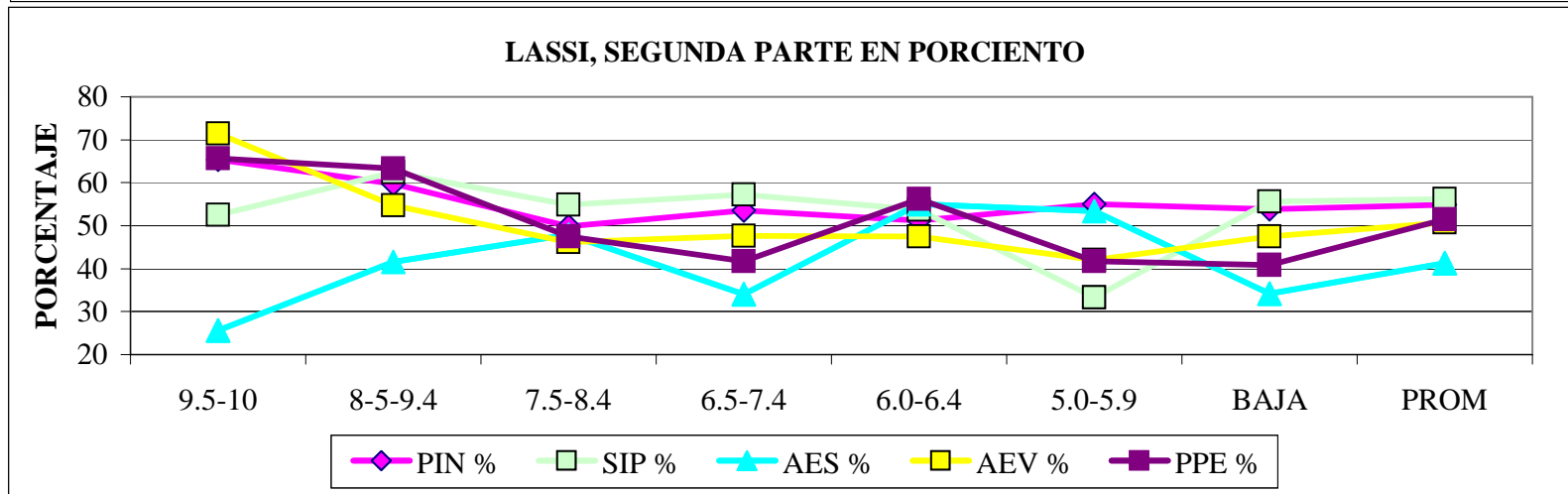
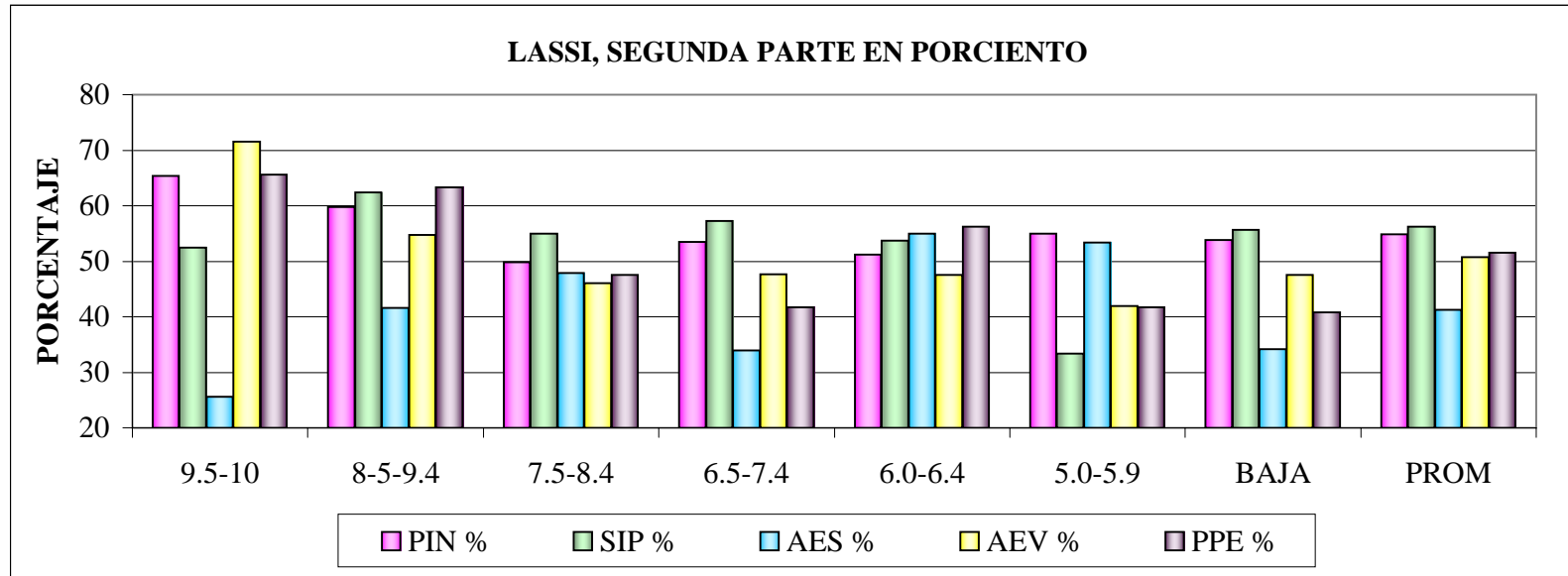
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



