

EFICACIA DE UN PROGRAMA PREVENTIVO DE PROBLEMAS EMOCIONALES EN ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

EFFICACY OF A PREVENTIVE PROGRAM FOR EMOTIONAL PROBLEMS IN ADOLESCENTS: THE MODULATOR ROLE OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

MARGARITA OLMEDO, VICTORIA DEL BARRIO Y MIGUEL ÁNGEL SANTED
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Recibido 3-12-02

Aceptado 1-3-03

Resumen

El rendimiento académico es una variable que se ha mostrado relacionada con los problemas emocionales en la infancia y adolescencia a través de numerosos estudios. En el presente trabajo se compara la eficacia diferencial de un programa destinado a disminuir la ansiedad y la depresión, en función del rendimiento académico previo y actual de los adolescentes que componen la muestra objeto de nuestro estudio. El programa fue aplicado en el ámbito escolar a una población compuesta por 121 alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Los resultados indican una eficacia diferencial del programa que se pone de manifiesto en el mayor beneficio adquirido por aquellos adolescentes con problemas académicos previos y que se refleja en el cambio que se produce en la variable depresión (evaluada a través del CDI-S) como consecuencia de la aplicación del programa.

Palabras clave: Adolescencia, ansiedad, depresión, rendimiento académico, prevención, eficacia.

Abstract

Children and adolescents' emotional problems had been related to school achievement in many researches. In this work, the differential efficacy of a prevention program was studied. The program was conceived to decrease the levels of anxiety and depression. The school grades in the past and present times were compared in relation to depression and anxiety levels before and after the intervention. The prevention program was applied to 121 students from 12 to 16 years old. The results show the best efficacy of the program to decrease depression symptomatology in students with previous academic problems.

Key words: Adolescence, anxiety, depression, academic achievement, prevention, efficacy.

Introducción

El trabajo que aquí presentamos está basado en dos observaciones que, en las últimas décadas, han puesto de manifiesto numerosas investigaciones. Por un lado, el incremento de los trastornos emocionales (depresión y ansiedad) en una etapa concreta de la vida, la adolescencia, que aparece en todos los estudios epidemiológicos de las sociedades desarrolladas (Bernstein y Brochardt, 1991; Bragado, Carrasco, Sánchez y Bersabé, 1996; del Barrio, 1997; del Barrio y Mestre, 1989), y tanto en investigaciones realizadas con metodología transversal como longitudinal (Mestre, Frías, García y del Barrio, 1992). Por otro lado, contamos con evidencia suficiente acerca de la relación entre este tipo de problemas y el rendimiento académico (Battle, 1980, 1987, 1988; Lorr y Wunderlich, 1986; Mestre, 1992).

Una vez demostrado que tanto la depresión como la ansiedad, en este nivel de edad, son trastornos con consecuencias negativas en diferentes ámbitos (Polaino-Lorente, 1987), así como su asociación con el padecimiento del trastorno en la edad adulta (Gröer, Thomas y Shoffer, 1992), es importante comprender los factores de riesgo o las condiciones que, en el individuo o en el ambiente, pueden actuar para incrementar su incidencia. A partir del conocimiento de estos factores de riesgo, podemos pensar en la utilidad de realizar un programa de intervención de carácter primario dirigido a proporcionar a los sujetos las estrategias de protección adecuadas para hacer frente a los mismos.

Un ámbito adecuado para llevar a cabo este programa sería el centro escolar, si consideramos que, además de la enseñanza de contenido académico, desde la escuela podemos proporcionar al adolescente recursos que le ayuden a enfrentarse con mayor efectividad a las diferentes situaciones de estrés que surgen durante su crecimiento, dotándoles de una serie de estrategias que les proporcionen un mejor conocimiento de sí mismos y un manejo más flexible y cómodo del mundo que les rodea.

Las horas dedicadas a las tutorías podrían ser una buena oportunidad para el desempeño de esta labor, idea que ya, hace años, sugirieron autores como Butler (Butler, Miezitis, Frieman

y Cole, 1980), y que, en nuestro país, reviste especial importancia desde la puesta en marcha de la LOGSE. Actualmente, la puesta en marcha de este tipo de intervenciones lleva aparejado un interés por la valoración objetiva de su eficacia (Garaigordobil, 2001; Sanz, 1998), de forma que la realización de posteriores actuaciones se encuentren facilitadas por la existencia de guías o manuales que proporcionen al tutor unas pautas de actuación avaladas por especialistas en la materia (véase Pelechano, 1996).

