

El despertar de ansiedad, miedo y pánico en adolescentes ante desafíos cognitivos

Estudiante: Bianchi, María del Pilar

Legajo: 35824

Director/es: Dra. Losada, Analía Verónica

Co director/es:

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicología

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

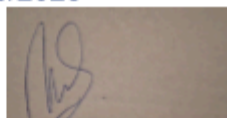
Desde la fecha [x]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Pedernera 275, CABA, 02/10/2025

Firma y aclaración del autor: Bianchi, Pilar



Indice

Resumen	6
Delimitación Objeto de Estudio	7
Planteo del problema y Justificación	8
Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Hipótesis/Supuesto básico de investigación	11
Estado del Arte	13
Marco teórico	19
La adolescencia como etapa del desarrollo	19
Etapas de la Adolescencia	19
Duelos psicológicos en la transición a la adultez	22
Aproximaciones teóricas al miedo, la ansiedad y el pánico en el ámbito educativo	23
La Perspectiva Psicoanalítica	23
La Psicología Conductual	24
El Enfoque Humanista-Existencial	24
La Perspectiva Neurobiológica	26
La Psicología Cognitiva como marco central	26
Definición de miedo, ansiedad y pánico desde el enfoque cognitivo	27
Perfeccionismo desadaptativo y miedo al error	28
Miedo al error como inhibidor del aprendizaje	29
Implicancias para la intervención educativa	29
Miedo al juicio social y exposición emocional	30
Intervenciones educativas desde un Enfoque Cognitivo	31
Intolerancia a la incertidumbre y rigidez cognitiva	31
El valor afectivo de la certeza	32
Rigidez Cognitiva y baja flexibilidad mental	32
Implicancias educativas e intervenciones posibles	33
Historia de aprendizaje aversiva	33
Implicancias para la intervención educativa y terapéutica	34
Autovaloración negativa y baja autoeficacia	37
La ansiedad como anticipación catastrófica	37
Autovaloración negativa y baja autoeficacia	38
Sensación de control y locus de control	38
Implicancias para la intervención psicoeducativa	39
Desconexión cognitiva en situaciones de evaluación	40
Mindfulness como herramienta de afrontamiento del estrés escolar	40
El rol del Equipo de Orientación Escolar (EOE)	43
Test de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)	44
Método	47
Resultados cuantitativos	51
Caracterización sociodemográfica	51

Contexto familiar y educativo	52
Percepción del entorno escolar	54
Percepción de las exigencias escolares	56
Análisis del Inventario STAI	57
Análisis cualitativos	60
Análisis de los resultados cualitativos	64
Resultados del análisis inferencial	64
Discusión	69
Conclusiones	78
Aportes y contribuciones de la investigación	81
Limitaciones de la investigación	81
Líneas de investigación futura	81
Propuestas de intervención profesional	82
Consideraciones finales	84
Referencias	85
Anexos	90
Anexos	90
Anexo 1	90
Anexo 2	92
Cuestionario para los Adolescentes	92
Sección 1: Datos sociodemográficos	92
Anexo 3	94

Resumen

Esta investigación abordó el fenómeno emocional de la ansiedad, el miedo y el pánico experimentado por adolescentes de entre 13 y 17 años frente a situaciones escolares que implican desafíos cognitivos, especialmente las evaluaciones. El estudio adoptó un enfoque mixto, combinando la técnica cuantitativa Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, STAI y cualitativa, entrevista semiestructurada, con el propósito de explorar tanto la prevalencia de estos estados emocionales como las vivencias subjetivas asociadas. Los resultados indicaron que un alto porcentaje de los adolescentes evaluados presentó niveles medios y altos de ansiedad, tanto en su modalidad estado como rasgo. Las entrevistas revelaron sentimientos de bloqueo, temor al juicio, presión institucional y familiar, pensamientos distorsionados y síntomas físicos vinculados al pánico. A partir del análisis, se identificó que estas experiencias se relacionan con bajos niveles de autoeficacia percibida y con prácticas escolares centradas en la exigencia y la evaluación como castigo. Se destaca la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas, incorporar estrategias de educación emocional y fortalecer el rol del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en la prevención de la ansiedad escolar.

Palabras clave: Ansiedad escolar, Adolescentes, Evaluación académica, Autoeficacia, Psicología educacional.

Introducción

Delimitación Objeto de Estudio

Esta investigación se enfoca en el estudio de los estados emocionales de ansiedad, miedo y pánico experimentados por adolescentes ante desafíos cognitivos que se presentan en situaciones de evaluación escolar. Las tomas muestrales se administraron en estudiantes del nivel secundario en la zona del Área Metropolitana de Buenos Aires durante el mes de junio de 2025. Se buscó identificar los factores emocionales que inciden en la aparición de estas respuestas desadaptativas en relación con el rendimiento académico y el afrontamiento emocional, si lo hubiera. Además, se realizó una propuesta de estrategia de intervención para el Equipo de Orientación Escolar (EOE), considerando la implementación del mindfulness como herramienta preventiva y de regulación emocional.

Planteo del problema y Justificación

En esta época, más que nunca, la adolescencia se presenta como una etapa caracterizada por intensos procesos de transformación física, psicológica y social. Según Krauskopf (1994), en todos estos aspectos se intensifica la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente aceptadas y deseadas y el entorno inmediato de pares. El crecimiento individual del adolescente adquiere importancia a la vez que atraviesa una continua redefinición subjetiva en función de las estructuras sociales que lo rodean. Están presentes además, los llamados duelos estructurales, como la pérdida del cuerpo infantil transformado por los cambios puberales y la resignificación de los vínculos parentales idealizados (Aberastury, 1984; Bloss, 1962; Laufer, 1988). Estos procesos pueden llegar a generar inestabilidad emocional, vulnerabilidad psíquica y una intensa búsqueda de identidad, dependiendo de las herramientas emocionales con que cada uno cuenta en esta etapa como producto de su experiencia relacional anterior.

Se identificó en esta investigación como desafíos cognitivos escolares a los exámenes escritos, exposiciones orales o tareas grupales que se utilizan para evaluar a los alumnos. Estas evaluaciones pueden transformarse en disparadores de ansiedad, miedo y pánico si el adolescente los percibe como una amenaza a su autoestima o como un riesgo de fracaso ante sus pares. Desde el modelo propuesto por Beck (2012), la ansiedad aparece cuando se sobreestima el peligro de una situación y no se confía en la propia capacidad personal para afrontarla. En la situación de evaluación escolar esta reacción puede generar interpretaciones distorsionadas como “no voy a poder”, “me voy a equivocar” o “voy a hacer el ridículo”, que llevan a una aceleración de los síntomas fisiológicos, cognitivos, conductuales y emocionales (Clark y Beck, 2012). Este tipo de ansiedad se manifiesta en los adolescentes escolares a través de sudoración, palpitaciones, tensión muscular, dificultad para concentrarse, pensamientos rumiantes, evitación, procrastinación, bloqueo y sentimientos como miedo, irritabilidad o desesperanza. Si la escuela no utiliza estrategias que ayuden a los adolescentes a afrontar estas reacciones cuando no cuentan con las herramientas necesarias, las evaluaciones se convierten en un estímulo condicionado negativo que genera un círculo vicioso que refuerza la percepción de amenaza y disminuye el rendimiento escolar.

Se analizaron en esta investigación diferentes estudios recientes como los de García-Blanc et al., (2025); Sairitupac Santana et al., (2020) y Anzorena, (2022), entre otros, que confirman la presencia de altos niveles de ansiedad ante evaluaciones escolares, en especial en adolescentes que se encuentran en instituciones con alta presión académica, que cuentan con diferentes grados de disfunción familiar o que sufren de baja autoestima. A pesar de los estudios realizados sobre el tema, no figuran planes sistemáticos, en los programas de las instituciones escolares del AMBA, para prevenir o mitigar estas respuestas.

Esta falta de respuestas motivó la necesidad de este trabajo para identificar las variables emocionales que desencadenan el miedo y el pánico en adolescentes ante situaciones de evaluación, y proponer estrategias institucionales desde el Equipo de Orientación Escolar (EOE) que ayuden a contener, prevenir y transformar estas vivencias. Una herramienta que lleva tiempo investigandose y aplicandose en este sentido es el mindfulness, que demostró ser eficaz en la regulación emocional y la reducción del estrés académico en jóvenes (Mercader Rovira, 2020; García Sanmartín, 2020).

Esta investigación se justifica por su relevancia teórica y por su potencial impacto práctico, por un lado buscando aportar conocimiento actualizado sobre una dificultad que atraviesan los adolescentes y por otro intentando diseñar estrategias de intervención posibles y contextualizadas.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las características de la ansiedad, el miedo y el pánico en los adolescentes entre 13 y 17 años ante los desafíos cognitivos dentro del marco educativo, en la zona del AMBA durante el mes de junio de 2025.

Objetivos Específicos

1. Identificar variables emocionales asociadas a la aparición de miedo y pánico en adolescentes de entre 13 y 17 años frente a situaciones de evaluación escolar.
1. Describir manifestaciones fisiológicas, cognitivas, conductuales y emocionales presentes en episodios de miedo y pánico ante desafíos cognitivos escolares en adolescentes del AMBA.
2. Diseñar lineamientos de intervención para el Equipo de Orientación Escolar enfocados en la contención y prevención del miedo y el pánico en contextos escolares durante situaciones de evaluación.

Hipótesis/Supuesto básico de investigación

Hipótesis general:

La presencia de ansiedad, miedo y pánico en adolescentes ante situaciones de evaluación escolar repercute negativamente en su rendimiento académico.

Hipótesis específicas:

Las variables emocionales como la ansiedad anticipatoria, la baja percepción de autoeficacia y la activación de esquemas cognitivos negativos están asociados a la generación de ansiedad, miedo y pánico.

La implementación de estrategias de afrontamiento emocional, como el mindfulness, se asocia con una disminución significativa de los síntomas de ansiedad escolar.

El acompañamiento multidisciplinar desde el Equipo de Orientación Escolar (EOE) favorece la elaboración emocional de los estudiantes y mejora su desempeño académico ante situaciones evaluativas.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de la ansiedad, miedo y el pánico en los adolescentes entre 13 y 17 años ante los desafíos cognitivos dentro del marco educativo en la zona del AMBA durante el mes de junio 2025?

Estado del Arte

Como primer paso de esta investigación se realizó una amplia revisión de la bibliografía sobre el tema, encontrando que fue tratado por autores de diferentes escuelas psicológicas e incluso desde diferentes disciplinas que se enfocan en la educación secundaria. Se realizó la selección de acuerdo a los objetivos del trabajo, para analizar el papel de la ansiedad, el miedo y el pánico en contextos educativos, explorando sus efectos en la autorregulación, la motivación y el rendimiento escolar. Este apartado busca sintetizar la literatura existente y ofrecer un marco teórico sólido para el estudio de estos fenómenos desde el enfoque de la psicología cognitiva, con un diseño transversal y correlacional. Se identificaron tres temas centrales y se reflexionó sobre los aspectos no explorados en profundidad.

Ansiedad y rendimiento académico en los adolescentes

El miedo y la ansiedad ante desafíos cognitivos en adolescentes fue objeto de estudio en múltiples estudios en el ámbito educativo y psicológico. Diversos autores señalan como la ansiedad escolar puede afectar el rendimiento algunas veces por dificultades en la concentración, en la regulación emocional o en la capacidad de afrontamiento en situaciones de evaluación.

En su investigación Sairitupac Santana et al. (2020) evaluaron los niveles de ansiedad en estudiantes secundarios ante situaciones de examen mediante el Cuestionario CAEX, identificando diferencias entre dos instituciones educativas privadas. Sus hallazgos mostraron que un alto porcentaje de los adolescentes experimentaba ansiedad moderada o grave lo que los llevó a concluir que esta variable puede influir en su desempeño escolar.

En la misma línea Anzorena (2022) analizó la ansiedad que sufren los estudiantes ante los exámenes en primer y sexto año de la secundaria, concluyendo que los niveles de ansiedad eran mayores en sexto año, lo que podría deberse a que la presión sea más

intensa en las etapas finales de la secundaria. Además, el estudio confirmó diferencias de género en la ansiedad siendo más pronunciada en mujeres.

Desde una perspectiva más general, Casares et al. (2024) investigaron la prevalencia de ansiedad y depresión en entornos educativos, validando un test de cribado breve que demostró una asociación significativa entre estos trastornos y el ajuste psicológico de los adolescentes. Observaron que los síntomas de ansiedad tenían un impacto directo en la calidad de vida y el desempeño escolar, lo que los llevó a resaltar la necesidad de desarrollar estrategias de intervención en instituciones educativas para afrontar el problema.

Ante la presunción de que el contexto escolar y social influyen en la manifestación de la ansiedad en adolescentes diversos autores buscaron relacionarlos. Garcia Blanc et al. (2025) exploraron el papel de la ansiedad-estado en estudiantes de la escuela secundaria, encontrando una relación negativa con el rendimiento escolar. También ellos identificaron que el género actúa como un moderador en esta relación ya que las chicas reportaban mayores niveles de ansiedad-estado en comparación con los chicos.

Por otro lado, Chávez Rojas y Salazar Vargas (2023) señalaron que factores familiares y sociales también desempeñan un papel muy importante en la aparición de ansiedad en adolescentes. Mediante un estudio en Lima, Perú identificaron que la disfuncionalidad familiar y la violencia aumentaban los niveles de ansiedad y depresión en estudiantes, afectando indirectamente su rendimiento académico.

Otros estudios sugieren la necesidad de implementar estrategias de regulación emocional para mitigar los efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar, como los realizados por Mercader Rovira (2020) y García Sanmartín (2020). Ambos resaltan la importancia de la educación emocional y el mindfulness como herramientas para mejorar el bienestar psicológico de los adolescentes. Demostrando que la atención plena reduce la ansiedad y ayuda a los estudiantes a enfrentar mejor los desafíos cognitivos en la escuela.

Además, Zumárraga Espinosa y Cevallos Pozo (2022) analizaron la procrastinación académica como una respuesta de evitación ante la ansiedad. Su estudio en estudiantes universitarios reveló que la autoeficacia juega un papel clave en la reducción de la ansiedad, ya que una mayor percepción de competencia se relaciona con una menor tendencia a postergar actividades. Aunque su investigación se centró en el ámbito universitario, sus hallazgos pueden extrapolarse al contexto de adolescentes de secundaria.

Factores asociados al miedo y pánico en entornos educativos

El miedo y el pánico ante desafíos cognitivos en adolescentes pueden estar determinados por múltiples factores psicológicos, sociales y académicos, la literatura revisada destaca diversos elementos que contribuyen a la aparición de estos fenómenos en secundaria.

Por ejemplo, las condiciones del entorno escolar pueden actuar como desencadenantes de la ansiedad y el pánico en los adolescentes. Garcia Blanc et al. (2025) encontraron que la ansiedad estado afecta negativamente el rendimiento académico, y que su impacto puede ser más pronunciado en estudiantes con altas exigencias académicas. El estudio de Casares et al. (2024) va en la misma dirección cuando analiza la prevalencia de ansiedad y depresión en contextos escolares, concluyendo que la dificultad en la regulación emocional es común en adolescentes y puede afectar su bienestar psicológico más allá del ámbito escolar.

El entorno familiar y social también juega un papel relevante en la aparición de miedo y pánico ante desafíos cognitivos. Chávez Rojas y Salazar Vargas (2023) identificaron que la disfuncionalidad familiar y la violencia en el hogar están fuertemente asociadas con la ansiedad y la depresión en adolescentes, los estudiantes que experimentaron conflictos familiares o relaciones disfuncionales tenían una mayor prevalencia de sintomatología ansiosa, lo que afectaba su capacidad de afrontamiento ante las evaluaciones.

Además, Morales Rodríguez y Chávez López (2021) analizaron los factores de riesgo en adolescentes escolarizados, concluyendo que el contexto social y las expectativas externas pueden agravar la vulnerabilidad psicológica de los estudiantes, sobre todo cuando se combinan la presión por obtener buenos resultados con un entorno de apoyo insuficiente.

Otro factor analizado fue la percepción de competencia y las habilidades de regulación emocional. En el estudio realizado por Zumárraga Espinosa y Cevallos Pozo (2022) se analizó el papel de la autoeficacia en la procrastinación señalando que los estudiantes con una alta percepción de competencia mostraban menor tendencia a postergar actividades y menor ansiedad ante desafíos académicos. Estos hallazgos sugieren que el fortalecimiento de la autoeficacia podría servir como un mecanismo de protección frente al miedo escolar.

El miedo y el pánico en entornos educativos pueden originarse a partir de múltiples factores interrelacionados, incluyendo la presión académica, la dinámica familiar y social, y la percepción de autoeficacia. La literatura revisada sugiere que la regulación emocional y la educación en habilidades psicológicas pueden ser herramientas clave para mitigar estos efectos, promoviendo un ambiente escolar más adaptativo para los adolescentes.

Estrategias de afrontamiento y regulación emocional

Se encuentran diversas investigaciones que proponen estrategias de afrontamiento desde enfoques psicológicos, pedagógicos y prácticas terapéuticas.

La educación emocional se encuentra en varias ocasiones como una herramienta útil para mitigar los efectos del miedo y la ansiedad en el ámbito escolar. García Sanmartín (2020) destaca la importancia de fomentar fortalezas psicológicas como la resiliencia y la gestión emocional desde edades tempranas, ya que estas habilidades pueden reducir la vulnerabilidad ante el estrés ante evaluaciones escolares. La incorporación de programas educativos enfocados en la inteligencia emocional y la psicología positiva contribuye a

mejorar la estabilidad psicológica de los estudiantes, evitando que caigan en patrones de indefensión aprendida.