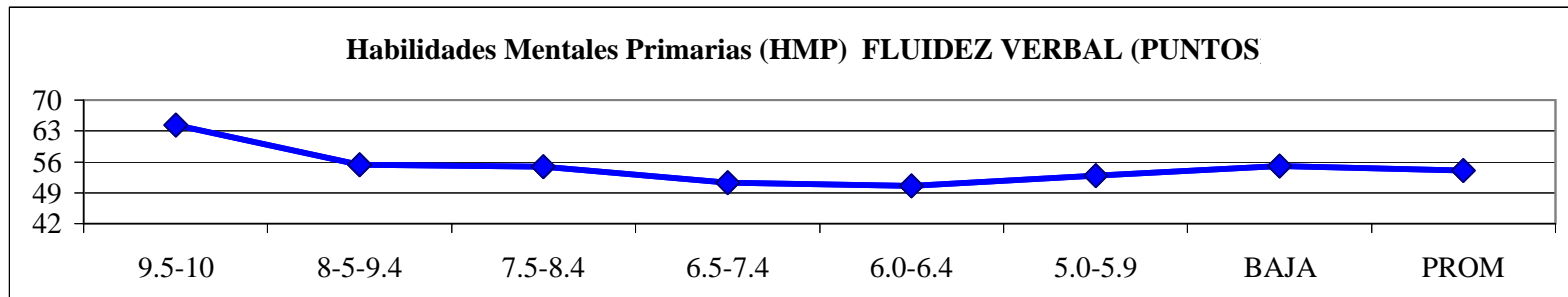
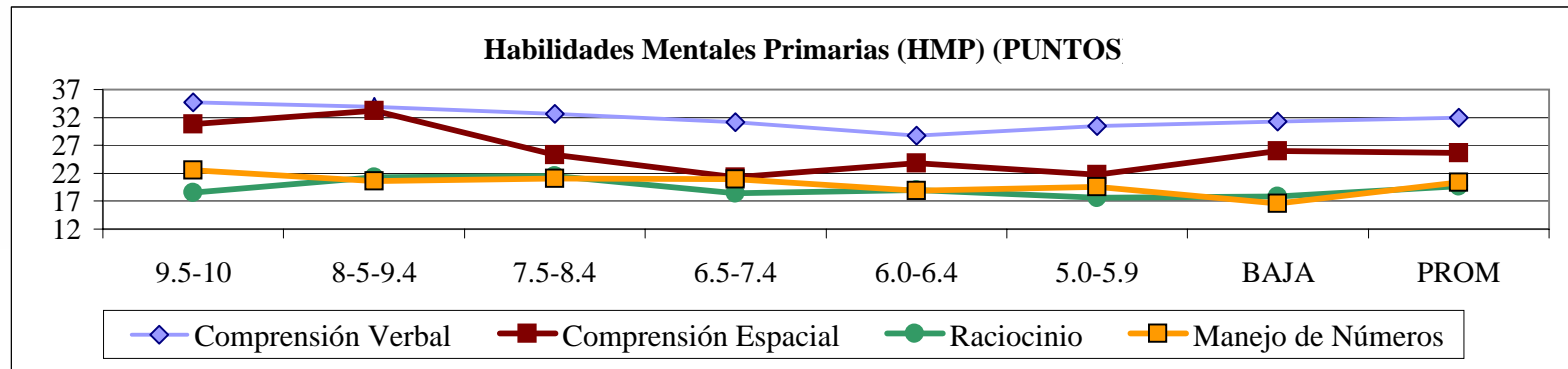