Teniendo en cuenta las anteriores observaciones se elaboró un programa que fue aplicado y evaluado y que podemos considerar el punto de partida de este estudio (Olmedo, 1997). Dicho programa abarca la enseñanza de distintas estrategias, ubicadas en cuatro módulos, dirigidas a: 1) el incremento de la autoestima; 2) la enseñanza de habilidades de relajación; 3) el aprendizaje de habilidades sociales; y 4) la enseñanza de técnicas de solución de problemas. Un análisis de la justificación teórica que subyace a la implantación de cada uno de estos módulos, así como una descripción pormenorizada de la forma en que han sido llevados a cabo, puede verse en Olmedo (1997); en el apartado de procedimiento sólo se hará una breve descripción del mismo. Para analizar la eficacia de la intervención se aplicó un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente; en este caso, las comparaciones realizadas entre el grupo control y el experimental nos permitieron concluir acerca de la eficacia del programa para disminuir los niveles de ansiedad y depresión. Finalmente, también se llevó a cabo una valoración de la aportación de cada una de las estrategias empleadas a los beneficios obtenidos a través de su implantación. Los resultados obtenidos en este sentido los podemos encontrar en Olmedo, del Barrio y Santed (1998).

No obstante, el análisis de la eficacia de un programa de esta naturaleza requiere, además de la aplicación de un diseño metodológicamente adecuado, el control de variables que consideramos pueden tener un efecto modulador en la eficacia de la intervención, de forma que podamos incrementar la objetividad en la evaluación del esfuerzo que la implantación del programa conlleva. Dada la relación existente entre los problemas emocionales y el rendi-

miento escolar en la etapa adolescente, estimamos imprescindible controlar metodológicamente la incidencia de este último aspecto en los posibles decrementos en ansiedad y depresión obtenidos como resultado de la aplicación del programa.

Concretamente, los objetivos que han guiado la presente investigación tratan de responder a las preguntas siguientes: a) ¿existe una relación entre el rendimiento escolar y los niveles de depresión y ansiedad?; para ello se analiza la relación existente, en línea base, entre dichas variables con la finalidad de comprobar si, efectivamente, en nuestra muestra, existe la correlación hallada en estudios precedentes; b) ¿resulta eficaz nuestro programa, al margen de que su aplicación se realice con sujetos de alto o bajo nivel académico?, es decir, ¿es capaz de predecir de forma significativa, y una vez controlado el efecto del rendimiento escolar, el cambio conseguido en las variables de depresión y ansiedad?; y c) ¿inciden los resultados académicos, tanto previos como actuales, sobre los posibles beneficios obtenidos mediante nuestro programa?

Método

Participantes

Para cumplir los mencionados objetivos trabajamos con una muestra formada por 121 adolescentes (44% de género masculino y 56% del femenino), con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ($M= 13,20$ y $DT= 0,54$) al comienzo del estudio, todos ellos pertenecientes al nivel equivalente a 2.º curso de ESO, y que cursaban dichos estudios en un centro escolar subvencionado de la ciudad de Córdoba.

Instrumentos

La evaluación de la variable depresión se ha realizado a través de la adaptación española del *Cuestionario de depresión infantil (CDI-S)* de Kovacs (1992) en su forma corta o abreviada, realizada por del Barrio, Roa, Olmedo y Colodrón (1997). Este instrumento consta de diez elementos que se evalúan en una escala de cero a dos. La elección de este cuestionario para la

evaluación de la depresión en nuestro estudio se basó en los criterios de brevedad, claridad y aplicabilidad requeridas, así como por poseer unas características psicométricas adecuadas.

La evaluación de la ansiedad estado y rasgo se llevó a cabo mediante el *Cuestionario de autoevaluación de ansiedad (STAIC)* de Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori y Plazek (1973; adaptación española TEA, 1990). Tal instrumento está formado por dos escalas independientes de autoevaluación para medir dos aspectos diferenciados: ansiedad rasgo y ansiedad estado, con veinte elementos cada una de ellas, calificados sobre una escala de uno a tres puntos.

La operacionalización del *rendimiento escolar* se llevó a cabo de dos formas distintas, una discreta y otra dicotómica, con la finalidad de adaptar tal medida a los diferentes objetivos del estudio. La operacionalización discreta se realizó mediante la asignación de diferentes valores a las distintas calificaciones obtenidas, agrupándolas en cinco categorías. La primera de ellas engloba a los alumnos con más de dos asignaturas suspensas (alumnos que con la ley anterior, «LODE», serían repetidores), a los cuales se asignó, de forma arbitraria, el valor «1». El valor «2» hace referencia a aquellos alumnos que, que contaban con suspensos en una o dos asignaturas. El valor «3» se asignó a los alumnos que no tenían ninguna asignatura suspensa y cuya calificación global al final de curso era de aprobado, reservando los valores «4» y «5» para aquellos que obtuvieron en junio la calificación de notable y sobresaliente, respectivamente. La forma dicotómica de operacionalización de esta variable consistió en la agrupación de los sujetos en dos grupos: uno con problemas académicos, formado por aquellos alumnos con suspensos, y otro sin problemas académicos, compuesto los alumnos que habían superado todas las asignaturas.