En la misma línea, Altamirano (2020) señala que el acompañamiento psicopedagógico es fundamental para fortalecer el bienestar emocional en adolescentes y remarca la necesidad de implementar intervenciones que integren la educación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su investigación concluye que una mayor concientización de los docentes sobre la relevancia de estos programas favorecería la construcción de entornos escolares más adaptativos.

Mercader Rovira (2020) examinó el impacto del mindfulness como una técnica eficaz para la regulación emocional en adolescentes de secundaria, encontró que los alumnos con mayor capacidad de atención consciente presentaban menores niveles de ansiedad y depresión. La aplicación de mindfulness en el aula puede mejorar la concentración y reducir el estrés académico, permitiendo a los estudiantes enfrentar los exámenes con mayor estabilidad emocional.

Además, el estudio de Sairitupac Santana et al. (2020) mostró que los adolescentes que aplicaban estrategias de atención plena tenían una relación negativa con factores como la ansiedad, la incertidumbre sobre el futuro y el riesgo psicosocial y propone que la promoción de este tipo de técnicas en la educación secundaria podría contribuir significativamente al bienestar emocional y académico.

Por otro lado, Chávez Rojas y Salazar Vargas (2023) al examinar la funcionalidad familiar como un elemento determinante en la regulación emocional, relacionaron el nivel de ansiedad con las redes de apoyo familiar. Si bien la literatura analizó ampliamente la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico se pueden identificar vacíos en el estudio del pánico ante desafíos cognitivos y sus efectos específicos en funciones ejecutivas como la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Esta revisión muestra evidencia del impacto de la ansiedad escolar sobre el rendimiento escolar y cómo esta relación depende de las herramientas de afrontamiento con que cuenta cada estudiante. También se resalta la importancia de promover estrategias de regulación emocional como el mindfulness, el entrenamiento en habilidades socioemocionales y el fortalecimiento de la autoeficacia, que demostraron efectos positivos en la reducción de la ansiedad y el mejoramiento del desempeño escolar.

Marco teórico

La adolescencia como etapa del desarrollo

La adolescencia es una de las etapas del ciclo vital caracterizada por una compleja interacción de transformaciones biológicas, psicológicas y sociales. Lo que se puede ver al recorrer distintos autores es lo difícil de definir que se presenta este concepto tan usado, desde la OMS a todas las escuelas psicológicas marcan su inicio y fin en distintos momentos. Aunque la mayoría coinciden en caracterizarla como un período donde la reorganización de la identidad, la redefinición de los vínculos familiares y extrafamiliares y la construcción progresiva de una autonomía funcional y emocional, ocupan el centro de la vida de la persona. Ya no se la define como una transición entre la infancia y la adultez, sino como una fase en sí misma, con características específicas que necesitan de adaptaciones constantes tanto del sujeto como de su entorno. Para entenderla se requiere de una perspectiva integradora que considere tanto los procesos intrapsíquicos como las dinámicas socioculturales que la atraviesan, prestando atención a las dimensiones relacional, simbólica y estructural, tanto como a los duelos psicológicos que la acompañan.

Según Krauskopf (1994), la adolescencia se define como el período en el que se intensifica la interacción entre tendencias individuales, adquisiciones psicosociales, metas socialmente disponibles y fortalezas o debilidades del entorno inmediato que rodea a la persona. La subjetividad emergente del adolescente se moldea con las estructuras sociales que lo rodean, con las oportunidades de desarrollo que encuentra. Nombra al desarrollo adolescente como un proceso de cambios y transformaciones, que permite un enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno de su sociedad (Krauskopf, 1995).

Etapas de la Adolescencia

Se pueden identificar tres etapas en la adolescencia: la pubertad, la adolescencia media y la fase final, en este estudio se considerarán las dos últimas. En la adolescencia

media, entre los 14 y los 16 años, las preocupaciones psicológicas se centran en la afirmación personal y social, las vivencias afectivas y amorosas tienen una gran significación. La canalización de los impulsos sexuales, la exploración de las competencias sociales y el respaldo del grupo de pares son los catalizadores del proceso de afirmación identitaria. Esta búsqueda de un equilibrio nuevo incluye también un movimiento de individuación que provoca en los padres un duelo complejo: la pérdida del hijo-niño, la renuncia al adolescente idealizado y la redefinición de su rol como figuras parentales. La familia deja de ser el único espacio referente de la autoestima y competencias del adolescente y los adultos deben adaptarse a esta nueva forma de acompañamiento basada en la aceptación incondicional bajo nuevas condiciones relacionales (Krauskopf, 1994).

A la vez, la sexualidad adolescente comienza a desarrollarse en escenarios externos al núcleo familiar, pasan a ser los grupos de pares y los espacios sociales más amplios los ámbitos elegidos para ensayar roles, establecer vínculos y vivenciar afectos. En esta etapa, el amor, la amistad y el goce son las preocupaciones prioritarias, aunque suelen ser subvaloradas o reducidas por los adultos a dimensiones moralistas o reproductivas. Pero las relaciones afectivas desempeñan un papel fundamental en la formación de la identidad, porque son las que permiten ampliar las experiencias subjetivas y explorar nuevas formas de vinculación. Según Krauskopf (1994), para muchas adolescentes mujeres, las relaciones de pareja se convierten en el principal espacio de confianza y expresión emocional.

El desarrollo cognitivo también sufre avances significativos, el adolescente adquiere mayores capacidades de abstracción, simbolización y pensamiento crítico. Esto le permite una posición reflexiva hacia el entorno y hacia sí mismo, como un sujeto que cuestiona, reelabora y transforma su propia forma de ser y de pensar. Estas nuevas herramientas cognitivas permiten una reevaluación de las normas y valores internalizados durante la infancia empezando un cuestionamiento de las figuras de autoridad, lo cual puede ser vivido por el entorno adulto como una amenaza a su autoestima o a sus esquemas de control (Krauskopf, 1994).

El adolescente atraviesa por múltiples tipos de validaciones, emocional, sensorial y social, buscando construir sus propios sistemas de ideas que le aporten coherencia y seguridad en medio de la incertidumbre que vive. Como advierte Aberastury (1998), el adolescente puede quedar anclado en una posición de impotencia externa que lo llevan a una omnipotencia interna del pensamiento, sin posibilidades reales de acción transformadora.

En esta misma línea, el desarrollo intelectual no es un fin en sí mismo, sino parte del impulso por insertarse en el mundo de manera activa. El interés por conocer nuevas cosas, el compromiso con causas sociales y la autoexploración de capacidades configuran el deseo de autonomía. Las relaciones con el grupo de pares tienen un rol determinante para afirmar la identidad personal y le permiten a la vez construir una identidad grupal por fuera del espacio familiar con normas, referencias y poder simbólico propios (Martín-Baró, 1989).

En la tercera fase que corresponde al final de la adolescencia, el sujeto comienza a distanciarse del proyecto de vida familiar para construir su propio proyecto personal y social. Este camino se basa en experiencias concretas que abren vías posibles, que pueden variar varias veces, hacia metas y roles definidos por la realidad cambiante del entorno. El adolescente también suele afrontar el duelo por el alejamiento físico del hogar que le permite asumir progresivamente una mayor responsabilidad sobre las consecuencias de sus actos y decisiones (Krauskopf, 1994).

La autonomía trae asociadas las capacidades de autocuidado y cuidado mutuo, siempre que el entorno le haya proporcionado las condiciones de apoyo, asesoría y atribución positiva de competencias en su niñez. Eso le permitiría convertir en relaciones afectivas profundas sus experiencias de exploración. A la vez, las redes de pertenencia comienzan a configurarse por afinidades de tipo laborales, educativas o culturales en las primeras construcciones de sentido y la adquisición de habilidades de negociación con el mundo adulto. Este proceso no siempre es lineal sino que puede verse obstaculizado por diversos factores, como la evitación del duelo que implica abandonar identidades

idealizadas y afrontar el esfuerzo para alcanzar nuevos roles. Otro factor es la desesperanza objetiva o aprendida ante la falta de oportunidades reales para desarrollar su proyecto vital. Si siente estas privaciones emocionales o materiales puede refugiarse en gratificaciones efímeras, con conductas impulsivas o estados depresivos, como modos sustitutivos frente a una vivencia de imposibilidad (Krauskopf, 1995).

Duelos psicológicos en la transición a la adultez

Si se piensa en el nivel intrapsíquico resultan fundamentales los duelos estructurales que caracterizan el paso hacia la adultez. El primero de ellos es el duelo por la pérdida del rol infantil y el vínculo de dependencia con las figuras parentales. El niño ocupa un lugar definido dentro de la estructura familiar, con una identidad definida por esa posición. Sin embargo, en la adolescencia, este rol debe ser abandonado para permitir una nueva manera de relacionarse con los padres, con una mayor autonomía y responsabilidad (Aberastury y Knobel, 1998).

El segundo duelo importante es la pérdida del cuerpo infantil. Los cambios biológicos de la pubertad alteran la imagen corporal previa, lo que implica aceptar y resignificar el nuevo cuerpo sexualmente maduro. Según Laufer (1988), este proceso implica dejar atrás sus identificaciones infantiles y permitir la integración de su nueva identidad sexual. Esta transformación puede generar sentimientos de despersonalización, que anticipan un proceso de individuación más claro.

Finalmente, el adolescente debe elaborar el duelo por los padres de la infancia, que supone confrontar la imagen idealizada de los padres y aceptar falibilidad, sus limitaciones y contradicciones. Este proceso que no tiene un tiempo definido, es necesario para la diferenciación subjetiva y el desarrollo de una identidad propia. Coinciden Aberastury (1984) y Bloss (1962), que la elaboración saludable de este duelo requiere del trabajo interno del adolescente y del apoyo emocional de los adultos significativos que lo rodean.

Aproximaciones teóricas al miedo, la ansiedad y el pánico en el ámbito educativo

Los niveles de ansiedad, miedo y pánico entre los adolescentes de los últimos años de una escuela secundaria generados frente a situaciones de exigencia cognitiva como pueden ser los exámenes suelen ser altos. Estas reacciones disminuyen el rendimiento escolar, pero además pueden tener consecuencias sobre el desarrollo emocional, la autoestima y la adaptación social de estos adolescentes que transitan la última fase de esta etapa. Se analizan algunas perspectivas psicológicas que describen estas emociones.

La Perspectiva Psicoanalítica

Desde el psicoanálisis, el miedo, la ansiedad y el pánico son comprendidos como manifestaciones de conflictos inconscientes. Freud (1976) distinguió entre el miedo real, que está ligado a un peligro externo, y la angustia neurótica que está asociada a un conflicto interno no consciente. En el caso de los adolescentes que se enfrentan a la exposición ante evaluaciones de tipo cognitivas pueden activarse ansiedades profundas relacionadas con el superyó, con las exigencias parentales internalizadas o con el temor a no estar a la altura de sus propios ideales de rendimiento.

El psicoanálisis define a la adolescencia como un momento de reorganización del aparato psíquico en el que el Yo se encuentra presionado por impulsos internos y a la vez por demandas externas. El pánico puede interpretarse como una irrupción masiva de angustia que desborda la capacidad del Yo para gestionar el conflicto dejándolo expuesto. En el caso de la exposición a desafíos intelectuales se puede representar simbólicamente, el juicio de la autoridad parental y social y esto puede activar sentimientos de insuficiencia, castración simbólica y pérdida de amor o aprobación. La ansiedad persecutoria aparece en etapas tempranas del desarrollo y puede reactivarse en la adolescencia, cuando el sujeto se enfrenta a situaciones evaluativas percibidas como amenazas al self. Por eso cuando un

adolescente tiene escasa elaboración simbólica puede llegar a vivenciar un examen como una amenaza que pone en peligro su integridad emocional y provocar respuestas extremas como el pánico (Blos, 1962).

La Psicología Conductual

La psicología conductual también se dedica al estudio del miedo y la ansiedad como respuestas aprendidas a través del condicionamiento clásico y operante. Watson y Rayner (1920), en el experimento que realizaron con Albert, demostraron que el miedo puede ser condicionado ante estímulos originalmente neutros. Aplicado al ámbito escolar una mala experiencia como haber reprobado una evaluación o ser ridiculizado en clase, puede condicionar una respuesta de miedo ante situaciones similares futuras.

Desde el condicionamiento operante, Skinner (1953) postuló que las conductas de evitación se refuerzan negativamente al intentar reducir la exposición al estímulo que por algún motivo se recuerda como doloroso o desagradable. En los adolescentes, esto se observa en conductas como ausentismo escolar al temer pasar por la misma, inventar excusas para no rendir exámenes o presentar somatizaciones como dolores de cabeza o náuseas. Estas estrategias de evitación refuerzan el miedo a largo plazo porque impiden la exposición correctiva al estímulo temido, volviéndolo permanente.

La terapia conductual-cognitiva utiliza estrategias cognitivas, promoviendo la exposición gradual y controlada a situaciones temidas y propone la reestructuración de creencias irracionales, demostrando una alta eficacia para reducir la ansiedad escolar en adolescentes (Kendall, 2012).

El Enfoque Humanista-Existencial

Desde la psicología humanista las emociones como el miedo y la ansiedad son comprendidas en relación con la vivencia existencial a lo largo de la vida del sujeto. Cuando se presenta una incongruencia entre el “yo real” y el “yo ideal” se generan diferentes niveles de ansiedad (Rogers, 1961). Los adolescentes que acuden a escuelas muy exigentes

pueden desarrollar una imagen idealizada de sí mismos basada en sus logros cognitivos, pero eso puede devenir rápidamente en una tensión interna si sienten que por algún motivo no pueden cumplir con esas expectativas (De Castro y García, 2011).

Para Maslow (1968), el miedo al fracaso y la ansiedad ante los desafíos cognitivos representan obstáculos en el camino hacia la autorrealización como una etapa superior en la pirámide de la motivación, a la que solo acceden algunas personas. El pánico en esta escuela puede ser interpretado como un bloqueo existencial que aparece cuando el adolescente percibe que no podrá cumplir con su potencial, o cuando sus logros son la única vía que percibe para recibir validación externa. Estas opciones pueden generar una tensión que lo paralice.

Las intervenciones desde esta perspectiva apuntan a promover un clima educativo que esté centrado en el respeto por el alumno, la autenticidad y la aceptación incondicional de sus propuestas, estas condiciones reducen la presión frente al desempeño y fortalece la autoestima del adolescente.

La Perspectiva Sistémica

Losada (2015) desde la psicología sistémica aborda el ciclo vital familiar como un proceso dinámico de adaptación y cambio. Las familias atraviesan a lo largo del tiempo diferentes etapas, transiciones y crisis, ajustándose a patrones predecibles que influyen en la salud emocional de sus miembros. Por eso el ciclo vital familiar implica un recorrido conjunto en el que los procesos evolutivos individuales como la infancia, la adolescencia, la adultez y la vejez se entrelazan con las dinámicas grupales. La capacidad de adaptación y resolución de conflictos dentro de la familia es una condición para lograr la estabilidad emocional de todos sus integrantes, permitiendo que las transiciones sean afrontadas de manera saludable en lugar de convertirse en factores de crisis. La autora enfatiza que las dinámicas familiares influyen en la manifestación y gestión de las diferentes emociones,

incluidas la ansiedad, el miedo y el pánico, resaltando la importancia de la adaptación y el cambio en la salud psicológica.

Estas sensaciones consideradas en el ámbito familiar no deben entenderse como meros síntomas individuales, sino como respuestas a la interacción sistémica dentro del grupo familiar. La capacidad de adaptación y resolución de conflictos dentro de la familia juega un papel crucial en la regulación emocional de sus miembros, permitiendo que estas emociones sean gestionadas de manera saludable en lugar de convertirse en factores desestabilizadores (Losada, 2015).

La Perspectiva Neurobiológica

Desde la neurociencia, se les asigna al miedo, al pánico y a la ansiedad una base biológica importante, vinculada fundamentalmente al funcionamiento del sistema límbico. La amígdala cerebral tiene un rol central en la detección de amenazas y en la activación del sistema nervioso autónomo. Siegel (2014) destaca que durante la adolescencia, la amígdala presenta una hiperreactividad que no siempre es regulada adecuadamente por la corteza prefrontal, que se encuentra todavía en desarrollo. La inmadurez de los sistemas de autorregulación emocional explica la causa de que los adolescentes sean más vulnerables a vivenciar respuestas intensas de miedo y pánico ante estímulos evaluativos, por sobre los niños y los adultos.

La activación excesiva del eje hipotalámico-hipofisario-adrenal ante situaciones de evaluación escolar que son percibidas como amenazantes genera síntomas como taquicardia, dificultad para concentrarse, temblores o bloqueos mentales. Si esta activación no logra controlarse puede desencadenar un episodio de pánico, especialmente en contextos de exposición social o alto rendimiento (McEwen, 2007).

La Psicología Cognitiva como marco central

La psicología cognitiva es el marco teórico central de esta investigación, permite explicar la manera en que los procesos mentales, como la interpretación de los sucesos, las

creencias y las expectativas. configuran las respuestas emocionales ante situaciones de alta demanda en las escuelas. Desde la perspectiva de Beck (2012), las emociones como el miedo y la ansiedad se originan a partir de pensamientos automáticos distorsionados productos de esquemas cognitivos desadaptativos formados en etapas anteriores del desarrollo de los adolescentes. Si llega a esta etapa con creencias instaladas como pueden ser la relación causal entre las malas notas y el fracaso personal, o el error y la consiguiente falta de inteligencia, está más propenso a experimentar reacciones intensas de ansiedad o incluso pánico ante exámenes, evaluaciones orales o situaciones de exposición en clase.