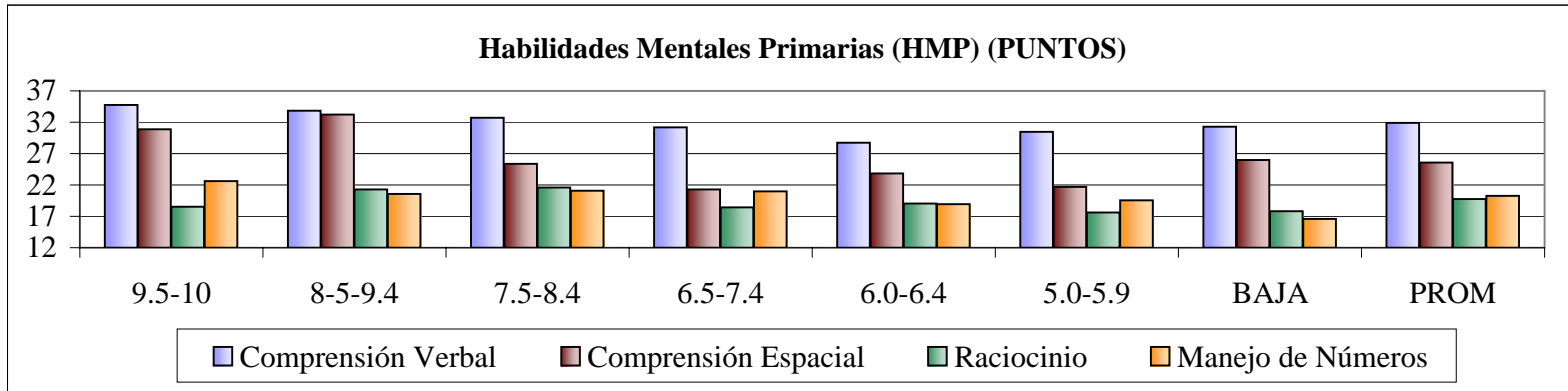
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



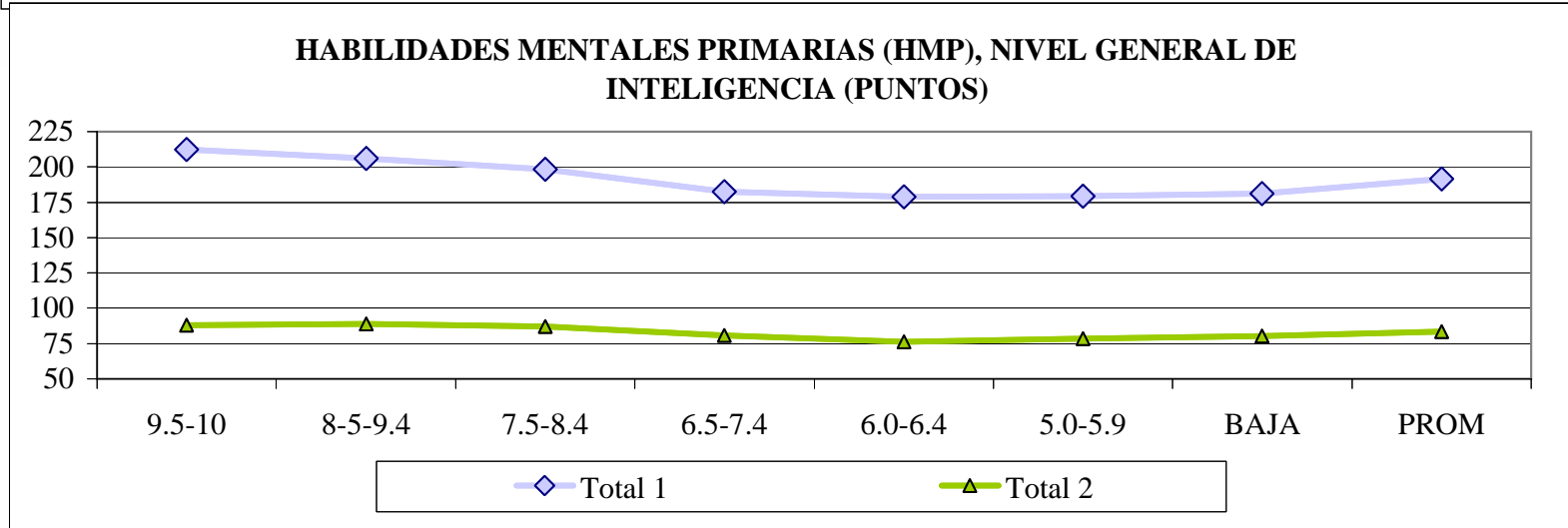