Procedimiento

De forma previa a la aplicación del programa se recogieron datos de línea base relativos a las medidas de depresión y ansiedad, así como datos referentes a los resultados académicos obtenidos en el curso previo que, en lo sucesivo, denominaremos «notas A».

El programa estuvo centrado en la enseñanza de aquellas estrategias que han demostrado ser más importantes y/o efectivas en anteriores investigaciones (Casey y Berman, 1985; Weisz, Rudolph, Granger y Sweeney, 1992), prescindiendo de otras más concretas o personalizadas, ya que, lo que se pretendía era valorar la utilidad de un programa de aplicación general, y una vez comprobada su efectividad, pensar en la posibilidad de hacerlo extensible a otra población que sintiera interés sobre el tema y en la que se considere oportuno su aplicación. Para comprobar dicha efectividad se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente. Como se ha señalado en la introducción, las comparaciones realizadas entre ambos grupos permitieron concluir acerca de la eficacia del programa para reducir los niveles de depresión y ansiedad (Olmedo, 1997; Olmedo, del Barrio y Santede, 1998). Sin embargo, el objetivo del presente estudio va más allá, tratando de dilucidar la influencia del rendimiento escolar en los beneficios obtenidos a través de su implantación. Es por ello que los datos pertenecientes al grupo control no figuran en este trabajo, que está centrado exclusivamente en el grupo experimental en el que fue aplicado el programa.

La intervención se llevó a cabo en el curso académico correspondiente al nivel de 2.º de ESO, con una duración de seis meses y fue impartida por una psicóloga ajena al centro de enseñanza en el que se realizó. En todo momento, se contó con la colaboración tanto del equipo directivo del colegio como de los tutores para llevar a cabo el proyecto de la forma previamente planificada. La intervención estuvo constituida por cuatro módulos que, en conjunto, supusieron un total de 18 sesiones de grupo, de una hora de duración cada una y una frecuencia semanal, impartándose en el horario de tutorías.

Cada módulo tenía una finalidad concreta encaminada a conseguir en el adolescente: 1) un aumento de su autoestima, mediante el empleo de técnicas basadas en la auto-observación y en la reestructuración cognitiva, lo cual ocupó cinco sesiones; 2) un buen aprendizaje en técnicas de relajación, recurriendo a estrategias tanto físicas (entrenamiento autógeno o relajación progresiva), como mentales (técnicas basadas en la imaginación), entrenamiento que se llevó a

cabo durante cuatro sesiones; 3) la elevación en su nivel de habilidades sociales, haciendo especial hincapié en la adquisición de la conducta asertiva, tarea a la que se dedicaron cinco sesiones; y 4) un incremento en sus aptitudes como planificadores con el fin de que aprendan a solucionar un mayor número de problemas, tomando como punto de referencia las propuestas de autores como Spivack y Shure (1974), objetivo al que se dedicaron las cuatro últimas sesiones de la intervención. Dado que en este trabajo no se persigue tanto analizar la eficacia de los componentes del programa (Olmedo, del Barrio y Santede, 1998), sino la influencia del rendimiento escolar en la eficacia del mismo, no consideramos necesaria una descripción más pormenorizada de los módulos mencionados.

Una semana después de haber finalizado el programa se pasaron por segunda vez los cuestionarios de depresión y ansiedad (postest). Los datos relativos a las nuevas calificaciones escolares, es decir, aquellas procedentes de las evaluaciones del curso durante el cual se llevó a cabo el programa y que en lo sucesivo llamaremos «notas B», fueron recogidas un mes después del postest, debido a que nos interesaban las calificaciones globales, que reflejaran el rendimiento del alumno a lo largo de los meses en los que se realizó la intervención y no, no calificaciones parciales que podrían ser más o menos representativas (a pesar de realizarse evaluación continua) y que, además, podrían estar sesgadas por variables diversas.

Resultados

En primer lugar, y como condición previa a otros análisis, interesaba corroborar que la relación entre problemas emocionales y rendimiento escolar, propuesta en anteriores investigaciones, aparecía también en nuestra línea base. En este sentido, la correlación encontrada entre el autoinforme de depresión y el nivel de rendimiento escolar del alumno en el año anterior (notas A) fue de $r = -0,33$ ($p = 0,001$), resultado que pone de manifiesto la necesidad de controlar esta segunda variable si pretendemos obtener unos resultados fiables respecto a la validación de nuestro programa, ya que puede ejercer un efecto sobre los niveles de depresión. Sin embar-

Tabla 1. Análisis de regresión múltiple jerárquica (ENTER) con variable de control (rendimiento escolar-notas B) del programa (predictor) sobre los criterios: cambio en depresión (CDI-S 2 – CDI-S 1) y cambio en ansiedad rasgo (STAIC-R 2 – STAIC-R 1).