Desde la escuela de la psicología cognitiva, estas respuestas adaptativas no se consideran automáticas o exclusivamente fisiológicas, se los cataloga como procesos que están mediados por estructuras cognitivas internas, como son los esquemas, las creencias, las expectativas y los patrones de pensamiento que posee cada individuo particular. El modo en que un adolescente interpreta una situación escolar estará determinado por la emoción que experimente y la conducta que adopte frente a ella, que puede ser adaptativa o no (Beck, 2012; Clark y Beck, 2012).

Definición de miedo, ansiedad y pánico desde el enfoque cognitivo

Beck (2012), define a la ansiedad como el resultado de la sobreestimación del peligro y la subestimación de la capacidad de afrontamiento del propio sujeto frente a un evento. Según esta interpretación, las personas ansiosas activan una serie de esquemas cognitivos negativos que las llevan a interpretar situaciones neutras o ambiguas como amenazantes en diferentes grados. Un adolescente con esquemas negativos activados puede interpretar un examen como una amenaza a su autoestima o a toda su persona. Estas interpretaciones generan una cascada de pensamientos automáticos distorsionados como “no voy a poder”, “me voy a equivocar”, “voy a hacer el ridículo”, que potencian los síntomas fisiológicos de ansiedad que pueden vivir sus compañeros y por lo tanto, condicionan su rendimiento escolar (Clark y Beck, 2012).

La ansiedad escolar en adolescentes se manifiesta con diferentes síntomas fisiológicos como sudoración, palpitations, tensión muscular; cognitivos como dificultad para concentrarse, pensamientos rumiantes; conductuales como evitación, procrastinación, bloqueo y emocionales como miedo, irritabilidad, desesperanza. Una evaluación se convierte en un estímulo condicionado negativo, asociado al malestar psicológico y a la expectativa de fracaso, provocando un círculo vicioso que aumenta la ansiedad (Kendall, 2012).

Distorsiones Cognitivas y su impacto

Perfeccionismo desadaptativo y miedo al error

El perfeccionismo desadaptativo se caracteriza por las expectativas excesivamente altas, una autocrítica implacable y una valoración personal que solo gira en torno al rendimiento escolar, muchas veces es consecuencia de la presión de determinadas instituciones que pretenden ser identificadas por su alto rendimiento y padres con la misma perspectiva (Flett y Hewitt, 2002). Estas características lo diferencian del perfeccionismo adaptativo que puede vincularse con altos niveles de exigencias realistas con una orientación positiva hacia el logro, en cambio, el perfeccionismo desadaptativo se basa en creencias irracionales que exigen un máximo rendimiento más allá de las circunstancias y percibe al error como inaceptable. Esta rigidez forma esquemas de pensamiento absolutistas que, ante el menor indicio de dificultad, desencadenan una respuesta emocional intensa, desproporcionada y auto invalidante (Ellis, 1962; Beck, 2012).

Clark y Beck (2012) plantean que el perfeccionismo desadaptativo alimenta una atención sesgada hacia los errores, lo cual refuerza la interpretación catastrófica de cualquier desempeño que no sea considerado "perfecto". Esta interpretación negativa tiende a convertirse en una profecía autocumplida, incrementando la ansiedad anticipatoria y termina provocando en el alumno los ya nombrados bloqueos o evitaciones, en contextos de evaluación escolar.

Miedo al error como inhibidor del aprendizaje

Cuando el error no se percibe como parte del proceso de aprendizaje, como una oportunidad sino como un atentado a la autoestima que produce un miedo paralizante al fracaso deriva en conductas de sobre preparación, procrastinación crónica o incluso evitación total de la situación evaluativa. Este tipo de perfeccionismo, desde una perspectiva de la metacognición está asociado a un patrón de rumiación mental que se concentra en los errores pasados o en la posibilidad de fallar en el futuro que interfiere con la concentración, la memoria operativa y la resolución eficaz de problemas, afectando el rendimiento y retroalimentando la percepción de incompetencia. Desde la neuropsicología, Siegel (2014) sostiene que la presión autoimpuesta generada por el perfeccionismo activa en exceso los circuitos de amenaza del cerebro y desencadena reacciones fisiológicas intensas de estrés crónico. Los estudiantes con un perfeccionismo rígido tienden a desarrollar una identidad centrada exclusivamente en el éxito académico, que los vuelve emocionalmente vulnerables ante cualquier evento que se vivencie como una exposición al juicio externo. Esta dependencia del refuerzo externo y el temor al reproche o a la desaprobación social incrementan el miedo escénico y pueden provocar ataques de pánico ante exámenes u orales (Beck y Emery, 1985).

Implicancias para la intervención educativa

Una opción para intervenir sobre el perfeccionismo desadaptativo implica trabajar en la reestructuración de las creencias centrales sobre el valor personal, el error y el desempeño académico. Es fundamental ayudar a los adolescentes a diferenciar entre estándares altos saludables y expectativas rígidas que son inalcanzables en sí mismas. Los programas psicoeducativos que incluyan técnicas de reatribución cognitiva, entrenamiento en autocompasión y prácticas de mindfulness pueden ser particularmente eficaces para disminuir la reactividad emocional ante los errores (Neff, 2003).

En síntesis, los docentes y el Equipo de Orientación Educativa (EOE) deberían implementar estrategias que promuevan una cultura del error como parte constitutiva del aprendizaje con entornos donde se valore el esfuerzo, la mejora progresiva y la autonomía emocional, como parte de una redefinición del éxito.

Miedo al juicio social y exposición emocional

El miedo al juicio social es una de las formas más características de ansiedad en la adolescencia por el carácter interpersonal de esta etapa donde se percibe como vulnerable a la evaluación de sus pares o figuras de autoridad (García-López y Muela-Martínez, 2020).

La identidad personal y social del adolescente está en pleno proceso de desarrollo. El juicio de los pares adquiere en esta etapa un peso psicológico muy importante, funciona como un espejo a través del que terminan definiendo su propio valor. Como señala Siegel (2014) la neurobiología adolescente es sensible a los circuitos relacionados con la pertenencia, el rechazo y la aceptación social, por eso la posibilidad de ser evaluado negativamente puede desencadenar respuestas emocionales desproporcionadas. Si el alumno teme ser juzgado desarrolla conductas de evitación como no presentarse a clases, fingir enfermedad, responder con monosílabos, mantener un perfil bajo, esto puede perjudicar su aprendizaje efectivo y deteriorar su autoconcepto (Clark y Beck, 2012).

El miedo al juicio social también se relaciona con la vergüenza de experimentar o mostrar emociones en público. El típico adolescente no tolera la idea de llorar, tartamudear o enrojecer ante sus compañeros porque cualquiera de estos eventos representa una amenaza directa a su valoración personal. Este temor a la exposición emocional es vivida como una pérdida del control que conlleva una inhibición de la expresión emocional espontánea, promoviendo un estilo comunicativo rígido y artificial (Gilbert, 2002). La inhibición emocional sostenida en el tiempo puede llevar a un incremento de la sintomatología ansiosa y depresiva, al interferir en la capacidad del adolescente para pedir ayuda, compartir sus temores o generar vínculos auténticos con otros. Además, la dificultad

para normalizar la emoción como parte del desempeño contribuye a la autopercepción de anormalidad derivando en aislamiento social.

Intervenciones educativas desde un Enfoque Cognitivo

El trabajo con adolescentes se plantea desde la identificación y cuestionamiento de pensamientos automáticos relacionados con la autoevaluación negativa y también desde la reestructuración de esquemas de valoración personal. También se demostró como una práctica eficaz el entrenamiento en habilidades sociales, la exposición gradual a situaciones temidas y la implementación de técnicas de atención plena o mindfulness, que favorecen la desactivación de la autoconciencia negativa (Rapee y Heimberg, 1997).

Por su parte el Equipo de Orientación Escolar (EOE) debe intervenir para lograr generar entornos en las escuelas que no refuercen la cultura de la vergüenza ni la comparación, sino que fomente la colaboración, la aceptación de la diferencia y el acompañamiento empático en las experiencias de exposición.

Intolerancia a la incertidumbre y rigidez cognitiva

Beck y Emery (1985) explican que los adolescentes se enfrentan todo el tiempo a evaluaciones cambiantes, a exigencias en múltiples ámbitos y a un entorno escolar competitivo, frente a esta realidad abrumadora la incertidumbre se vuelve inevitable. Sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con las mismas capacidades para tolerarla. Los que presentan una intolerancia elevada a la incertidumbre y una marcada rigidez cognitiva suelen experimentar respuestas ansiosas intensas, especialmente ante desafíos que implican resultados imprevisibles o los enfrentan a la ambigüedad, como una evaluación oral inesperada, una consigna poco clara o un cambio en la estructura habitual de una clase.

La intolerancia a la incertidumbre es definida como la tendencia a considerar inaceptable la posibilidad de que ocurra un evento negativo, incluso si su probabilidad es baja, generando respuestas desestabilizantes ante situaciones que no se pueden controlar

completamente. Este rasgo se manifiesta a menudo como una necesidad imperiosa de anticipación, certeza y control sobre los resultados, sin los cuales se sienten desbordados y emocionalmente paralizados (Lau Mora,2024).

El valor afectivo de la certeza

La aversión a la ambigüedad que poseen los adolescentes puede generar conductas de evitación cognitiva, tales como negarse a participar en actividades que impliquen improvisación o juicio abierto, resistirse a tareas grupales poco estructuradas, o experimentar bloqueos frente a preguntas abiertas. Estas conductas son manifestaciones directas del intento por reducir el malestar que genera el no saber, incluso a costa del propio aprendizaje. Según Beck y Emery (1985), este patrón evita la desconfirmación de los temores irracionales, perpetuando así la ansiedad.

Rigidez Cognitiva y baja flexibilidad mental

La rigidez cognitiva se define como la dificultad para modificar esquemas mentales ante nuevas situaciones. Los adolescentes con baja flexibilidad cognitiva tienden a organizar su pensamiento en términos dicotómicos de todo o nada. Eso limita su capacidad para encontrar soluciones alternativas ante cualquier tipo de problemas. Desde la Terapia Cognitiva, esta rigidez puede ser el resultado de distorsiones cognitivas persistentes, como la catastrofización, el pensamiento absolutista o la generalización excesiva (Beck, 2012). Si un estudiante que fracasa en una prueba inesperada puede generar creencias rígidas como: "si no puedo controlar lo que va a pasar, fracasaré siempre", o "si hay algo que no entiendo de inmediato, significa que no soy inteligente".

En el mismo sentido hay estudios neuropsicológicos (Diamond, 2013) que demostraron que la flexibilidad cognitiva es una función ejecutiva que aún está en desarrollo en la adolescencia, que los vuelve especialmente vulnerables al estrés provocado por la incertidumbre.

Implicancias educativas e intervenciones posibles

Es fundamental que el entorno educativo no refuerce la idea de que la certeza o el control total son posibles o deseables en todas las situaciones. Los programas educativos que promuevan el pensamiento divergente, la creatividad y la resolución de problemas abiertos son los que contribuyen a entrenar la flexibilidad cognitiva, disminuyendo la reactividad emocional ante lo inesperado. Así como incluir prácticas de mindfulness que favorecen la aceptación del momento presente sin necesidad de controlarlo para reducir la ansiedad anticipatoria (Kabat-Zinn, 2003).

Historia de aprendizaje aversiva

Las experiencias tempranas de fracaso, crítica o humillación académica pueden constituir una historia de aprendizaje aversiva, que se define como el conjunto de experiencias pasadas emocionalmente negativas que condicionan la forma en que un individuo interpreta y responde a situaciones similares en el presente. Estas historias forman esquemas cognitivos disfuncionales que predisponen a la activación de emociones como el miedo, la ansiedad o el pánico. Beck (2012) explica que los individuos desarrollan sus creencias centrales y supuestos intermedios sobre sí mismos, los demás y el mundo a partir de esas experiencias tempranas. Si un adolescente fue reiteradamente expuesto a las críticas negativas en su historia escolar, a una exigencia desmedida o el castigo ante el error, es probable que haya internalizado creencias que lo invalidan. Por otra parte, según Clark y Beck (2012) cuando estos esquemas son activados, dan lugar a una cadena de procesos automáticos como pensamientos disfuncionales, imágenes mentales negativas y sensaciones corporales aversivas, que refuerzan el malestar y reducen la capacidad de afrontamiento. Así, una situación objetivamente neutra, como una consigna compleja o una corrección escrita en rojo, puede disparar reacciones de pánico o inhibición conductual en estudiantes con historias de aprendizaje cargadas de eventos emocionalmente negativos.

Además las experiencias aversivas modelan también la respuesta anticipatoria ante futuros eventos similares. La teoría del procesamiento emocional de Foa y Kozak (1986) sostiene que los eventos traumáticos o emocionalmente perturbadores quedan representados en la memoria en forma de "estructuras de miedo", que contienen información sobre estímulos, respuestas fisiológicas y significados amenazantes. Aunque esta teoría fue aplicada a trastornos de estrés postraumático, puede extrapolarse parcialmente al caso de adolescentes que desarrollan respuestas fóbicas al entorno académico a raíz de experiencias emocionalmente intensas. La evitación mantiene la creencia disfuncional e impide que ocurra la reestructuración cognitiva natural, que podría derivarse de una experiencia positiva correctiva.

Otra consecuencia de la historia de aprendizaje aversiva es la sensibilización emocional, un estado en el que el sistema nervioso y cognitivo se vuelve más reactivo ante estímulos similares a los que generaron malestar previo (Lau Mora, 2024). Esta sensibilización se manifiesta en la adolescencia a través de una hipervigilancia hacia señales de fracaso o desaprobación y en la reinterpretación negativa de señales neutras.

Implicancias para la intervención educativa y terapéutica

Desde la intervención psicológica, el abordaje cognitivo se orienta a dismantelar los esquemas disfuncionales aprendidos, a través de la exploración guiada de las creencias centrales formadas en relación a estas experiencias pasadas, así como la exposición planificada a situaciones temidas con el objetivo de generar experiencias emocionalmente correctivas (Young et al., 2003). El reconocimiento explícito del impacto de las historias de aprendizaje aversivas en la salud emocional de los estudiantes permite legitimar su sufrimiento y abrir espacio a una mayor empatía institucional, con propuestas educativas más humanas y comprensivas.

Variables emocionales que desencadenan miedo y pánico en situaciones de examen

En este apartado se incluyen como exámenes a todas las evaluaciones formales que pretenden medir el desempeño escolar que constituyen uno de los principales desencadenantes de estrés, miedo y pánico en los adolescentes. En el marco de la psicología cognitiva, estas respuestas emocionales no se originan directamente en la situación objetiva de evaluación, sino en la interpretación subjetiva que el individuo realiza sobre ella (Beck 2011). Esta interpretación es determinante y depende de múltiples variables emocionales y cognitivas, entre las que se destacan: la autovaloración negativa y la baja autoeficacia (Bandura, 1997), la necesidad de poseer el control y Locus de Control, la metacognición y la autorregulación (Zimmerman, 2000), la ansiedad como anticipación catastrófica y la desconexión cognitiva en situaciones de evaluación (Zeidner, 1998).

El miedo es una emoción básica que aparece como respuesta a una amenaza identificable y concreta. Específicamente en el ámbito escolar puede activarse por representaciones cognitivas subjetivas que el adolescente fue construyendo a partir de sus experiencias previas y creencias centrales. Estas creencias se formaron a partir de fracasos escolares, de la humillación social que experimentaron o la pérdida de aprobación, se presentan con mayor frecuencia en adolescentes que tienen una exigencia excesiva o refuerzo negativo ante el error (Ekman, 1992).

Para Ellis (1958) hay dos tipos de miedo: adaptativo y desadaptativo. El miedo desadaptativo se origina en creencias irracionales que distorsionan la realidad. Estas creencias llevan al adolescente a experimentar reacciones emocionales intensas ante cualquier tipo de desafío cognitivo, porque asocia su valor personal al éxito escolar, lo condiciona a su rendimiento. El modelo ABC de Ellis explica cómo un evento activador (A), como puede ser un examen oral, no determina por sí solo la emoción (C), sino que depende de la creencia mediadora (B). En los casos que las creencias se vuelven absolutistas, perfeccionistas o catastrofistas las emociones que se generan son el miedo paralizante o la desesperación.

Las experiencias llamadas distorsiones cognitivas reducen la tolerancia a la frustración y conllevan una interpretación exagerada de los resultados negativos que se esperan. Puede derivar en evitación escolar, retraimiento social o conductas oposicionistas como mecanismos de defensa ante el malestar anticipado. En otros casos se llega a experimentar una disonancia cognitiva entre el ideal de rendimiento esperado y su experiencia real de fracaso o inseguridad, lo que refuerza y acrecienta el miedo a los próximos desafíos cognitivos que vaya a afrontar en situaciones de evaluación.