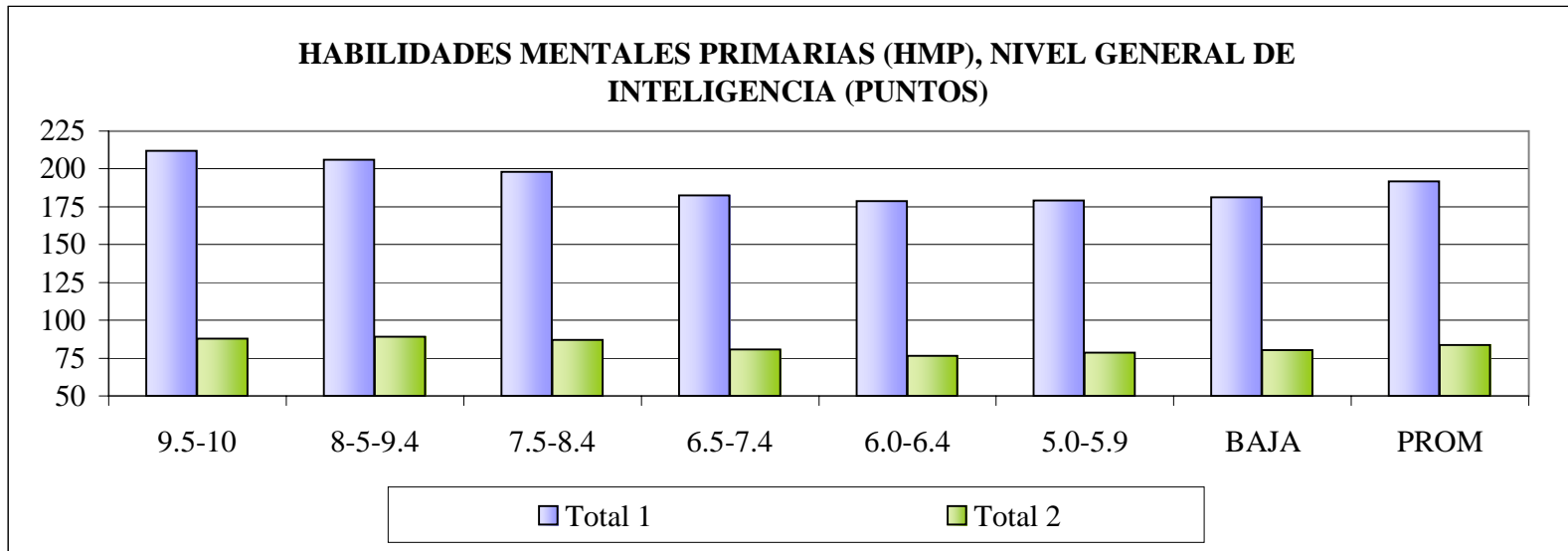
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