CAMBIO EN DEPRESIÓN (CDI-S 2 – CDI-S 1)		CAMBIO EN ANSIEDAD (STAIC-R 2 – STAIC-R 1)	
Paso 1 Control: Notas B	Paso 2 Predictor: Programa	Paso 1 Control: Notas B	Paso 2 Predictor: Programa
<i>R</i> ² ajustada (paso 1)	0,010	—	0,031
<i>R</i> ² cambio (paso 2)	—	0,347	0,220
<i>F</i> (paso 1)	1,185	—	3,818
<i>F</i> cambio (paso 2)	—	15,523	8,432
Sig. <i>F</i> (paso 1)	0,278	—	0,053
Sig <i>F</i> de cambio (paso 2)	—	< 0,0001	< 0,0001

go, menos contundente fueron los resultados de correlacionar la ansiedad con el rendimiento escolar (notas A) ($r = -0,13$; $p = 0,053$), lo cual proporciona información acerca de la menor relevancia que los resultados académicos previos tienen respecto a la ansiedad, en comparación con la depresión. Finalmente, señalar que la correlación encontrada entre las variables de depresión y ansiedad fue de $r = 0,62$ ($p < 0,001$).

Siguiendo con los objetivos perseguidos en el presente estudio, distinguiremos dos apartados. En el primero de ellos se expondrán los datos procedentes del análisis de la eficacia del programa en su conjunto, controlando el efecto de la variable rendimiento escolar. En el segundo, analizaremos la posibilidad de que existan beneficios diferenciales a través de la implantación del programa en función del rendimiento escolar de los alumnos.

1. Análisis de la eficacia del programa en su conjunto, controlando el efecto de la variable rendimiento escolar

Para analizar la eficacia del programa en su conjunto, independientemente del efecto de la variable rendimiento escolar, recurrimos al análisis de regresión múltiple jerárquica con variable de control (método ENTER). Las dos variables criterio consideradas (cambio en depresión y ansiedad) se operacionalizaron restando a los valores del momento 2 (recogidos al finalizar la intervención), los correspondientes al momento 1 (correspondientes a la línea base). En este

caso, la variable rendimiento escolar en el momento actual (notas B), operacionalizada como una variable discreta, se introdujo en un primer paso y el efecto producido por los módulos que componen el programa, tomado en su conjunto, en el segundo paso. Los resultados obtenidos pueden verse en la Tabla 1. En dicha Tabla puede apreciarse, en relación con el cambio obtenido en depresión, que el rendimiento escolar obtenido durante el curso (notas B) no supone una influencia estadísticamente significativa en esta variable [R^2 ajustada = 0,010; $F = 1,185$ ($p = 0,278$)]. Sin embargo, sí existe un efecto significativo del programa, en su conjunto, respecto al cambio en depresión, una vez añadido al efecto de las calificaciones académicas [R^2 de cambio = 0,347; $F = 15,523$ ($p < 0,001$)]. Es decir, los datos parecen apoyar la hipótesis de que es el programa realizado y no las calificaciones académicas que los alumnos van obteniendo durante el curso, la variable que juega un papel relevante en una disminución del estado de ánimo depresivo. En el caso de la ansiedad, el efecto que tiene el rendimiento escolar durante el curso (notas B) sobre el cambio obtenido en esta variable se refleja a través de los siguientes valores estadísticos: R^2 ajustada = 0,031; $F = 3,818$ ($p = 0,053$). No obstante, cuando se trata de valorar la eficacia del programa de cara a reducir la ansiedad, aparecen niveles más elevados de significación [R^2 de cambio = 0,220; $F = 8,432$ ($p < 0,001$)], mostrándose la relevancia que el programa adquiere, en comparación con el rendimiento académico, para predecir la reducción en esta variable.