Esta activación ansiosa puede evolucionar hacia un ataque de pánico en casos extremos, esto se ve con mayor frecuencia en contextos evaluativos de alta exposición o presión, aunque no solamente. Los autores Clark y Beck (2012) señalan que el pánico surge cuando los síntomas fisiológicos de la ansiedad por diferentes motivos son interpretados de manera catastrófica por el adolescente. Por ejemplo, si siente palpitaciones o aceleración del ritmo cardíaco antes de una evaluación puede pensar que está a punto de sufrir un infarto con riesgo de vida, o que corre el riesgo de hacer un papelón delante de todo su curso, como desmayarse o quedarse paralizado. Estas interpretaciones amplifican la activación del sistema nervioso simpático al mismo tiempo que desencadenan una espiral de retroalimentación negativa, porque el miedo a los síntomas genera más síntomas, lo que culmina en una crisis de pánico.

La escalada hacia el pánico es una respuesta excepcional que puede presentarse en adolescentes con una vulnerabilidad biológica y psicológica específica. Tienen una historia de trastornos de ansiedad, sufrieron experiencias tempranas de humillación, o muestran una sensibilidad elevada a la evaluación social. En términos cognitivos, el pánico puede entenderse como un colapso de las estrategias de afrontamiento ante una amenaza percibida como incontrolable e inminente, lo cual afecta directamente a su percepción de autoeficacia (Bandura, 1997).

Autovaloración negativa y baja autoeficacia

La percepción de control sobre la situación de evaluación también influye sobre la respuesta emocional del adolescente. Bandura (1997) define a la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para realizar una tarea que es determinante para modular las emociones de ansiedad y miedo. Cuando un adolescente se percibe como competente para afrontar una evaluación, es menos probable que experimente emociones intensas o desreguladas que le impidan por sí mismas hacerlo. En cambio, si se considera incapaz, vulnerable o destinado al fracaso, sus emociones ansiosas pueden intensificarse y su rendimiento ser afectado.

Los adolescentes con baja autoeficacia suelen adoptar estrategias de evitación, buscar excusas o incluso sabotear sus propios esfuerzos como forma de preservar su autoestima ante el posible fracaso. Desde el enfoque cognitivo se interviene sobre estas creencias que se establecen como disfuncionales porque afectan la percepción de competencia, utilizando técnicas como la reestructuración cognitiva, la exposición gradual y el refuerzo de logros parciales (Beck, 2012).

La ansiedad como anticipación catastrófica

Una distorsión cognitiva clave en la ansiedad ante desafíos escolares es la anticipación catastrófica del futuro, es decir, la tendencia a imaginar el peor escenario posible frente a una situación aún no ocurrida. Este fenómeno, también llamado “futurización negativa”, implica la construcción mental de consecuencias extremas e improbables, que generan una activación emocional intensa incluso antes de que ocurra el evento temido (Beck, 2012).

Desde el enfoque de Ellis (1962) los estados de ansiedad se originan en las creencias irracionales que las personas tienen respecto a posibles eventos externos. Por ejemplo, la creencia de que si no se logra rendir perfectamente la propia persona no vale nada, lleva a una anticipación ansiosa del fracaso, que se alimenta a sí misma. Esta

anticipación puede convertirse en una profecía autocumplida cuando la ansiedad interfiere en el desempeño y contribuye al mal resultado, reforzando la creencia inicial.

Autovaloración negativa y baja autoeficacia

La autoeficacia percibida y la sensación de control influyen directamente en la percepción adolescente de situaciones académicas exigentes. Desde la teoría social cognitiva de Bandura (1997) la autoeficacia es la creencia personal de un individuo en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones específicas. En términos cognitivos, esta percepción moldea las expectativas de logro y la disposición emocional ante el hecho a afrontar.

Cuando los adolescentes presentan baja autoeficacia académica, tienden a sobreestimar la dificultad de la tarea, anticipar el fracaso y focalizarse en sus limitaciones. Formando una cadena de interpretaciones erróneas que termina actuando como un disparador emocional, intensificando la ansiedad anticipatoria y predisponiendo al bloqueo cognitivo (Beck, 2012; Clark y Beck, 2012). A la inversa, una alta autoeficacia funciona como un amortiguador emocional, facilitando la activación de estrategias de afrontamiento más adaptativas y promoviendo la persistencia ante tareas complejas.

Sensación de control y locus de control

La sensación de control se define como la percepción de que uno tiene influencia sobre los eventos de su entorno y los resultados de sus acciones y está estrechamente relacionada con el locus de control. Los adolescentes con un locus de control interno atribuyen el éxito o fracaso a factores personales, como el esfuerzo o la preparación, lo que fomenta un sentido de responsabilidad y mayor capacidad de autorregulación emocional.

Por el contrario, los que poseen un locus de control externo consideran que sus logros o dificultades dependen de factores incontrolables como la suerte, la actitud del docente o la dificultad del examen. Esta percepción disminuye la sensación de control y aumenta la ansiedad, el sujeto se concibe como víctima de circunstancias fuera de su

alcance, lo cual disminuye su motivación intrínseca y su implicación en el proceso de aprendizaje (Bandura, 1997).

Una percepción de impotencia aprendida frente a situaciones académicas exigentes puede derivar en estados de ansiedad crónica o incluso en síntomas depresivos, como señalan Beck y Clark (1997), quienes plantean que la indefensión percibida es un factor de vulnerabilidad común tanto para la ansiedad como para la depresión. La autoeficacia y la sensación de control también están asociadas a procesos metacognitivos que forman un conjunto de creencias, estrategias y conocimientos que el sujeto tiene sobre sí mismo. Los adolescentes que creen que pueden regular sus emociones durante una evaluación o que saben cómo prepararse eficazmente para un examen muestran un mayor control metacognitivo, lo cual favorece tanto el rendimiento académico como el bienestar psicológico (Siegel, 2014). En cambio para los que tienen poca autoeficacia emocional tienden a experimentar reacciones fisiológicas como el aumento del ritmo cardíaco, la sudoración o los pensamientos negativos, como señales de fracaso inminente. Esta interpretación distorsionada contribuye al pánico escénico o al bloqueo cognitivo, que a su vez refuerzan la percepción de ineficacia. En definitiva una sensación de control realista y estable permite que los circuitos prefrontales del cerebro se mantengan activos frente a una situación demandante. En cambio, la percepción de descontrol dispara el eje amígdala-hipotálamo, desregulando el sistema nervioso autónomo y provocando una reacción de lucha, huida o parálisis. Así, el déficit en la autoeficacia y en la percepción de control tiene un correlato funcional a nivel cerebral que afecta directamente el desempeño académico bajo presión (Siegel, 2014).

Implicancias para la intervención psicoeducativa

Comprender el papel de la autoeficacia y la sensación de control desde un enfoque cognitivo tiene importantes implicancias para la intervención. No basta con brindar técnicas de estudio o habilidades académicas: es fundamental modificar las creencias subyacentes del adolescente sobre su capacidad para enfrentar desafíos. Las estrategias basadas en la

reestructuración cognitiva o en la exposición gradual a situaciones temidas (Clark y Beck, 2012) pueden contribuir a aumentar la percepción de autoeficacia y devolver al adolescente el dominio sobre su propia experiencia escolar y su rendimiento.

Desconexión cognitiva en situaciones de evaluación

La ansiedad distorsiona la percepción de amenaza alterando la interpretación y la atención provocando un impacto en el funcionamiento neurocognitivo. Según Siegel (2014), en situaciones de amenaza percibida, el cerebro adolescente activa su sistema límbico de forma prioritaria, lo que lleva a una desconexión parcial de la corteza prefrontal, la encargada de la autorregulación emocional, la planificación y la toma de decisiones. Esta desconexión biológica tiene consecuencias cognitivas: el estudiante pierde acceso momentáneo a sus habilidades racionales que le dificultan una evaluación realista de la situación, ayudando a que la amenaza se sobredimensione.

La teoría neurocognitiva agrega un sustrato biológico que fortalece la comprensión de la ansiedad: no se trata solo de pensamientos distorsionados, sino de un sistema cerebral que se desregula frente a ciertos estímulos. Este enfoque permite comprender qué en algunos adolescentes el miedo ante desafíos escolares alcanza niveles de pánico, con reacciones fisiológicas intensas, disociación o conductas de evitación (Siegel, 2014).

Mindfulness como herramienta de afrontamiento del estrés escolar

Siegel (2014) propone el uso de técnicas de mindfulness como una herramienta efectiva para desarrollar la conciencia plena y la autorregulación emocional, como una estrategia efectiva para mitigar el miedo y el pánico en adolescentes frente a los desafíos cognitivos en el ámbito educativo. El mindfulness, o atención plena, puede definirse como la "conciencia que emerge al prestar atención de una manera particular: a propósito, en el momento presente, y sin juzgar" (Kabat-Zinn, 2003, p. 4). Esta práctica busca lograr una

observación intencional y no reactiva de las sensaciones corporales, los pensamientos y las emociones a medida que surgen, sin ir al pasado.

La relevancia del mindfulness en el contexto de la ansiedad escolar en los adolescentes se fundamenta en su capacidad para influir en los mecanismos neurocognitivos subyacentes a la regulación emocional y al procesamiento del estrés. Siegel (2014) destaca que esta práctica puede fortalecer la integración neuronal, particularmente en el desarrollo del cerebro adolescente. A través de la atención plena, los jóvenes pueden mejorar la conectividad entre la corteza prefrontal -asociada con la planificación, la toma de decisiones y la regulación emocional- y las estructuras límbicas -implicadas en las respuestas emocionales primarias como el miedo-. Esta integración permite una mayor capacidad para observar los pensamientos y emociones con una distancia metacognitiva, en lugar de ser arrastrado por ellos (Siegel, 2014).

La eficacia del mindfulness en el afrontamiento del estrés y la ansiedad académica en adolescentes puede explicarse a través de varios mecanismos clave como:

Regulación de la atención: entrena la capacidad de la mente para dirigir y sostener la atención en el momento presente. Esto es crucial en situaciones de examen, donde la mente tiende a divagar hacia rumiaciones sobre el pasado -errores previos- o preocupaciones anticipatorias sobre el futuro -fracaso inminente-. Al desarrollar esta habilidad, los adolescentes pueden redirigir su atención lejos de las distorsiones cognitivas que alimentan el miedo y el pánico, y centrarse en la tarea presente mejorando el rendimiento cognitivo (Siegel, 2014).

Descentramiento cognitivo: el descentramiento es la capacidad de observar los propios pensamientos y sentimientos como eventos mentales transitorios, en lugar de como verdades absolutas o aspectos centrales de la identidad (Segal et al., 2018). Para un adolescente que experimenta catastrofización o perfeccionismo, el descentramiento permite reconocer un pensamiento como lo que es y no como un evento futuro. Esta distancia

metacognitiva reduce la identificación con los pensamientos negativos y su impacto emocional.

Reducción de la reactividad emocional: una actitud de aceptación de las experiencias internas, incluyendo las sensaciones fisiológicas de la ansiedad (ej. taquicardia, sudoración). En lugar de resistirse o luchar contra estas sensaciones, que podría intensificarse, la atención plena permite a los adolescentes observarlas con curiosidad y ecuanimidad. Esta menor reactividad fisiológica y emocional interrumpe el ciclo del pánico, donde los síntomas físicos son interpretados como una amenaza creciente (Segal et al., 2018).

Promoción de la resiliencia y la auto-compasión: responder al propio sufrimiento con amabilidad y comprensión, en lugar de autocrítica severa en un entorno competitivo, donde el perfeccionismo y el miedo al juicio social son comunes, la autocompasión puede actuar como un poderoso amortiguador contra la autovaloración negativa y el impacto de los errores (Neff, 2003).

Evidencia de eficacia en adolescentes

Numerosos estudios vienen evaluando la efectividad de las Intervenciones Basadas en Mindfulness (IBM) en poblaciones adolescentes para el manejo del estrés y la ansiedad en contextos educativos. Revisiones sistemáticas y meta-análisis demostraron que las IBM en escuelas son efectivas para reducir los síntomas de ansiedad, depresión, estrés y rumiación, al tiempo que mejoran la regulación emocional, la atención y el bienestar general en adolescentes (Carsley et al., 2018). Específicamente en relación con el estrés académico y las situaciones de evaluación, se ha observado que el mindfulness contribuye a una mejor capacidad de afrontamiento y a un rendimiento académico más adaptativo.

La implementación de mindfulness en el marco escolar se alinea con una comprensión neurocognitiva del bienestar y también ofrece una herramienta práctica para empoderar a los adolescentes en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional

y cognitiva, esenciales para navegar con éxito los desafíos académicos y promover una salud mental positiva (Reber, 2014).

El rol del Equipo de Orientación Escolar (EOE)

En el nivel medio el encargado de definir qué estrategia utilizar como herramientas de afrontamiento de la ansiedad para acompañar a los adolescentes es el Equipo de Orientación Escolar (EOE). Su función principal es acompañar, asesorar e intervenir ante problemáticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a las dimensiones subjetivas, sociales y pedagógicas que atraviesan a niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación de la Nación, 2014). Están conformados por profesionales de distintas disciplinas: psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, entre otros, que articulan su trabajo con directivos, docentes y familias, contribuyendo al sostenimiento de la escolarización y la promoción del bienestar integral del estudiante. Desde una perspectiva interdisciplinaria, su intervención no se restringe a lo individual o clínico, sino que se orienta a lecturas situadas de las condiciones institucionales, vinculares y culturales que inciden en el quehacer educativo (Tiramonti, 2011).

Por eso la detección, prevención y atención de manifestaciones de malestar emocional en el ámbito escolar como el miedo y el pánico frente a situaciones evaluativas en tanto estas experiencias impactan directamente en la subjetividad y el rendimiento académico del estudiante son sus incumbencias principales. Desde el enfoque actual de la psicología educativa y los lineamientos del sistema educativo argentino, se plantea que los Equipos de Orientación Escolar (EOE) deben operar como mediadores entre las necesidades subjetivas del estudiante y las demandas institucionales, diseñando estrategias de acompañamiento que favorezcan el desarrollo de herramientas de afrontamiento adaptativas, dentro de un marco de inclusión y derecho a la educación (Ministerio de Educación de la Nación).

El abordaje de situaciones de ansiedad académica, miedo o pánico requiere un trabajo conjunto entre el EOE y los demás actores escolares, centrado en al menos tres líneas de acción: la evaluación de las condiciones institucionales que generan o sostienen malestares escolares, como prácticas evaluativas rígidas, climas pedagógicos hostiles o ausencia de espacios de escucha, el acompañamiento individual o grupal a estudiantes que presenten manifestaciones emocionales disruptivas, promoviendo el reconocimiento de sus emociones, la construcción de recursos personales y la elaboración de estrategias de afrontamiento y el asesoramiento a docentes y familias, orientado a generar intervenciones contextualizadas, que no patologizen al sujeto sino que posibiliten su inclusión activa en la vida escolar (Tiramonti, 2011).

Es importante pensar las intervenciones escolares desde una lógica no medicalizante, que no reduzca los síntomas emocionales a categorías diagnósticas individuales, sino que los inscriba en una lectura institucional, histórica y vincular. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el abordaje de adolescentes, cuyo malestar suele expresarse a través de indicadores emocionales intensos y poco diferenciados, como el pánico o el rechazo a lo escolar. El EOE tiene la responsabilidad de generar dispositivos de intervención psicoeducativa que contemplen el carácter multidimensional de estas experiencias: desde talleres de gestión emocional y técnicas de relajación, hasta espacios de orientación vocacional, tutorías especializadas o articulación con servicios de salud cuando es necesario. La incorporación de estrategias como el mindfulness, la psicoeducación sobre ansiedad o técnicas de reestructuración cognitiva, en articulación con propuestas institucionales, representa una herramienta valiosa para prevenir y reducir el impacto del estrés académico (Jennings et al., 2011).

Test de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)

El Test de Ansiedad Estado-Rasgo (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) es uno de los instrumentos psicométricos más sólidos y utilizados a nivel internacional para evaluar

este fenómeno (Spielberger, 1983) y se utiliza en este trabajo como herramienta de investigación.

El STAI fue diseñado originalmente para medir la ansiedad en adultos, pero ha sido ampliamente adaptado y validado en adolescentes y estudiantes en diversos contextos culturales, incluido el hispanohablante (Delgado et al., 2012). Este instrumento permite distinguir dos componentes de la ansiedad: la ansiedad estado (A-estado) y la ansiedad rasgo (A-rasgo). La ansiedad estado se define como una respuesta emocional transitoria caracterizada por tensión subjetiva, activación autonómica y aprensión, generada por la percepción inmediata de una amenaza o desafío. En cambio, la ansiedad rasgo alude a una disposición más estable y duradera a experimentar ansiedad en una variedad de situaciones, reflejando un patrón individual de reactividad emocional (Spielberger 1983).

Desde un enfoque cognitivo, estos dos niveles de análisis permiten articular la ansiedad como un proceso multicausal: la ansiedad estado puede vincularse a distorsiones cognitivas situacionales, mientras que la ansiedad rasgo se asocia con esquemas cognitivos estables que predisponen al individuo a una evaluación catastrofista de la realidad. En situaciones escolares de alta demanda cognitiva, como los exámenes, ambos niveles pueden interactuar y retroalimentarse, amplificando la respuesta emocional (Ellis, 1991).

El test tiene 40 ítems, organizados en dos subescalas de 20 ítems cada una. Las respuestas se miden mediante una escala tipo Likert de 4 puntos, que evalúa la intensidad de los sentimientos en el momento actual (para la subescala de ansiedad estado) y la frecuencia habitual con la que se experimentan dichos sentimientos (para la subescala de ansiedad rasgo) (Spielberger, 1983). Esta estructura ha sido valorada positivamente en términos de claridad, facilidad de aplicación y adecuación psicométrica para distintos rangos etarios.