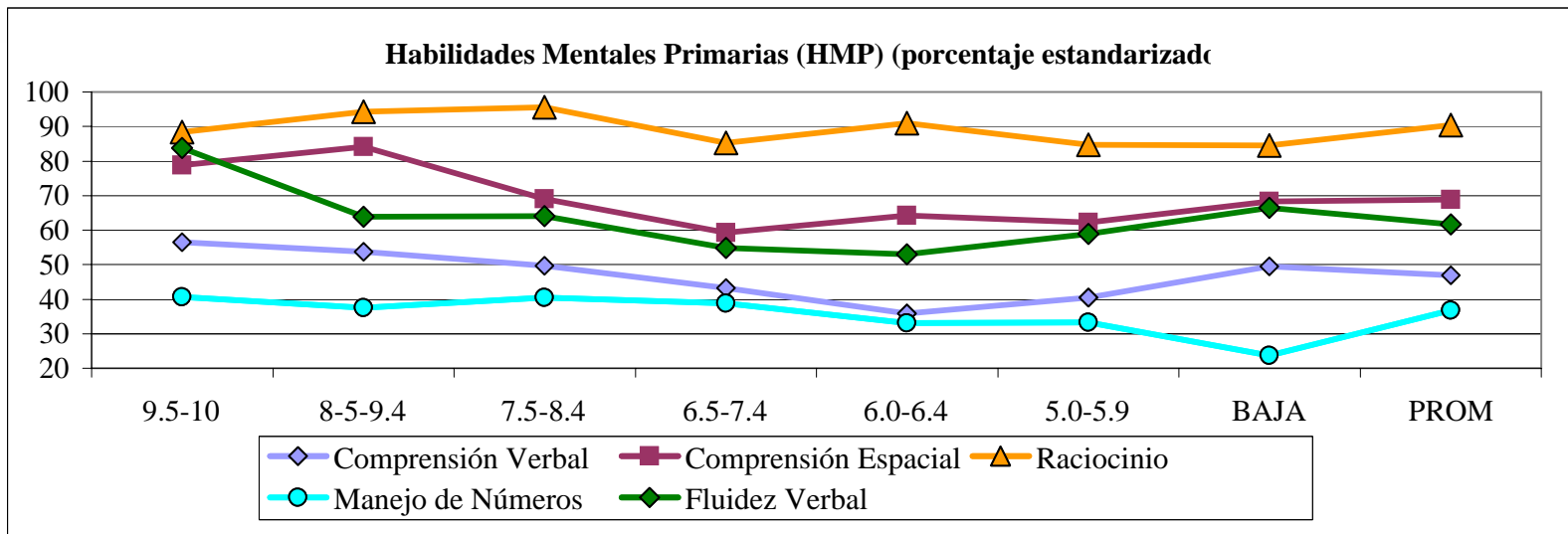
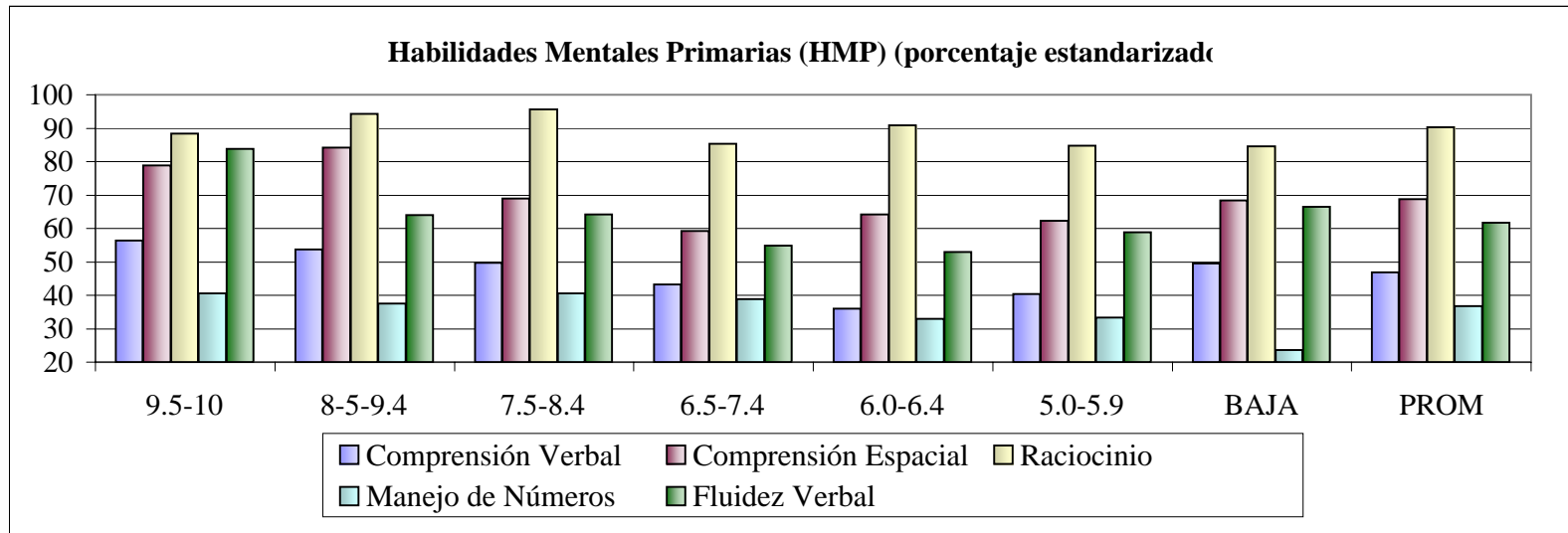
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