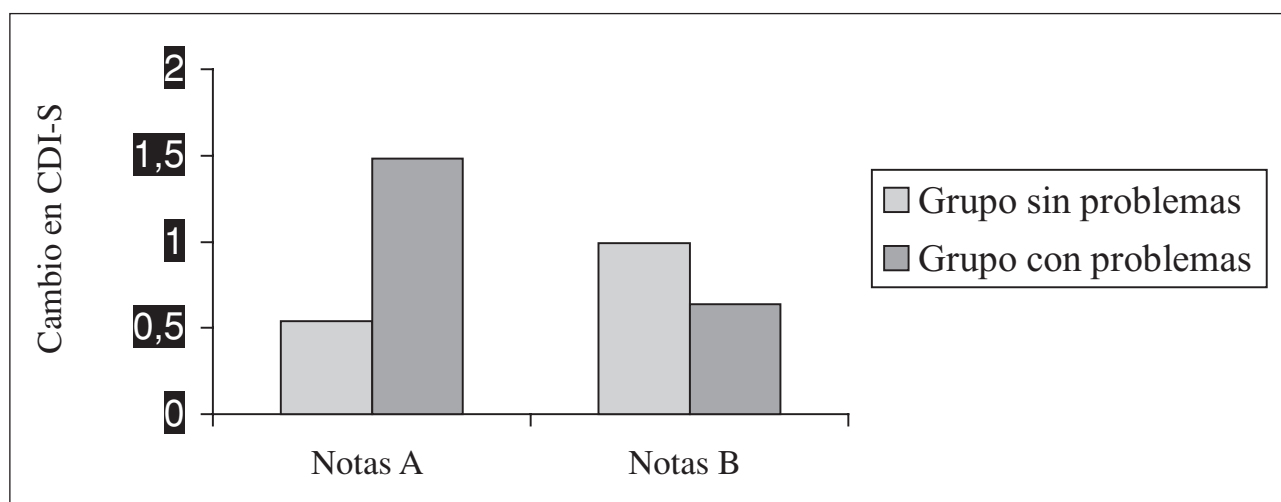


Figura 1. Diferencias de medias en el cambio en depresión entre los grupos con y sin problemas académicos en el curso anterior (notas A) y durante el curso en el que se imparte el programa (notas B). Los valores negativos más altos indican un mayor nivel de cambio, en el sentido de disminuir los niveles de depresión.

2. Eficacia del tratamiento en función del nivel de rendimiento escolar previo (curso anterior: notas A) y posterior (curso actual: notas B)

Al margen de los resultados expuestos en el apartado anterior, que demuestran la supremacía del programa, frente al rendimiento académico a la hora de predecir los cambios emocionales, también planteamos en nuestro trabajo la hipótesis de que podría existir una eficacia diferencial de la intervención en función del hecho de que los alumnos obtuvieran o no suspensos.

Por un lado, tratamos de averiguar si las calificaciones escolares obtenidas previamente a la realización de la intervención (concretamente, durante el curso anterior: notas A) daban lugar a diferencias en el beneficio obtenido a través de la misma. Igualmente, analizamos si el programa mostraba una eficacia diferente para los alumnos con suspensos, en comparación con aquellos cuyas calificaciones no suponían problema alguno, durante el periodo en el que la intervención se llevaba a cabo (notas B).

Con el fin de averiguar tales cuestiones empleamos el estadístico t , analizando la posibilidad de que existiesen diferencias significati-

vas en los beneficios obtenidos mediante la intervención entre los grupos que hemos considerado con, y sin problemas académicos. Como se ha mencionado, el criterio seguido para la formación de estos dos grupos ha sido la existencia, o no, de suspensos a final de curso (véase el apartado relativo a los instrumentos de medida).

Centrándonos en la determinación de la influencia que ejercían las calificaciones obtenidas previamente a la intervención (notas A) en el beneficio adquirido a través del programa, los resultados hallados fueron los siguientes: para el cambio en depresión, encontramos diferencias significativas entre los grupos, con y sin problemas de rendimiento escolar, siendo el grupo con problemas académicos el que alcanzó mayores beneficios a través de nuestra intervención ($M = -1,48$, $DT = 2,32$ y $M = -0,54$, $DT = 2,16$ para el grupo con problemas académicos y sin problemas académicos respectivamente): $t(119) = -2,23$, $p = 0,028$ (Fig. 1). Sin embargo, en relación con la disminución en los niveles de ansiedad, no encontramos diferencias en función del rendimiento escolar previo de los alumnos ($M = -2,54$, $DT = 6,66$ para el grupo con problemas académicos y $M = -1,83$, $DT = 5,36$ para el grupo sin problemas académicos): $t(119) = -0,64$, $p = 0,521$ (Fig. 2). Téngase en cuenta, en