También el STAI muestra excelentes indicadores en términos de validez y fiabilidad. Los coeficientes alfa de Cronbach típicamente oscilan entre 86 y 95 para la subescala de

ansiedad estado, y entre 85 y 92 para la subescala de ansiedad rasgo (Barnes, Harp, y Jung, 2002). En estudios con adolescentes españoles, por ejemplo, se ha reportado una consistencia interna de 90 para la A-estado y 88 para la A-rasgo (Delgado et al., 2012).

La aplicación del STAI en adolescentes dentro del sistema educativo cobra especial relevancia en los últimos años, ante el reconocimiento de que la ansiedad académica es una variable que influye de manera importante en el rendimiento escolar, la autoeficacia y la salud mental general. Los niveles elevados de ansiedad estado ante situaciones evaluativas pueden interferir además con los procesos cognitivos superiores, como la memoria de trabajo, la atención sostenida y la capacidad de resolución de problemas, lo cual resulta particularmente significativo durante la adolescencia que se caracteriza por una mayor reactividad emocional y plasticidad cognitiva (Owens et al., 2012).

Por otro lado, se viene observando que la ansiedad rasgo elevada durante la adolescencia puede constituir un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos de ansiedad más estructurados en etapas posteriores, incluyendo el trastorno de ansiedad generalizada o la fobia social (American Psychiatric Association, 2022). En este sentido, el STAI permite una evaluación puntual del malestar emocional y a la vez puede funcionar como una herramienta de detección precoz y planificación de intervenciones preventivas desde los Equipos de Orientación Escolar.

Método

Diseño

En esta investigación se usó un diseño mixto, combinando un método cuantitativo descriptivo con un método cualitativo exploratorio. Este enfoque, según Hernández Sampieri (2022), permite comprender la complejidad del fenómeno emocional en adolescentes ante los desafíos cognitivos que afronta en el ámbito escolar, ya que combina la medición objetiva de variables con la interpretación subjetiva de las experiencias de los participantes.

El estudio es además no experimental, transversal y de campo ya que los datos serán recolectados en un único momento, se tomará contacto una sola vez con cada adolescente. De acuerdo con Hernández Sampieri (2022), los diseños transversales permiten analizar asociaciones entre variables sin establecer relaciones causales, lo que resulta útil en estudios sobre emociones y ansiedad en poblaciones escolares.

Para medir los datos cuantitativos se usará la medición de niveles de ansiedad, estado y rasgo, y su influencia en las variables escolares. Para garantizar la confiabilidad, se utilizarán instrumentos estandarizados, como el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), ampliamente reconocido en la evaluación de la ansiedad. La aplicación de este tipo de herramientas facilitará la obtención de datos precisos y comparables dentro del análisis estadístico.

Para los datos cualitativos se realizaron entrevistas semiestructuradas y para su interpretación, el método de análisis de contenido que permitió captar la profundidad de las experiencias individuales y su significado en la vida de los participantes (Hernández Sampieri, 2022). Este diseño mixto que integra métodos cuantitativos y cualitativos aportó una visión completa sobre la ansiedad y el desempeño académico.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 59 adolescentes de entre 13 y 17 años, de ambos sexos que cursan estudios secundarios en instituciones de gestión estatal y privada en el AMBA, durante junio de 2025. Se seleccionó una muestra no probabilística intencional, teniendo en cuenta el consentimiento de los estudiantes y la autorización de sus padres o tutores para participar en este estudio, siguiendo el principio del consentimiento informado, entendido como el acuerdo libre, voluntario y consciente que otorga una persona para participar en una investigación, luego de recibir información suficiente sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio (Hernandez Sampieri et al., 2022).

Criterios de inclusión:

- Tener entre 13 y 17 años de edad al momento de la recolección de datos.
- Cursar estudios en una escuela secundaria pública o privada del AMBA.
- Contar con consentimiento informado firmado por el/la participante y su adulto/a responsable.

Criterios de exclusión:

- Contar con un diagnóstico previo de trastorno de ansiedad generalizada, fobia social u otra condición clínica severa que impida la participación en actividades escolares normales (según lo informado por el propio adolescente).
- No completar en su totalidad el instrumento de recolección de datos.
- No contar con consentimiento informado de sus padres o tutores.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado a través de un formulario de Google Forms, que está integrado por preguntas adaptados de la Escala

de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger, combinados con preguntas sociodemográficas, evaluativas y semi estructuradas que permiten un abordaje mixto de los datos.

El cuestionario está dividido en las siguientes secciones:

1. Datos sociodemográficos: edad, género, composición familiar, apoyo escolar externo y percepción del apoyo familiar en lo académico.
2. Rendimiento y percepción escolar: autoevaluación del desempeño académico, relación con los docentes, nivel de exigencia percibido y los factores de presión o estrés escolar.
3. Ansiedad estado y rasgo (adaptación STAI): presenta 10 ítems con escala Likert de 4 puntos (de 1="Nada" a 4="Mucho"), diseñados para evaluar síntomas emocionales, fisiológicos y cognitivos relacionados con la ansiedad escolar. Explora tanto el componente estado (situacional y transitorio) como el rasgo (tendencia estable a reaccionar con ansiedad).
4. Estrategias de afrontamiento emocional: uso de técnicas de regulación emocional y propuestas escolares deseadas para manejar el estrés académico. Se garantizará el carácter anónimo, voluntario y confidencial de la participación.

Procedimiento

Como primer paso se tomó contacto con docentes, directivos, profesionales de los equipos de orientación de diversos establecimientos secundarios públicos o privados, o familias voluntarias para solicitar acceso a los adolescentes para realizarles las entrevistas diseñadas. Se les entregaron los consentimientos para padres que deberán ser firmados por ellos para poder hacer las entrevistas. Una vez obtenidos, se completaron los cuestionarios.

Consideraciones éticas

Se siguieron los principios éticos fundamentales establecidos por las diferentes regulaciones para la actividad de la investigación con adolescentes, como la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y las normativas nacionales vigentes. Estas normativas garantizan el respeto por la autonomía, la privacidad, la confidencialidad y el bienestar de todos los participantes.

Los datos fueron recolectados de forma anónima y almacenados bajo clave en dispositivos seguros. No se registraron los nombres ni datos identificatorios personales que puedan comprometer la identidad de los y las participantes, para asegurar el cumplimiento de las reglamentaciones. Los adolescentes y sus padres firmaron consentimiento previo para participar de la investigación.

Tecnica de analisis de datos

Por el enfoque metodológico mixto adoptado, se utilizó técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo. Para el análisis cuantitativo, se realiza un análisis descriptivo de porcentajes para las variables sociodemográficas, percepción escolar y estrategias de afrontamiento. En la sección adaptada del STAI, se calcularán puntajes de ansiedad estado y ansiedad rasgo, y se establecerán categorías de intensidad. Se utiliza estadística inferencial básica como la prueba t para muestras independientes para comparar niveles de ansiedad según variables como género, percepción de apoyo familiar y acompañamiento escolar. El análisis se realiza con el programa SPSS de análisis estadístico.

Para el análisis cualitativo, se utilizó análisis de contenido en las respuestas abiertas que relatan situaciones de miedo o ansiedad en situaciones de evaluación escolar. Se procederá a la codificación de las respuestas, identificando categorías que se repitan entre los entrevistados. Se realizó de forma manual según el principio de saturación teórica.

Resultados

Resultados cuantitativos

Para caracterizar la muestra se presentan gráficos y tablas que muestran las variables sociodemográficas y contextuales relevadas que permiten visualizar claramente los factores que modulan la ansiedad escolar.

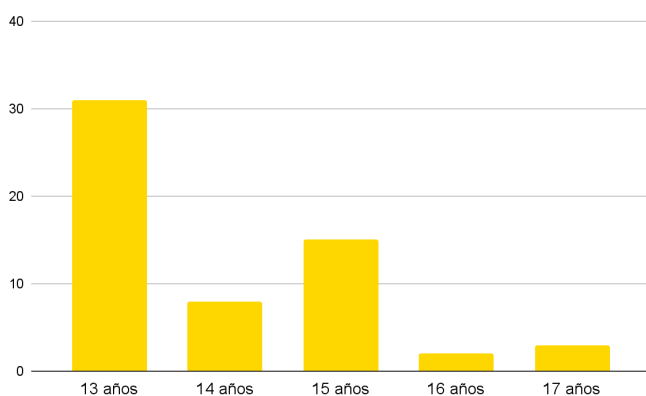
Caracterización sociodemográfica

Edad

Las edades de los participantes oscilan entre los 13 y los 17 años, con mayor concentración en el grupo de 13 a 15 años. Como señala Steinberg (2005) este rango está asociado a una mayor vulnerabilidad emocional frente a los desafíos escolares.

Figura 1

Distribución por edad



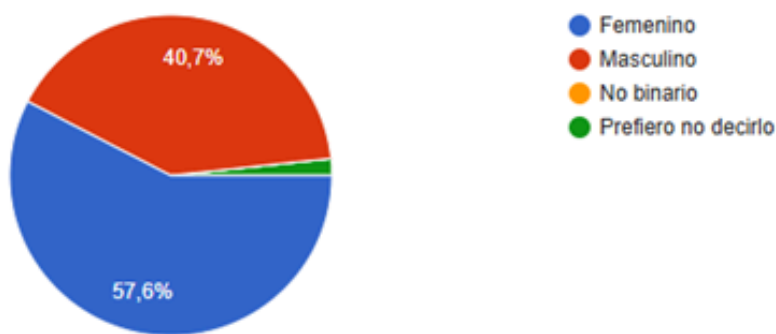
Nota. Elaboración propia

Género

Un 57,6% de los y las estudiantes se identificó con el género femenino, un dato relevante ya que las mujeres suelen reportar niveles más elevados de ansiedad durante la adolescencia (Caballo et al., 2016).

Figura 2

Distribución por género



Nota. Elaboración propia

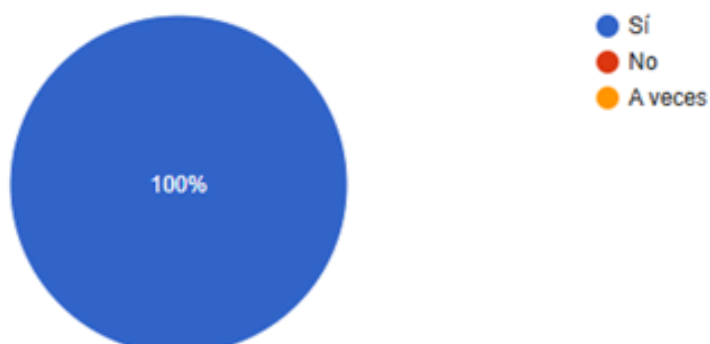
Contexto familiar y educativo

Convivencia familiar

La totalidad de los encuestados manifestaron convivir con su familia. Este rasgo podría funcionar como un factor protector contra la ansiedad escolar, que refleja la calidad de los vínculos intrafamiliares como plantea en la literatura de Brenlla y Rodríguez (2014).

Figura 3

Convivencia con la familia



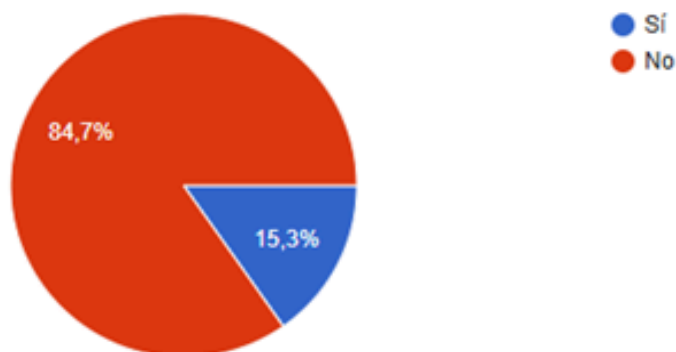
Nota. Elaboración propia

Apoyo escolar fuera del aula

El 84,7% de los alumnos indicó no recibir clases particulares ni otro tipo de apoyo pedagógico, el 15,3% refirió si contar con dicho acompañamiento. Esta diferencia podría asociarse con factores socioeconómicos o con la percepción suficiencia respecto al aprendizaje escolar.

Figura 4

Acceso a apoyo escolar externo



Nota. Elaboración propia

Apoyo familiar en lo académico

Un 74,6 % de los y las estudiantes afirmó recibir el apoyo de su familia en lo académico, el 23,7 % solo a veces y el 1,7 % indicó no recibir ayuda. Es importante destacar que la presencia activa de la familia suele actuar como un factor amortiguador frente al estrés escolar (Cohen et al., 2016).

Tabla 1

Apoyo familiar en lo académico

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	44	74,6 %
A veces	14	23,7 %
No	1	1,7 %

Nota. Elaboración propia

Percepción del entorno escolar

Evaluación del desempeño académico

El 52.5 % de los adolescentes calificó su desempeño escolar como bueno, mientras que el 25.4 % lo califica como muy bueno. Por otro lado, el 20.3 % lo ve como regular y solo el 3.4 % lo percibe como malo. En general esta evaluación fue positiva aunque podría coexistir con altos niveles de ansiedad académica (Castro Solano, 2007).

Tabla 2

Autoevaluación del desempeño escolar

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	15	25,4 %
Bueno	31	52,5 %
Regular	12	20,3 %
Malo	1	1,7 %

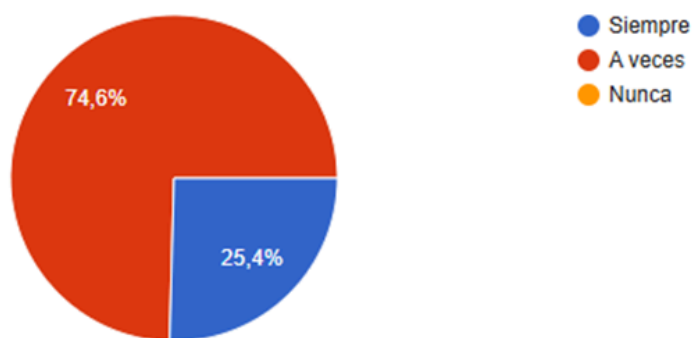
Nota. Elaboración propia

Acompañamiento docente

Los datos muestran que el 74.6 % de los estudiantes manifestó sentirse acompañado a veces por sus docentes y el 25.4 % indicó sentirse siempre acompañado. Si bien existe el acompañamiento docente todavía existe una porción importante de los adolescentes que lo percibe como insuficiente o intermitente.

Figura 5

Acompañamiento docente percibido



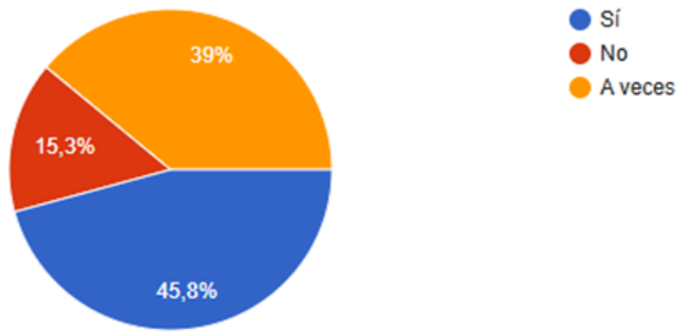
Nota. Elaboración propia

Participación en clase

Casi la mitad de los adolescentes (un 45,8 %) se siente cómodo participando en clase o hablando frente a sus compañeros, un 39 % responde que solo a veces y un 15.3 % directamente admite no sentirse cómodo. Este patrón es consistente con manifestaciones de ansiedad social leve a moderada en el contexto escolar (Beidel et al., 2000).

Figura 6

Seguridad al participar oralmente en clase



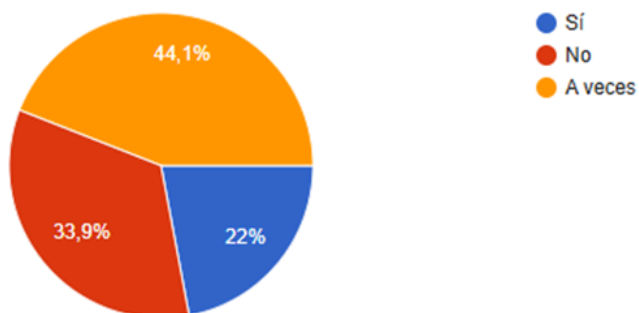
Nota. Elaboración propia

Percepción de las exigencias escolares

Un 44.1 % siente que las exigencias escolares a veces son demasiado altas, un 22.0 % lo siente de manera constante y un 33.9 % indicó que no lo son. Casi dos tercios de los y las adolescentes experimentan en alguna medida sobrecarga o estrés académico.

Figura 7

Percepción de las exigencias escolares



Nota. Elaboración propia

Análisis del Inventario STAI

La Ansiedad Estado (A-estado) evalúa cómo se siente el adolescente en el momento actual frente a las situaciones escolares que está atravesando.

Rango posible de puntuación va de 8 a 32 donde:

- Bajo: 8-16
- Medio: 17-24
- Alto: 25-32

La Ansiedad Rasgo (A-rasgo) mide la tendencia estable del adolescente a experimentar ansiedad en general y no sólo ante situaciones específicas.