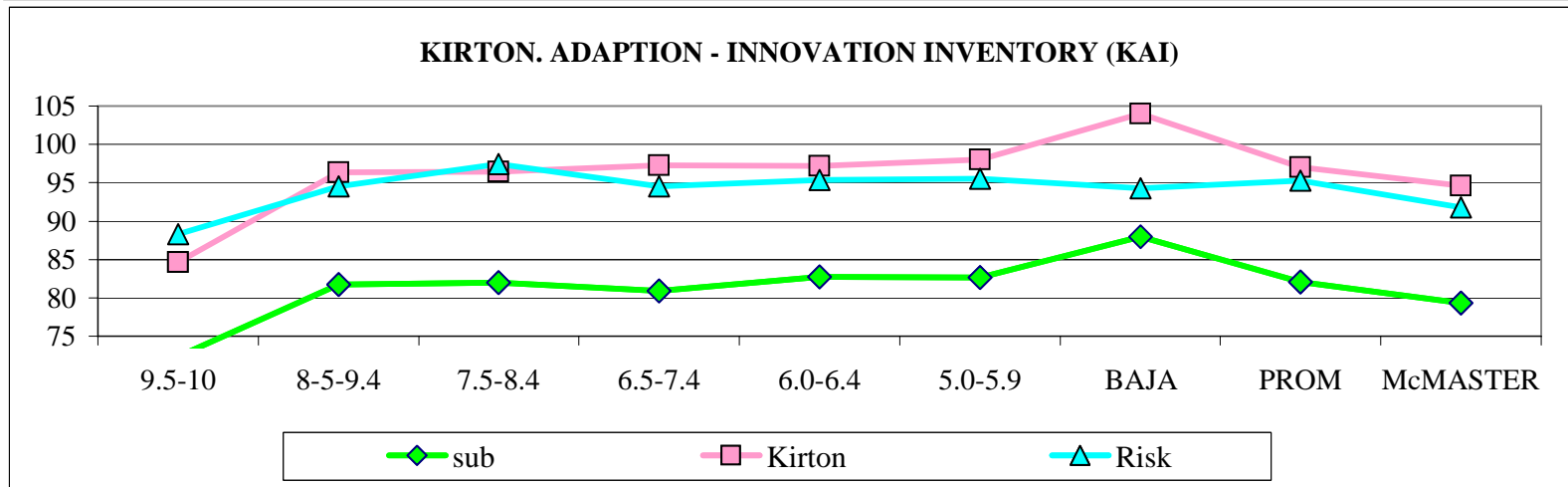
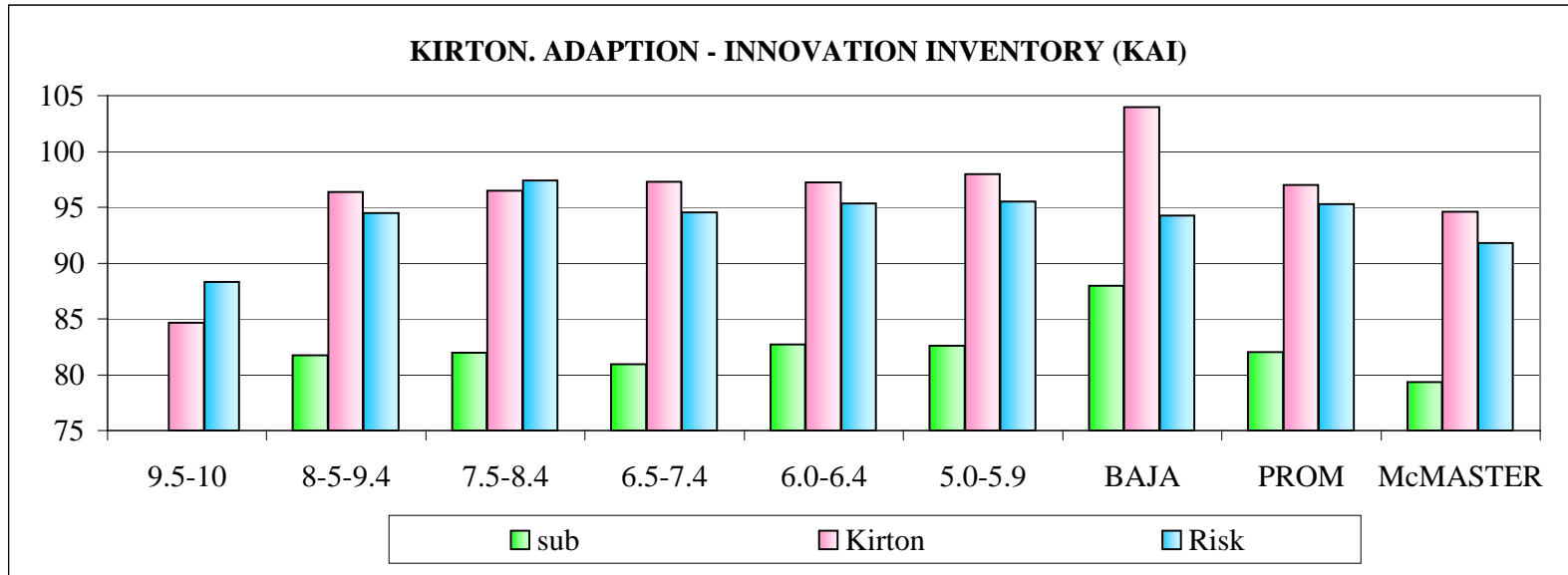
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES



INFORMACIÓN GENERAL DE LOS CINCO PERIODOS, ANALIZADA POR RANGOS DE CALIFICACIONES