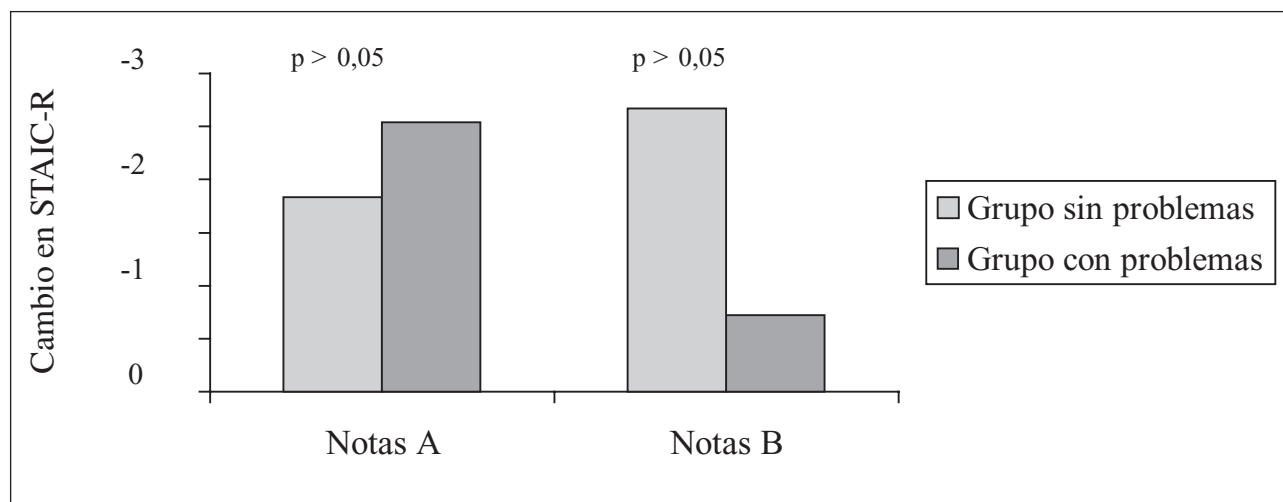


Figura 2. Diferencias de medias en el cambio en ansiedad entre los grupos con y sin problemas académicos en el curso anterior (notas A) y durante el curso en el que se imparte el programa (notas B). Los valores negativos más altos indican un mayor nivel de cambio, en el sentido de disminuir los niveles de ansiedad.

este sentido que, en la cuantificación de las variables dependientes (depresión y ansiedad) una puntuación más elevada refleja unos mayores problemas emocionales, de forma que al utilizar como medida de cambio el valor resultante de restar la puntuación obtenida en línea base (momento 1) a la puntuación procedente de la medida realizada después de la intervención (momento 2), el incremento del valor negativo significa un mayor beneficio del programa.

Atendiendo ahora a la eficacia del programa en función de las calificaciones obtenidas durante el periodo de intervención (notas B), los resultados ponen de manifiesto la escasa influencia que esta variable tiene en los beneficios alcanzados, ya que no encontramos diferencias significativas para el cambio obtenido en depresión [$M = -0,64$, $DT = 2,87$ para el grupo con problemas académicos y $M = -0,99$, $DT = 1,94$ para el grupo sin problemas académicos: $t(49,13) = 0,67$, $p = 0,507$] (Fig. 1). Igualmente, en el caso de los beneficios adquiridos respecto a la variable ansiedad, no hallamos diferencias en función de las calificaciones escolares (notas B) alcanzadas por los alumnos durante el transcurso de nuestro programa de intervención [$M = -0,72$, $DT = 5,46$ para el grupo con problemas académicos y $M = -2,67$, $DT = 5,96$ para el grupo sin problemas académicos: $t(119) = 1,69$, $p = 0,094$] (Fig. 2).

A partir de estos resultados podemos destacar dos hechos. El primero de ellos hace referencia al mayor beneficio obtenido en la variable depresión en el caso de aquellos sujetos que habían tenido problemas académicos previamente al comienzo del programa frente a los que no. Así mismo, el grupo desfavorecido en cuanto a calificaciones académicas previas se refiere, mostró una tendencia (que no llega a ser significativa) hacia la mejora en ansiedad a través de nuestro programa. La segunda cuestión a subrayar es que esta tendencia, referida a la mejoría en ansiedad, se invierte cuando la variable en función de la cual analizamos la eficacia del programa no es el nivel académico previo (notas A), sino el obtenido durante el curso de nuestra intervención (notas B); es decir, en este último caso, es el grupo sin problemas académicos el que obtiene un mayor beneficio en ansiedad a partir de la intervención.

En resumen, los resultados aportados por nuestro trabajo, además de corroborar la existencia de una correlación entre el rendimiento escolar y el nivel de depresión en línea base, también han puesto de manifiesto que los alumnos con problemas en las calificaciones anteriores al comienzo de la intervención son los que muestran un mayor beneficio en la variable depresión a través de nuestro programa. Sin

embargo, debemos subrayar que los niveles de depresión y ansiedad en los alumnos mejora con el programa realizado, al margen de que éste sea aplicado a sujetos con alto o bajo nivel académico.