Rango posible de 2 a 8:

- Bajo: 2-3
- Medio: 4-6
- Alto: 7-8

Tabla 3

Puntajes individuales

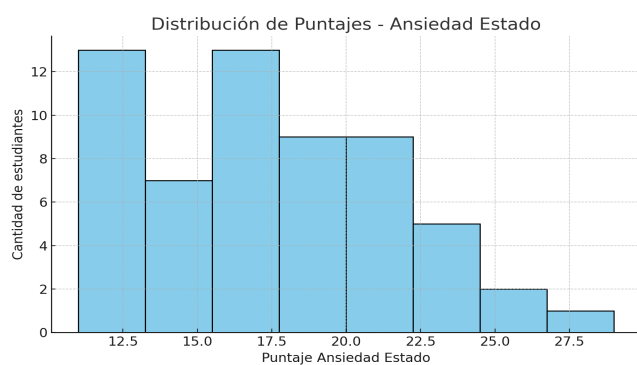
Alumno	Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo
1	18	5
2	12	3
3	16	3
4	14	5
5	13	6

6	20	4
7	17	6
8	15	7
9	22	7
10	12	4

Nota. Elaboración propia. Ver anexo 3.

Figura 8

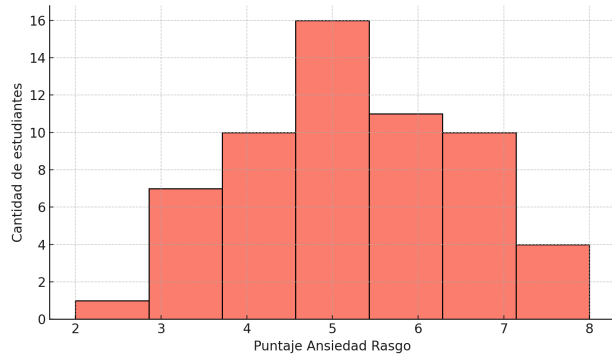
Ansiedad estado



Nota. Elaboración propia

Figura 9

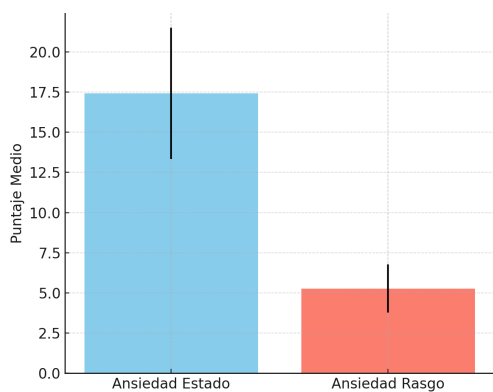
Ansiedad rasgo



Nota. Elaboración propia

Figura 10

Promedios de los puntajes



Nota. Elaboración propia

Aunque las escalas de Ansiedad Estado y Rasgo se presentan en conjunto para ilustrar patrones generales de variabilidad y promedios, cada una posee rangos de puntuación diferentes y no son directamente comparables.

Para elaborar estos resultados se calcularon los puntajes individuales de Ansiedad Estado y de Ansiedad Rasgo de cada uno de los adolescentes evaluados.

El puntaje Ansiedad Estado obtenido fue de 17.42 puntos: indicó un nivel medio-bajo de la ansiedad situacional al momento de responder el cuestionario. Si

bien existen casos individuales con puntajes elevados, no se presentaron niveles críticos de ansiedad inmediata frente al contexto escolar.

La medida de Ansiedad Rasgo fue de 5.27 puntos y se situó en un rango medio-alto: sugirió que una parte considerable de los adolescentes tiende a experimentar ansiedad de manera habitual.

En la distribución individual de los puntajes se observó que los adolescentes que alcanzaron niveles de Ansiedad Estado superiores a los 20 puntos presentan una mayor vulnerabilidad emocional en entornos escolares. Los adolescentes con un puntaje elevado de Ansiedad Rasgo de 7 u 8 puntos tienen mayor riesgo de enfrentar dificultades académicas o sociales.

Análisis cualitativos

El análisis de las respuestas abiertas se llevó a cabo siguiendo el método de Análisis de Contenido propuesto por Bardin (1996) y retomado por Krippendorff (2018) utilizando una estrategia de codificación inductiva. El objetivo fue captar cómo experimentan emocionalmente los y las adolescentes el entorno escolar y cuáles son los factores que influyen en sus niveles de ansiedad.

Pregunta 10. ¿Qué cosas de la escuela te generan más presión o estrés?

Categorías emergentes de estresantes escolares:

- Evaluaciones/exámenes: “Las pruebas me ponen muy nerviosa”, “los exámenes son lo que más me estresa”.
- Exposición oral: “Hablar delante de la clase me da ansiedad”.
- Tareas/carga académica: “La cantidad de tareas es mucha”, “tener que estudiar mucho”.

- Relaciones interpersonales: “Las peleas con mis compañeros”, “cuando me excluyen”.
- Exigencias de docentes/familia: “Cuando los profesores exigen demasiado”, “cuando mis papás esperan mucho de mí”.

Las situaciones frecuentes que causan estrés escolar están vinculadas con las evaluaciones y las exposiciones orales, así como con factores interpersonales, los conflictos con sus compañeros y la presión percibida por las expectativas familiares o las docentes. Investigaciones anteriores identificaron que las exigencias académicas y sociales son desencadenantes habituales de la ansiedad durante la adolescencia (APA, 2022; Spielberger, 1983).

Pregunta 21. ¿Podés describir una situación escolar en la que hayas sentido mucho miedo, ansiedad o nerviosismo?, ¿Qué pasó y cómo lo viviste?

Categorías emergentes:

- Situaciones de evaluación: “En los exámenes me pongo muy nerviosa y me bloqueo”.
- Hablar en público: “Cuando tuve que exponer frente a toda la clase”.
- Conflictos interpersonales: “Cuando una amiga me dejó de hablar”, “cuando me hacen bullying”.
- Problemas académicos: “Cuando no entendía una materia y tenía miedo de desaprobarme”.

Las diferentes respuestas indicaron que los y las estudiantes vinculan sus episodios de ansiedad con las evaluaciones y con el temor a la exposición en público. Los conflictos sociales se presentaron como experiencias profundamente ansiógenas, lo que coincide con estudios que relacionan la ansiedad social con el rendimiento escolar (Clark y Beck, 2012).

Pregunta 22. ¿Sabés qué es el mindfulness o lo escuchaste nombrar?

Categorías emergentes:

- Desconocimiento: “No sé qué es”, “nunca escuché hablar”.
- Conocimiento superficial: “Sí, algo de meditar”, “es para estar tranquilo”.
- Conocimiento más preciso: “Es una técnica de relajación y respiración para estar bien mentalmente”.

La mayoría de los adolescentes asoció el concepto de mindfulness con relajación o meditación, ya que no cuentan con un conocimiento extenso al respecto. Se evidencia que pueden desarrollarse intervenciones escolares orientadas a la gestión del estrés alineadas con investigaciones previas que destacaron la eficacia del mindfulness en reducir la ansiedad de los adolescentes (Zenner et al., 2014).

Pregunta 23. ¿Usás alguna técnica para calmarte cuando estás estresado/a o ansioso/a?

Categorías emergentes:

- No usó técnicas: “No”, “ninguna”.
- Autoinstrucciones: “Me digo a mí misma que me calme”, “trato de pensar cosas positivas”.
- Distracción/entretenimiento: “Escucho música”, “juego con el celular”.
- Apoyo social: “Hablo con mi mamá”, “con mis amigas”.
- Respiración/relajación: “Respiro profundo”, “cierro los ojos y trato de relajarme”.

En la pequeña porción de estudiantes que emplean técnicas específicas para gestionar la ansiedad, destacan las estrategias cognitivas y la distracción a través de actividades placenteras. Esto reflejó una falta de entrenamiento formal en técnicas de afrontamiento y el uso de estrategias intuitivas (Compas et al., 2001).

Pregunta 24. ¿Te gustaría que en la escuela haya espacios para aprender a manejar el estrés?

Categorías emergentes:

- Sí, interesados: “Sí, estaría bueno aprender a estar más tranquilo”.
- Indiferentes/incertidumbre: “No lo sé”, “tal vez”.
- No interesados: “No, no me interesa”.

Predominó una actitud positiva respecto a la idea de incluir espacios para el manejo del estrés en la escuela. Se alinea con estudios que destacan cómo los adolescentes suelen aceptar los programas preventivos (APA, 2022).

Pregunta 25. ¿Qué hacés cuando te sentís muy nervioso/a por algo de la escuela?
¿Tenés alguna técnica que te ayude a calmarte o sentirte mejor?

Categorías emergentes:

- No hago nada: “No tengo ninguna técnica”.
- Distracción/entretenimiento: “Escucho música”, “uso el teléfono”.
- Hablar con alguien: “Lo hablo con mi mamá o amigas”.
- Autocontrol: “Me digo a mí misma que me calme”, “respiro profundo”.
- Evitar la situación: “Me encierro en mi cuarto”.

Algunos estudiantes mencionan el uso de técnicas rudimentarias de autocontrol, siendo las más frecuentes la distracción y el apoyo social. Sin embargo, la mayoría no cuenta con herramientas específicas para lidiar con la ansiedad escolar por lo que se subraya la necesidad de incorporar programas educativos sobre el manejo del estrés (Compas et al., 2001; Zenner et al., 2014).

Pregunta 26. ¿Qué pensás que debería hacer la escuela para ayudarte a manejar mejor el estrés o el miedo frente a los desafíos académicos?

Categorías emergentes:

- Talleres o charlas: “Hacer talleres para aprender a relajarse”.
- Menos exigencias académicas: “No pedir tantas tareas juntas”.
- Apoyo emocional: “Escuchar más a los alumnos”, “tener alguien con quien hablar”.
- Técnicas específicas: “Enseñar técnicas de respiración”, “enseñar a organizarse mejor”.
- Espacios de contención: “Que haya un lugar para hablar si uno se siente mal”.

Los estudiantes expresan interés en participar en talleres prácticos sobre el manejo del estrés y en disponer de espacios de contención emocional dentro de la escuela.

También solicitan una reducción de las exigencias académicas o una mejor organización de las mismas. Esto coincide con investigaciones que proponen que es posible intervenir para disminuir la ansiedad académica y mejorar el bienestar (APA, 2022; Zenner et al., 2014).

Análisis de los resultados cualitativos

Englobando las preguntas abiertas se puede concluir que los principales factores generadores de estrés fueron las evaluaciones académicas, la exposición pública y las relaciones interpersonales conflictivas. La mayoría de los adolescentes no se encuentra familiarizado con el concepto de mindfulness pero les gustaría que se crearán espacios escolares orientados al manejo del estrés. Algunos estudiantes refirieron emplear estrategias de afrontamiento informales mientras que otros indicaron no emplear ninguna técnica. Las sugerencias de los y las adolescentes apuntan a la necesidad de contar con talleres escolares, espacios de escucha y una mejor organización académica. Estos resultados coinciden con la literatura que enfatiza la importancia de intervenir para reducir y prevenir la ansiedad entre los adolescentes (APA, 2022; Zenner et al., 2014).

Resultados del análisis inferencial

Género y Ansiedad Estado

- Masculino (n=24) → M = 16.21, DE = 3.24
- Femenino (n=34) → M = 18.15, DE = 4.47
- $t(\approx 38) = -1.91, p = .061$

Las mujeres presentaron una promedio ligeramente superior en Ansiedad Estado ($p > .05$), lo que sugiere una tendencia que no fue muy significativa en esta muestra.

Género y Ansiedad Rasgo

- Masculino (n=24) → M = 4.71, DE = 1.55
- Femenino (n=34) → M = 5.62, DE = 1.35
- $t(\approx 40) = -2.32, p = .025$

Se encontraron diferencias estadísticamente relevantes en Ansiedad Rasgo según el género ($p < .05$), resultando más alta en las mujeres. Esto coincide con estudios que sugieren que las estudiantes suelen presentar niveles más altos de ansiedad en la adolescencia (APA, 2022; Spielberger, 1983).

Apoyo familiar y ansiedad

No se pudo realizar un análisis sobre el apoyo familiar debido a que solo un alumno indicó no recibir este tipo de apoyo.

Acompañamiento Docente y Ansiedad Estado

- Siempre (n=15) → M = 16.60, DE = 4.14
- A veces (n=44) → M = 17.70, DE = 4.10
- $t(\approx 27) = -0.90, p = .380$

No se encontraron diferencias significativas en Ansiedad Estado según la percepción del acompañamiento docente ($p > .05$).

Acompañamiento Docente y Ansiedad Rasgo

- Siempre (n=15) → M = 4.87, DE = 1.19
- A veces (n=44) → M = 5.41, DE = 1.57
- $t(\approx 23) = -1.40, p = .171$

Tampoco se encontraron diferencias relevantes en Ansiedad Rasgo en relación con el acompañamiento docente ($p > .05$), aunque se observó una tendencia leve a mayor en quienes solo se sienten acompañados a veces.

Tabla 4

Relación entre Ansiedad estado y rango con los datos demográficos 1

Variable	Grupo 1	M (DE)	n1	Grupo 2	M (DE)	n2	t	p
Ansiedad Estado	Masculino	16.21 (3.24)	24	Femenino	18.15 (4.47)	34	-1.9 1	.061
Ansiedad Rasgo	Masculino	4.71 (1.55)	24	Femenino	5.62 (1.35)	34	-2.3 2	.025 *
Ansiedad Estado	Siempre acompañados	16.60 (4.14)	15	A veces acompañados	17.70 (4.10)	44	-0.9 0	.380
Ansiedad Rasgo	Siempre acompañados	4.87 (1.19)	15	A veces acompañados	5.41 (1.57)	44	-1.4 0	.171

Nota. Elaboración propia

Tamaño del efecto Cohen's d para la comparación entre géneros en Ansiedad Rasgo.

Se utilizó la fórmula clásica de Cohen's d para muestras independientes. Las pautas generales para interpretar el tamaño del efecto son:

0,2 = efecto pequeño

0,5 = efecto moderado

0,8 = gran efecto

Interpretación del tamaño del efecto:

- Cohen's d = 0.64

El análisis inferencial expuso diferencias importantes en los niveles de Ansiedad Rasgo según el género. No se encontraron diferencias significativas en Ansiedad Estado según género, ni en los puntajes de Ansiedad Estado o Rasgo en función del acompañamiento docente. La percepción del apoyo familiar no pudo ser analizada debido a que solo un estudiante indicó no contar con él. Los resultados sugieren que el género podría ser un factor relacionado con la Ansiedad Rasgo en los y las adolescentes, mientras que otras variables contextuales podrían no tener un impacto diferencial en esta muestra específica (APA, 2022; Spielberger, 1983).

Síntesis de hallazgos y relación con las hipótesis

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados principales del estudio organizados en relación con las hipótesis formuladas:

Tabla 5*Síntesis de los resultados en relación con las hipótesis*

Hipótesis	Resultado observado	Evidencia
H1: La presencia de miedo y pánico repercute negativamente en el rendimiento académico.	Confirmada parcialmente. Se observaron síntomas de bloqueo, evitación y bajo desempeño autoinformado.	Entrevistas cualitativas (bloqueo, ausencia a clases); niveles altos de ansiedad estado.
H2: Variables como ansiedad anticipatoria, baja autoeficacia y esquemas negativos están asociadas a miedo y pánico.	Confirmada. Se identificaron estas variables como Esta sensibilización se manifiesta en la adolescencia a través de una hipervigilancia hacia señales de fracaso o desaprobación y en la reinterpretación negativa de señales neutras. disparadores clave.	STAI (rasgo), testimonios sobre miedo al error, autovaloración negativa.
H3: El mindfulness y el acompañamiento del EOE favorecen la regulación emocional.	A confirmar en futuras intervenciones. No se aplicaron estrategias aún.	Referencias teóricas y estudios previos citados (cap. 2); no se midió en campo.

Tabla. Elaboración propia

Discusión

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten profundizar en una serie de fenómenos emocionales que surgen con fuerza en la experiencia escolar de los adolescentes al enfrentarse a situaciones evaluativas que representan desafíos cognitivos significativos. El miedo, la ansiedad y el pánico se manifiestan como respuestas sistemáticas a contextos institucionales que no siempre contemplan el acompañamiento emocional como parte esencial del proceso de aprendizaje.

Desde el modelo cognitivo que orientó esta investigación puede comprenderse que estas respuestas emocionales están influenciadas por las reacciones subjetivas que los y las estudiantes desarrollan a partir de sus experiencias pasadas, sus creencias y sus esquemas de pensamiento. La evaluación académica se convierte en una situación amenazante por la forma en que el sujeto la interpreta más que por su realidad objetiva. En los relatos analizados se observó una fuerte tendencia a vincular el error con el fracaso y el fracaso con la pérdida de valor personal. Este patrón de pensamiento refleja lo que Beck (2012) denominó como “distorsiones cognitivas” como la sobregeneralización, “si me equivoco una vez, siempre me irá mal”, el pensamiento dicotómico “apruebo o soy un desastre”, y la adivinación del pensamiento, “todos van a pensar que soy incapaz”.

Los datos cuantitativos obtenidos mediante el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) aportan una base empírica sólida para entender la magnitud del malestar emocional que sienten los y las adolescentes en situaciones de evaluación escolar. Este instrumento

permitió objetivar la ansiedad a partir de dos dimensiones diferenciadas: la ansiedad como un estado transitorio (ansiedad-estado) y la predisposición estable a responder con ansiedad en diferentes situaciones (ansiedad-rasgo). Lo que se observó de manera consistente es que las situaciones evaluativas activan de manera intensa la dimensión de ansiedad-estado. Se sugiere que estas instancias funcionan como desencadenantes emocionales agudos incluso en estudiantes que no presentan síntomas permanentes o generalizados. Este dato resultó especialmente relevante para distinguir entre cuadros clínicos y reacciones contextuales evitando caer así en la patologización innecesaria del malestar escolar.