Discusión

A la hora de valorar un programa de intervención psicológica como el propuesto, es necesario asumir la existencia de innumerables factores que pueden actuar como moduladores de los resultados (Popham, 1985). En el presente estudio, dada la evidencia existente acerca de la relación entre problemas emocionales en la adolescencia y el rendimiento académico (Battle, 1980, 1987, 1988; Lorr y Wunderlich, 1986; Mestre, 1992), decidimos centrar nuestro interés en la determinación de la influencia que esta última variable ejercía en el aprendizaje de las estrategias propuestas a través de nuestro programa para afrontar los estados emocionales negativos. En este sentido, realizamos dos tipos de análisis.

El primero de ellos dirigido a la determinación del potencial predictivo del programa (cambio producido en las variables objeto de intervención), tomado en su conjunto, respecto al cambio producido en depresión y ansiedad, una vez controlado el efecto que sobre estas últimas variables ejercían los resultados de las calificaciones escolares. Aquí, la situación académica actual de los sujetos (notas B) se operacionalizó como una variable discreta, no encontrándose relaciones predictivas significativas entre dicha variable y los cambios en depresión, siendo marginal la significación alcanzada como predictor respecto al cambio en ansiedad ($p = 0,053$). De esta forma se evidenció que las calificaciones escolares simultáneas a la realización del programa (notas B) no podían considerarse motivo del cambio producido en las mencionadas variables, y ello a pesar de demostrarse, al igual que en anteriores investigaciones, la relación existente entre el rendimiento académico y depresión en las medidas tomadas en línea base. Asimismo, se comprobó que el programa aplicado, en su conjunto, sí que explicaba un porcentaje significativo de la varianza obtenida en el cambio de los niveles de depre-

sión y ansiedad. Este hecho pone de manifiesto la adecuación del programa para atenuar el incremento que se produce en depresión y ansiedad en la etapa adolescente, independientemente del rendimiento académico que puedan tener los alumnos en el momento en el que se aplica el programa. A partir de tal observación podemos concluir acerca de la conveniencia de proporcionar, desde el ámbito escolar, la enseñanza de recursos destinados a afrontar con mayor efectividad los problemas personales y sociales que son tan importantes en la vida del adolescente.

Ahora bien, centrándonos en el segundo tipo de análisis, encaminado éste a la determinación de posibles diferencias entre alumnos altos y bajos en rendimiento escolar en el beneficio adquirido a través del programa, los resultados nos aportan, en este caso, alguna evidencia a favor del efecto que la variable académica ejerce en la efectividad del programa; sin embargo, tal efecto se refiere, no al rendimiento académico actual de los sujetos, sino a las calificaciones escolares previas a la intervención (notas A), de forma que nuestros datos señalan la existencia de diferencias significativas entre los alumnos con problemas académicos y sin ellos en el curso anterior. Así, en cuanto a los beneficios obtenidos en depresión, los alumnos que mostraron problemas académicos en el pasado, es decir, aquéllos que tenían suspensos, eran los que lograban mayores beneficios; asimismo, este grupo mostró una tendencia (que no llega a ser significativa) a alcanzar unos mejores resultados a través de nuestro programa en la variable ansiedad.

Para explicar la significativa asociación entre problemas previos en rendimiento escolar y mayores beneficios alcanzados a través de la intervención resulta de utilidad la hipótesis que relaciona el bajo rendimiento escolar y los mayores niveles de depresión (Battle, 1980, 1987, 1988; Lorr y Wunderlich, 1986; Mestre y Frías, 1996). Bajo esta hipótesis, parece lógico que el estado emocional pueda verse más afectado por una situación dilatada e irreversible (caso de las calificaciones obtenidas durante el curso anterior), que por una situación transitoria actual que puede ser considerada como reversible (circunstancia aplicable a las califica-

ciones que el sujeto obtiene durante el tiempo en que se está llevando a cabo el programa). De esta forma podríamos decir que, supuestamente, los adolescentes con bajo rendimiento escolar en el año anterior tendrían más probabilidad de alcanzar mayores niveles de depresión al comienzo del curso siguiente, momento en el que medimos la depresión en línea base (probablemente debido, no sólo a un sentimiento de ineficacia, sino también a la retroalimentación social negativa recibida por su actuación). Partiendo de esta hipótesis, la intervención resultaría especialmente beneficiosa para disminuir el estado depresivo adquirido con anterioridad, hecho que quedaría reflejado en las medidas posttest de nuestro diseño. Sin embargo, cabría todavía preguntarse por qué los sujetos con niveles previos bajos en depresión no se beneficiaron de la intervención de forma equivalente a los sujetos más deprimidos. Esta pregunta quizá pueda encontrar respuesta en el supuesto, que deberá ser analizado en futuros estudios, de que los sujetos con niveles bajos de depresión no experimentaban la necesidad de aprender estrategias que mejorasen sus niveles, ya aceptables, de emocionalidad positiva. Por el contrario, los más desfavorecidos si experimentaron tal necesidad y, por lo tanto, aprovecharon más las enseñanzas ofrecidas en el programa dando lugar con ello a unos mayores cambios sobre sus niveles de línea base: «la necesidad agudiza el ingenio». Una argumentación al respecto ha sido realizada años atrás por Lewinson, Clarke, Hops y Andrews (1990).