Esta activación puede interpretarse como el resultado de una percepción distorsionada de la situación de evaluación. Los y las adolescentes que obtienen puntajes altos tienden a percibir la evaluación como una amenaza directa a su autoestima generando una respuesta emocional desproporcionada que interfiere con sus capacidades cognitivas. Este fenómeno fue ampliamente documentado en la literatura como "ansiedad de rendimiento" (Zeidner, 2007) y se relaciona con una disminución en la atención, el procesamiento de la información, la toma de decisiones y la recuperación de memoria operativa. El aumento de la ansiedad-estado afecta el bienestar emocional y tiene un impacto directo en las funciones ejecutivas necesarias para resolver la tarea creando un círculo vicioso: cuanto mayor es la ansiedad, menor es el rendimiento y cuanto menor es el rendimiento, mayor es la ansiedad anticipatoria en situaciones similares futuras.

La activación del sistema nervioso simpático ante una amenaza percibida ya sea real o no desencadena reacciones somáticas como sudoración, taquicardia, hiperventilación, tensión muscular o temblores. Estas manifestaciones son reinterpretadas por el adolescente como indicadores de "fracaso inminente" intensificando el ciclo de ansiedad. Esta interpretación catastrofista de los síntomas físicos fue ampliamente descrita por Clark y Wells (1995) en su modelo de ansiedad social y puede aplicarse a situaciones

de evaluación escolar donde el componente social del rendimiento y la exposición ante otros cumplen un rol relevante.

Es importante señalar que los valores obtenidos en el STAI reflejan una tendencia generalizada y no solo experiencias aisladas de unos pocos estudiantes. Esta regularidad cuestiona la noción de que las respuestas ansiosas son fenómenos individuales o anecdóticos y sugiere que la ansiedad escolar puede ser vista como un fenómeno colectivo, institucional y estructural. Es crucial revisar las prácticas escolares que actúan como disparadores emocionales sistemáticos y reconocer que el sufrimiento emocional vinculado con el rendimiento académico no es algo inevitable ni neutro, está moldeado por discursos, rutinas y formas de evaluación que muchas veces no consideran la subjetividad del estudiante.

La evidencia obtenida con el STAI proporcionó un punto de partida para futuras intervenciones. Por ejemplo, poder cuantificar la intensidad del malestar permite diseñar estrategias que se enfoquen en la regulación individual y en transformar el entorno educativo. El STAI es una herramienta diagnóstica valiosa que al ser interpretada de manera crítica puede facilitar el trabajo articulado entre la psicología, la pedagogía y la política institucional para alcanzar una escuela emocionalmente más segura.

Los relatos que se obtuvieron en las entrevistas semiestructuradas brindaron una mirada útil de la experiencia subjetiva del fenómeno investigado. Permitieron observar cómo los adolescentes construyen y significan su experiencia emocional cuando enfrentan situaciones de evaluación escolar. Su aporte enriquece el de los instrumentos estandarizados, siempre el discurso espontáneo y contextualizado de los alumnos ayuda a revelar los contenidos cognitivos disfuncionales que influyen en la respuesta emocional y el complejo entramado afectivo, social e identitario que los respalda. Además de la “preocupación” frente a un examen, los estudiantes describen experiencias de angustia intensa, pensamientos de anticipación catastrófica, sensaciones de desborde o parálisis e

incluso en algunos casos, una pérdida temporal del control sobre sus procesos cognitivos básicos. Esto puede interpretarse como un indicador de disociación leve o un bloqueo funcional de la corteza prefrontal ante un estrés agudo (LeDoux, 2000).

Estos testimonios reflejan un fenómeno que la psicología cognitiva denominó como “sobrecarga emocional anticipatoria” donde el pensamiento se desorganiza incluso antes de que comience la instancia evaluativa. Algunos estudiantes describen la experiencia de “quedarse en blanco” como una especie de desconexión interna donde saben que estudiaron pero no pueden acceder a la información. Esta experiencia coincide con lo que fue señalado por autores como Clark & Beck (2012) quienes indican que la atención selectiva al malestar físico y al juicio social percibido inhibe la activación de los recursos de memoria operativa afectando directamente el desempeño. No se trata de una falla cognitiva estructural sino de un desvío de la atención hacia un monitoreo interno constante que perjudica la tarea académica en curso.

Otro aspecto que se destaca en los relatos es la construcción del “fracaso” como una identidad amenazada. Muchos adolescentes expresan miedo a “defraudar” a sus padres o docentes, a “no estar a la altura” o a ser etiquetados negativamente por un error puntual. Estas expresiones son indicadores de baja autoestima y reflejan un sistema evaluativo que en muchos casos asocia el rendimiento escolar con el valor personal. Esta lógica se internaliza desde edades tempranas y crea el supuesto de que cometer errores equivale a no ser capaz, a no pertenecer o a no tener valor como estudiante. Desde esta perspectiva se puede hablar de un “esquema disfuncional de autoevaluación académica” que estructura la experiencia escolar como una amenaza constante. Como señala David Burns (1980) en su enfoque cognitivo-conductual clásico: los pensamientos automáticos de autocrítica y desvalorización actúan como disparadores emocionales más potentes que el propio evento externo.

Los relatos también evidencian un uso escaso o inadecuado de estrategias para afrontar las emociones. En muchos casos los adolescentes optan por el silencio, el aislamiento o a la evitación sin contar con herramientas cognitivas ni contextos institucionales habilitados para tramitar el malestar. Algunos incluso relatan experiencias de malestar físico recurrente antes de los exámenes que los adultos interpretan erróneamente como falta de compromiso, vagancia o falta de preparación. Esta falta de reconocimiento por parte de los adultos actúa como un segundo golpe emocional: no solo se experimenta miedo sino que además se lo vive en soledad o en silencio sin la posibilidad de nombrarlo ni resignificar colectivamente.

Desde una perspectiva institucional los relatos permiten vislumbrar una clara ausencia de espacios de validación emocional dentro de la escuela. Los estudiantes no tienen a quién recurrir ante el malestar ni se les proporcionan herramientas que les permitan anticipar, identificar y gestionar lo que les pasa. Esta falta de contención emocional estructurada implica una oportunidad perdida para construir una escuela más empática y preventiva donde el aprendizaje pueda coexistir con el error, la incertidumbre y la construcción gradual de la confianza en uno mismo. La escucha activa, la creación de espacios de palabra y la introducción explícita de competencias emocionales en el currículo escolar aparecen como necesidades urgentes a la luz de los relatos analizados.

Finalmente lo que resalto en estas narrativas no es solo el padecimiento emocional individual sino también una cultura escolar que en muchos casos opera como generadora y sostenedora del malestar. Los adolescentes no construyen sus miedos en el vacío: lo hacen en interacción con una institución que a menudo refuerza la competencia, estigmatiza el error y hace invisible el sufrimiento. Las entrevistas funcionan como una radiografía ética de la experiencia escolar revelando síntomas individuales y tensiones estructurales que deben ser abordadas desde políticas educativas integrales que contemplen al adolescente como un ser cognitivo, emocional, vincular y en pleno desarrollo.

Un hallazgo relevante que surge del análisis cualitativo es la internalización de exigencias. Muchos adolescentes manifiestan que su desempeño académico define quiénes son, lo que sugiere que tienen una autoevaluación centrada en el rendimiento. Para ellos el error no es visto como parte del proceso de aprendizaje sino como una amenaza a la identidad personal. Esta conexión entre el desempeño y el valor personal refleja una dimensión narcisista del rendimiento donde el yo se construye a partir de la aprobación externa (del docente, la familia o el grupo de pares). Desde esta perspectiva el miedo escénico académico puede interpretarse como una forma específica de ansiedad social donde el temor al juicio y al ridículo inhibe la ejecución, bloquea el pensamiento y provoca respuestas de evitación.

El análisis de estos datos también invita a reflexionar sobre el papel de las instituciones. La escuela como institución social a menudo sostiene prácticas que reproducen lógicas de evaluación sancionadoras, competitivas y poco reflexivas. Aunque se avanzó en discursos pedagógicos inclusivos y en marcos normativos que promueven el acompañamiento emocional, en la práctica escolar cotidiana persisten estructuras rígidas que colocan al error en un lugar negativo y priorizan el rendimiento por sobre el proceso. Este clima institucional refuerza creencias disfuncionales en adolescentes que carecen de recursos internos para resignificar el fracaso o enfrentar la exposición pública.

Un elemento transversal que destaca en los relatos es la naturalización del sufrimiento. Varios estudiantes afirman que sentir miedo, ansiedad o incluso síntomas de pánico es “parte de ser estudiante”. Esto representa un obstáculo para la intervención ya que instala la idea de que el malestar es inevitable, incuestionable e inmodificable. Resulta urgente generar espacios de validación emocional en el ámbito escolar donde los estudiantes puedan expresar sus experiencias sin temor a ser juzgados.

Desde una perspectiva institucional, el rol del EOE cobra especial relevancia. Los datos del estudio muestran que en la mayoría de los casos los estudiantes no tuvieron la

posibilidad de hablar sobre sus emociones con adultos en la escuela y los episodios de ansiedad son vividos en soledad o minimizados por el entorno. Esto revela una necesidad insatisfecha en términos de contención emocional institucionalizada, los EOE pueden intervenir ofreciendo atención individual y organizando talleres grupales, programas de educación emocional, espacios de escucha y estrategias de formación docente para abordar situaciones de ansiedad.

El mindfulness se presentó como una herramienta viable y prometedora aunque no excluyente. Las prácticas de atención plena brindan a los estudiantes recursos para autorregularse, reconocer sus pensamientos automáticos y reducir la reactividad emocional frente al estrés. Como mencionan Kabat-Zinn (2003) y Siegel (2014) el mindfulness no busca eliminar las emociones negativas sino transformar la relación que las personas establecen con ellas. Esta visión se alinea con el modelo cognitivo en tanto permite generar un espacio entre el estímulo y la respuesta facilitando la elección de cómo actuar en situaciones estresantes. Sin embargo el mindfulness no será efectivo si forma parte de una política institucional más amplia que incluya la revisión de las prácticas evaluativas, la validación del error como parte del aprendizaje y la creación de un clima escolar emocionalmente seguro.

Los datos indican que la ansiedad escolar no se puede comprender exclusivamente desde una perspectiva individual desconectada de las condiciones sociales, familiares e institucionales en las que vive el adolescente. Aunque el modelo cognitivo aporta herramientas valiosas para entender cómo los esquemas de pensamiento y las creencias disfuncionales influyen en la respuesta emocional, sería una reducción peligrosa asumir que todos los síntomas se originan únicamente en la estructura cognitiva del adolescente. La aparición del miedo y del pánico en el entorno escolar está atravesada por múltiples factores interpersonales y estructurales que contribuyen a establecer y mantener la ansiedad incluso en estudiantes que no presentan sintomatología significativa en otros ámbitos de su vida.

Un análisis integral de los relatos y una interpretación crítica de los puntajes del STAI revelan que los niveles de ansiedad tienden a elevarse frente a la evaluación en sí y como resultado acumulativo de múltiples interacciones que refuerzan la percepción de amenaza: exigencias familiares elevadas, escaso apoyo emocional de los adultos significativos, un historial de fracasos escolares, discursos meritocráticos en el ámbito escolar y las prácticas docentes emocionalmente desreguladas. Es fundamental abordar el fenómeno de la ansiedad escolar desde un enfoque ecológico como propone Bronfenbrenner (1979) donde el adolescente no puede ser comprendido al margen de los sistemas que lo rodean.

El entorno familiar merece una atención específica. Las entrevistas revelaron que el discurso familiar sobre el éxito, el deber, el rendimiento y la comparación con otros actúa como un poderoso modelador emocional. Algunos lazos familiares refuerzan la idea de que la autoestima debe basarse en el desempeño académico en lugar de ofrecer un sostén emocional frente a los errores o los desafíos. Esta concepción constituye un factor de riesgo emocional que promueve la internalización de una autoimagen dependiente de los resultados en lugar de valorar el proceso o el esfuerzo personal involucrado.

El vínculo que los y las adolescentes establecen con los docentes y con la institución escolar en general constituye un modulador fundamental del malestar. No se trata solo de si el estudiante “sabe o no sabe” el contenido sino de si percibe que el entorno de evaluación es seguro, empático y habilitante. Estudios recientes sobre el clima escolar y la salud mental (Perren et al., 2022) muestran que la presencia de adultos emocionalmente disponibles que están dispuestos a validar la ansiedad sin juzgarla ni ridiculizarla, actúan como un factor protector. En entornos escolares que trivializan o invisibilizan el malestar emocional se tiende a consolidar patrones de evitación, bloqueo cognitivo y retraimiento académico.

A esto se le suma el discurso institucional general sobre la evaluación y el rendimiento que refuerza una lógica binaria y jerárquica: aprobar o fracasar, servir o no

servir, responder o decepcionar. Esta narrativa se instala en la evaluación sumativa y en la cultura escolar cotidiana donde la comparación entre estudiantes, la estigmatización del error y la sobreexigencia se convierten en prácticas naturalizadas. La ansiedad escolar surge como una respuesta adaptativa frente a un entorno percibido como amenazante. Esta visión se alinea con los postulados de Siegel (2014) quien señala que el entorno moldea profundamente los patrones de respuesta emocional y que una misma disposición biológica puede desencadenar o no síntomas ansiosos, dependiendo de las condiciones vinculares y sociales.

Desde esta perspectiva ampliada pensar en estrategias de intervención que estén centradas solo en el adolescente como técnicas individuales de relajación o entrenamiento en habilidades de afrontamiento resulta insuficiente. Debe acompañarse de una transformación institucional profunda. La ansiedad escolar debe ser entendida como un síntoma complejo producido por un sistema que prioriza el rendimiento por sobre el vínculo y olvida que la subjetividad adolescente está en pleno proceso de construcción y requiere de entornos sostenibles emocionalmente. Cualquier abordaje efectivo deberá contemplar al menos tres niveles: el sujeto, el entorno inmediato (familia y escuela) y el marco institucional más amplio que incluya políticas de evaluación, de acompañamiento emocional y de formación docente en salud mental.

Los hallazgos de esta investigación junto con el análisis teórico permite comprender que la ansiedad y el pánico escolar son expresiones complejas que emergen de la interacción entre factores cognitivos, emocionales y contextuales. Reconocer esta complejidad obliga a replantear las intervenciones terapéuticas y las estructuras institucionales que enmarcan la experiencia educativa. Este fenómeno plantea desafíos profundos para las prácticas escolares actuales, los dispositivos de acompañamiento emocional y las políticas que definen qué se evalúa, cómo se evalúa y con qué efectos. Queda evidenciada la necesidad de avanzar hacia modelos escolares que integren el

aprendizaje con la regulación emocional como procesos complementarios que se enriquecen mutuamente.

Conclusiones

A través del análisis de datos y de su integración con los marcos conceptuales desarrollados esta investigación fue construyendo una comprensión crítica y contextual de la manera en que el miedo, la ansiedad y el pánico afectan a los adolescentes en entornos escolares de evaluación. En este capítulo final se destacan los hallazgos más importantes y se sugieren posibles enfoques para la intervención institucional y las futuras líneas de investigación.

Desde la perspectiva teórica de la psicología cognitiva adoptada en esta investigación se interpretó que las respuestas emocionales como el miedo, la ansiedad y el pánico están mediadas por procesos cognitivos subjetivos. Los hallazgos permitieron constatar que los adolescentes experimentan estas emociones de forma intensa en las situaciones escolares que implican exposición, evaluación o presión por rendimiento. Estas respuestas están íntimamente relacionadas con distorsiones cognitivas como la anticipación catastrófica, la sobrevaloración del error, el perfeccionismo desadaptativo y la autovaloración negativa. Estas distorsiones se vinculan con las creencias centrales que los adolescentes internalizan a lo largo de sus trayectorias escolares y familiares, muchas veces vinculadas a la idea del fracaso como parte identitaria y no solo como una experiencia.

En relación con el primer objetivo específico: se identificaron un conjunto de variables emocionales que desencadenan miedo y pánico en situaciones evaluativas. Tanto la ansiedad anticipatoria como la baja autoeficacia académica, el locus de control externo, el

temor al juicio social y una historia de aprendizaje negativa fueron los factores más mencionados y experimentados por los participantes. Estas variables interactúan entre sí y se potencian en contextos donde la exigencia académica no fue acompañada por estrategias de contención institucional, generando experiencias altamente estresantes que pueden llevar a episodios de pánico, desconexión cognitiva, bloqueo y síntomas fisiológicos intensos.

En cuanto al segundo objetivo: se describieron de manera detallada las manifestaciones cognitivas, emocionales, fisiológicas y conductuales asociadas a estos estados. Los adolescentes entrevistados relataron pensamientos de autodesvalorización, miedo a quedarse en blanco, sensación de ahogo, sudoración, temblores y conductas evitativas como faltar a clase o eludir instancias de exposición. Estos síntomas coinciden con lo que Beck (2012) definió como ansiedad escolar y reflejan un patrón de respuesta emocional que puede cronificarse y limitar el desarrollo académico, social y personal del adolescente.

Respecto al tercer objetivo: se desarrollaron lineamientos de intervención enfocados en el trabajo del EOE en base a los resultados obtenidos. Las estrategias propuestas incluyen talleres de psicoeducación emocional, espacios grupales de validación de la ansiedad, prácticas de mindfulness y entrenamientos en habilidades de afrontamiento siempre en articulación con el cuerpo docente y directivo. Este enfoque psicológico se aleja de una visión medicalizante de los síntomas y promueve un abordaje institucional, preventivo e inclusivo. Las intervenciones buscan transformar las condiciones escolares que sostienen y perpetúan los malestares emocionales, sin considerar al adolescente de manera aislada.

Con referencia a las hipótesis planteadas, fueron corroboradas. La hipótesis general anticipó que el miedo y el pánico ante desafíos cognitivos afectan negativamente el

rendimiento académico, se encontró un respaldo empírico tanto en los puntajes del STAI como en los relatos de los participantes. Las hipótesis específicas también fueron confirmadas: las variables emocionales señaladas actúan como desencadenantes o amplificadores de la ansiedad, las estrategias como el mindfulness tienen potencial para reducirla y el trabajo institucional del EOE aparece como una vía necesaria para acompañar a los estudiantes en estas vivencias.

Esta investigación contribuye, desde el enfoque teórico, a una comprensión más compleja del fenómeno de la ansiedad escolar integrando elementos cognitivos, emocionales, neurobiológicos y contextuales. Se evidenció que la escuela es un entorno que puede desencadenar experiencias emocionales intensas cuando se sobrevalora el rendimiento y se desatienden las dimensiones subjetivas del aprendizaje. El miedo ante las evaluaciones es un síntoma institucional que requiere ser interpretado, comprendido y transformado.

Desde un enfoque práctico se presentó una propuesta concreta para los EOE que incluye estrategias viables, contextualizadas y respaldadas por la evidencia. El mindfulness se plantea como parte de una estrategia integral de autorregulación emocional que puede adaptarse al entorno escolar y ser implementada de manera progresiva sin interferir en los tiempos pedagógicos ni requiere de la incorporación de recursos extraordinarios.

Este trabajo confirma la existencia de un fenómeno emocional significativo en la experiencia escolar de los adolescentes y aporta herramientas tanto conceptuales como prácticas para su abordaje, plantea la inquietud de pensar una escuela más empática que no minimice el sufrimiento, no asocie la evaluación con una amenaza y que se atreva a transformar sus prácticas para garantizar que aprender no sea una fuente de angustia sino una verdadera oportunidad para el desarrollo personal y colectivo.

Aportes y contribuciones de la investigación

Limitaciones de la investigación

Esta investigación, desde sus hallazgos, aporta información importante sobre la ansiedad escolar en adolescentes aunque resulta fundamental reconocer algunas limitaciones que afectan su alcance: el tamaño muestral resultó relativamente reducido, lo que limitó la generalización de los resultados a toda la población adolescente. La escasa profundización en ciertas variables contextuales como la percepción del apoyo familiar restringió la capacidad de realizar análisis estadísticos más complejos o comparaciones significativas en grupos específicos. El diseño transversal utilizado en este estudio también impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, limitando las conclusiones a asociaciones observadas en un único momento. Y el empleo de instrumentos de autoinforme supone una limitación inherente ya que las respuestas pueden verse influenciadas por sesgos de deseabilidad social o por la dificultad que algunos adolescentes presentan para expresar de forma precisa sus vivencias emocionales (APA, 2020).

Líneas de investigación futura

Teniendo en cuenta las limitaciones señaladas y los hallazgos obtenidos se proponen las siguientes líneas de investigación para futuros estudios:

Ampliación de la muestra: Incorporar un mayor número de participantes y asegurar la diversidad en variables sociodemográficas como tipo de institución educativa y nivel socioeconómico.

Diseños longitudinales: Realizar investigaciones que permitan observar la evolución de los niveles de ansiedad escolar a lo largo del tiempo y su relación con factores contextuales, familiares y personales.

Evaluación de intervenciones específicas: Diseñar y evaluar programas basados en mindfulness, entrenamiento en habilidades sociales u otras técnicas psicológicas con el objetivo de medir su efectividad en la reducción de la ansiedad y en la mejora del rendimiento académico.

Exploración de variables intervinientes: Profundizar en el estudio de variables como la autoeficacia académica, el clima institucional y la calidad del vínculo docente-estudiante que podrían influir sobre la ansiedad escolar.

Técnicas cualitativas más profundas: Incorporar entrevistas en profundidad o grupos focales para recoger con mayor riqueza las experiencias y narrativas subjetivas de los adolescentes en relación con la ansiedad escolar.

Propuestas de intervención profesional

Además se desprenden diversas propuestas de intervención profesional que podrían implementarse en el ámbito escolar para prevenir y manejar la ansiedad en los y las adolescentes. Estas sugerencias se orientan tanto al trabajo con los estudiantes como al acompañamiento de docentes y familias en una perspectiva integral. Se proponen:

Implementación de programas de mindfulness

Incorporar prácticas de atención plena en el ámbito escolar con el objetivo de disminuir la ansiedad y potenciar la concentración y el bienestar emocional (Zenner et al., 2014).

Talleres de educación emocional:

Desarrollar espacios destinados a enseñar a los adolescentes a reconocer, expresar y regular las emociones en situaciones de estrés académico.

Entrenamiento en habilidades sociales:

Proporcionar herramientas que colaboren a los y las adolescentes a enfrentar situaciones de exposición pública, aumentar su confianza al participar en clase y reducir la ansiedad social.

Espacios de escucha y contención emocional:

Establecer espacios dentro de la institución donde los adolescentes puedan expresar sus preocupaciones e inquietudes, coordinados por profesionales de la psicología.

Capacitación docente:

Formar a los docentes para identificar de manera temprana los signos de ansiedad escolar y para implementar estrategias de acompañamiento y derivación adecuadas.

Orientación a las familias:

Proveer instancias de capacitación para padres orientadas a fortalecer su rol como apoyo emocional y para moderar las expectativas académicas que resulten excesivas.

Revisión de prácticas evaluativas:

Resulta fundamental promover modalidades de evaluación menos ansiógenas que permitan a los estudiantes demostrar sus aprendizajes sin verse sometidos a

niveles altos de presión.

Estas iniciativas tienen como objetivo disminuir los niveles de ansiedad escolar, promover el bienestar emocional y fortalecer el rendimiento académico de los adolescentes. Su implementación se basa en evidencia sólida y se adapta a las particularidades de cada contexto escolar, convirtiéndose en una necesidad prioritaria para el abordaje de la ansiedad en esta etapa evolutiva (APA, 2022; Zenner et al., 2014).

Consideraciones finales

En definitiva esta investigación permitió visibilizar una dimensión a menudo desatendida de la vida escolar: la vivencia emocional de los adolescentes ante situaciones de evaluación, donde el miedo, la ansiedad y el pánico que emergen en el contexto educativo son fenómenos complejos que impactan en la salud psíquica, el aprendizaje y la trayectoria escolar de quienes los padecen.

Es crucial reconocer, escuchar, comprender y abordar estas experiencias desde una perspectiva integral. Se realizó esta investigación buscando fomentar la toma de conciencia de la institución escolar, desde todos los actores involucrados, del desafío urgente que estos hallazgos representan. La educación emocional debe constituirse en un eje central en las prácticas pedagógicas y no quedar solo como algo ocasional que aparece ante situaciones tan demandantes que no pueden ignorarse. Solo así será posible construir entornos escolares más humanos donde aprender no implique padecer y donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente en su singularidad.

Referencias

- Aberastury, A. (1984). *Teoría y técnicas del Psicoanálisis de niños*. Paidós.
- Aberastury, A, y Knobel, M.(1998) *La adolescencia normal:Un enfoque psicoanalítico*. Paidós.
- Altamirano, R. A. (2020). *Las emociones y el aprendizaje en un colegio secundario de la ciudad de Resistencia, Chaco* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].
<https://repositorio.uflo.edu.ar/>
- American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed., texto revisado; DSM-5-TR). Editorial Médica Panamericana
- Anzorena, N. (2022). *Ansiedad ante los exámenes en adolescentes de primero y sexto año de una escuela secundaria de la ciudad de Paraná* [Tesis de grado, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva de los trastornos de ansiedad: Ciencia y práctica*. Desclée De Brouwer.
- Beck, A. y Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Bloss, W. (1962). *El adolescente y sus duelos*. Buenos Aires: Hormé.
- Casares, M., Díez Gómez, A., Pérez Albéniz, A. y Fonseca Pedrero, E. (2024). Ansiedad y depresión en contextos educativos: prevalencia, evaluación e impacto en el ajuste psicológico. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1).
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.002>

- Chávez Rojas, K. Y Salazar Vargas, J. (2023). Ansiedad ante exámenes y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 6(1), 71–83.
- Clark, D. y Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Ciencia y práctica. Biblioteca de psicología Desclée de Brouwer
- Delgado, B., Inglés, C. y García Fernández, J. (2012). Ansiedad ante los exámenes en adolescentes: propiedades psicométricas del Test de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) en una muestra española. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 287–305.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4242>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ellis, A. (1958). *Rational psychotherapy and individual psychology*. *Journal of Individual Psychology*.[Rational_Psychotherapy_and_Individual_Psychology--Ellis.pdf](#)
- Flett, G. y Hewitt, P. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10458-001>
- Foa, E. y Kozak, M. (1986). Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, 99(1), 20–35. DOI:[10.1037/0033-2909.99.1.20](https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.1.20)
- Freud, S. (1976). *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras completas (Vol. XX, 1925-1926). Amorrortu Editores
- García Blanc, N., Gomis, R., Ros Morente, A. y Filella, G. (2025). Explorando la relación entre ansiedad estado, género y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 49. <https://doi.org/10.15581/004.49.009>
- García Sanmartín, P. (2020). Educar en fortalezas psicológicas para mitigar la vulnerabilidad. *Ehquidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 13, 121–150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672174443006>
- Hernández Sampieri, R. (2022). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.Mercader

- Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M. y Greenberg, M. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70–90. <https://doi.org/10.1037/a0023737>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kendall, P. (2012). *Cognitive-behavioral therapy for anxious children: Therapist manual*. Workbook Publishing.
- Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y educación* (2ª ed.). Editorial EUNED. San José. <http://1994www.scielo.sa.cr/scieloOrg/php/similar.php?lang=en&text=%20Adolescencia%20y%20Educaci%C3%B3n>
- Krauskopf, D. (1995). Dimensiones del desarrollo y la salud mental en la adolescencia. En *Indicadores de salud en la adolescencia*. Organización Panamericana de la Salud (O.P.S.). http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=228396&pid=S1409-4185199900020000400007&lng=en
- Laufer, M. y Laufer E. (1988) *Adolescencia y crisis del desarrollo*. Editorial Espaxs
- Losada, A. V. (2015). *Familia y psicología*. Editorial Dunken
- Martín-Baró, I. (1989). *Psicología social de la liberación*. UCA Editores
- Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Lineamientos para el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar en el Nivel Secundario*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Educativa
- Morales Rodríguez, M. y Chávez López, J. (2021). Factores de riesgo asociados a la ansiedad en adolescentes escolarizados. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/>
- Neff, D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>

- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE-10: Trastornos mentales y del comportamiento: Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. OMS.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. y Norgate, R. (2012). When does anxiety help or hinder cognitive test performance? The role of working memory capacity. *British Journal of Psychology*, 105(1), 92–101. <https://doi.org/10.1111/bjop.12009>
- Rapee, R. y Heimberg, R. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741–756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)
- Reber, M. (2014). The Relationship Between Mindfulness, Academic Stress, and Attention (Tesis de Maestría, Utah State University). "[The Relationship Between Mindfulness, Academic Stress, and Attention](#)" by Tida Blackburn
- Rovira, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e372. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.372>
- Sairitupac Santana, S., Varas Loli, R., Nieto Gamboa, J., Silva Narvaste, B. y Rodriguez Taboada, M. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: Cuestionario CAEX. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e787. DOI: [10.20511/pyr2020.v8n3.787](https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.787)
- Siegel, D. (2014). *Cerebro y mindfulness: La reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Paidós.
- Siegel, D. (2014). *Mente adolescente: El cerebro del adolescente y la transformación de su mundo interior*. Paidós.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Tiramonti, G. (2011). *La escuela media en debate: Continuidades y rupturas en sus formatos*. FLACSO. [\(PDF\) Tiramonti La escuela media en debate](#)

Watson, J. y Rayner, R. (1920). *Conditioned emotional reactions*. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0069608>

Young, J., Klosko, J. y Weishaar, M. (2003). *Terapia cognitiva para trastornos de la personalidad: Un enfoque basado en esquemas*. Ediciones Paidós.

Zumárraga Espinosa, M. y Cevallos Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad*, 17(2), 277–290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

Anexos

Anexos

Anexo 1

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer e identificar de qué forma aparece el miedo y el pánico en los adolescentes ante los desafíos cognitivos dentro del marco educativo. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer y analizar variables emocionales que desencadenan el miedo y el pánico en los adolescentes ante una situación de examen. Autorizo a mi hijo/a a participar en la investigación, la cual consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se le entregarán a continuación.

La participación de mi hijo/a es voluntaria y en cualquier momento puede dejar sin efecto la presente autorización, retirándose del presente acto.

Las respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando privacidad y los resultados no serán ligados a la información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a

participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto que mi hijo/a participe en este trabajo de investigación.

Nombre:

Firma:

Aclaración:

Aclaración: María Pilar Bianchi

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer e identificar de qué forma aparece el miedo y el pánico en los adolescentes ante los desafíos cognitivos dentro del marco educativo. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer y analizar variables emocionales que desencadenan el miedo y el pánico en los adolescentes ante una situación de examen. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirandome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Anexo 2

Cuestionario para los Adolescentes

Sección 1: Datos sociodemográficos

1. Edad:
2. Género: Femenino Masculino No binario Prefiero no decirlo
3. ¿Vivís con tu familia? Sí No A veces
4. ¿Tenés apoyo escolar fuera del aula (clases particulares, acompañamiento pedagógico)? Sí No

5. ¿Sentís que tu familia te apoya en lo académico? Sí No A veces

Sección 2: Rendimiento y percepción escolar

6. ¿Cómo evaluás tu desempeño escolar general?

Muy bueno Bueno Regular Malo

7. ¿Te sentís acompañado por tus docentes cuando tenés dificultades?

Siempre A veces Nunca

8. ¿Te sentís cómodo o seguro participando en clase o hablando frente a otros?

Sí A veces No

9. ¿Sentís que las exigencias escolares son demasiado altas para vos?

Sí No A veces

10. ¿Qué cosas de la escuela te generan más presión o estrés?

Sección 3: Emociones frente a lo académico (Ansiedad Estado y Rasgo - Adaptación)

Leé cada frase y marcá la opción que se acerque más a lo que sentís

Nada (1) Poco (2) Bastante (3) Mucho (4)

11. Me siento tranquilo/a.

12. Me siento nervioso/a.

13. Me cuesta quedarme quieto/a.

14. Me siento tenso/a.

15. Me cuesta concentrarme.

16. Siento un nudo en el estómago.

17. Me siento relajado/a.

18. Tengo miedo de equivocarme.

19. Me siento abrumado/a.

20. Me siento seguro/a.

21. ¿Podés describir una situación escolar en la que hayas sentido mucho miedo, ansiedad o nerviosismo? ¿Qué pasó y cómo lo viviste?

Sección 4: Estrategias de afrontamiento emocional

22. ¿Sabés qué es el mindfulness o lo escuchaste nombrar?

Sí No

23. ¿Usás alguna técnica para calmarte cuando estás estresado/a o ansioso/a?

Sí No A veces

24. ¿Te gustaría que en la escuela haya espacios para aprender a manejar el estrés?

Sí No No lo sé

25. ¿Qué hacés cuando te sentís muy nervioso/a por algo de la escuela? ¿Tenés alguna técnica que te ayude a calmarte o sentirte mejor?

26. ¿Qué pensás que debería hacer la escuela para ayudarte a manejar mejor el estrés o el miedo frente a los desafíos académicos?

Es una adaptación corta de STAI que evalúa la ansiedad ESTADO y RASGO, combinada con preguntas semi estructuradas para poder hacer un análisis mixto de las respuestas.

Anexo 3

Tabla 3

Distribución de puntajes por alumno: Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo (N=59)

Alumno_N	Ansiedad_Estado	Ansiedad_Rasgo
1	12.5	2.0
2	12.5	3.0
3	12.5	3.0
4	12.5	3.0
5	12.5	3.0
6	12.5	3.0
7	12.5	3.0
8	12.5	3.0

9	12.5	4.0
10	12.5	4.0
11	12.5	4.0
12	12.5	4.0
13	12.5	4.0
14	12.5	4.0
15	15.0	4.0
16	15.0	4.0
17	15.0	4.0
18	15.0	4.0
19	15.0	5.0
20	15.0	5.0
21	15.0	5.0
22	15.0	5.0
23	17.5	5.0
24	17.5	5.0
25	17.5	5.0
26	17.5	5.0
27	17.5	5.0
28	17.5	5.0
29	17.5	5.0
30	17.5	5.0
31	17.5	5.0
32	17.5	5.0
33	17.5	5.0

34	17.5	5.0
35	17.5	6.0
36	17.5	6.0
37	20.0	6.0
38	20.0	6.0
39	20.0	6.0
40	20.0	6.0
41	20.0	6.0
42	20.0	6.0
43	20.0	6.0
44	20.0	6.0
45	20.0	6.0
46	20.0	7.0
47	22.5	7.0
48	22.5	7.0
49	22.5	7.0
50	22.5	7.0
51	22.5	7.0
52	22.5	7.0
53	22.5	7.0
54	22.5	7.0
55	22.5	7.0
56	22.5	8.0
57	25.0	8.0
58	25.0	8.0

59	27.5	8.0
----	------	-----