En definitiva, la observación de los datos expuestos con anterioridad nos lleva a concluir que, a pesar de que la aplicación de nuestro programa se puede considerar oportuna al margen del nivel académico de los alumnos a los que vaya dirigido, puede resultar especialmente idónea en aquéllos casos en los que el adolescente arrastre deficiencias en sus calificaciones escolares.

Queda aún por comentar el análisis de la eficacia del programa en función de las calificaciones escolares obtenidas durante la realización de nuestra intervención (notas B). En este caso, podemos observar la existencia de una ligera tendencia (no significativa) en sentido inverso, siendo, en esta ocasión, el grupo sin problemas académicos actuales el más beneficiado a través

del programa. Estos datos podrían encontrar apoyo teórico en las argumentaciones expuestas por Burns (1980) y Mestre y Frías (1996) cuando, desde una perspectiva de análisis inversa a la empleada en la presente investigación, estudian el rendimiento escolar en función de los beneficios obtenidos en los programas diseñados para mejorar el funcionamiento social y emocional, y sugieren que dichos programas pueden servir de ayuda para conseguir un mejor aprendizaje a nivel escolar, es decir, para mejorar sus calificaciones académicas. En este sentido, Bower (1977) defiende que cultivando las emociones se salvaguardan los procesos cognitivos, de tal manera que los beneficios obtenidos a través un programa dirigido a atenuar los problemas de ansiedad y depresión sería también de utilidad para mejorar el rendimiento académico. En línea con este planteamiento, cabría entender que no es posible inferir relaciones causales por las que el rendimiento actual influya en los resultados (beneficios) del programa, dejando abiertas otras posibilidades, como el hecho de que suceda el proceso contrario, o quizá, que entre estas dos variables exista una influencia mutua.

En cualquier caso, concluimos subrayando el dato, ya señalado con anterioridad, de que los problemas emocionales en la adolescencia influyen, y/o son influenciados, por dificultades psicosociales, entre las que cabe destacar un bajo rendimiento académico, hecho que, consecuentemente, ha de tenerse en cuenta en los trabajos que se realicen sobre depresión y ansiedad infanto-juvenil, con la esperanza de poder establecer hipótesis y aportar soluciones que ayuden a los niños que padecen estos síntomas.

Bibliografía

- Battle, J. (1980). Relations between self-esteem and depression among high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 157-158.
- Battle, J. (1987). Relations between self-esteem and depression among children. *Psychological Reports*, 60, 1187-1190.
- Battle, J. (1988). Relations among self-esteem, depression and anxiety of children. *Psychological Reports*, 62, 999-1005.
- Bernstein, G.A. y Brochardt, C.M. (1991). Anxiety disorders of childhood and adolescence: a critical

- review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 519-532.
- Bower, E. (1977). Mythologies, realities, possibilities. En G. Albee y J. Joffe (Eds.), *Primary prevention of psychopathology*. (pp. 24-41). New Hampshire: University Press of New England.
- Bragado, C., Carrasco, I., Sánchez, M.^a L. y Bersabé, R. M.^a (1996). Trastornos de ansiedad en escolares de 6 a 17 años. *Ansiedad y Estrés*, 2, 97-112.
- Burns, D. (1980). *Sentirse bien: Una nueva fórmula contra las depresiones*. Barcelona: Paidós.
- Butler, L., Mieziotis, S., Frieman, R. y Cole, E. (1980). The effect of two school-based intervention programs on depressive symptoms in preadolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 111-119.
- Casey, R.J. y Berman, J.S. (1985). The outcome of psychotherapy with children. *Psychological Bulletin*, 98, 388-400.
- Del Barrio, V. (1997). *Depresión Infantil: concepto, evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ariel.
- Del Barrio, V. y Mestre, V. (1989). *Depresión infantil en Valencia*. Valencia: Conselleria de Sanitat.
- Del Barrio, V., Roa, L., Olmedo, M. y Colodrón, F. (1997). Spanish adaptation of Short Children's Depression Inventory (CDI-S). *Regional Congress of Psychology for Professionals in the Americas*. México, México.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9, 221-246.
- Gröer, M.W., Thomas, S.P. y Shoffner, D. (1992). Adolescent Stress and Coping: A longitudinal study. *Research in Nursing and Health*, 15, 209-217.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory, CDI*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Lewinsohn, P.M., Clarke, G.N., Hops, H. y Andrews, J.A. (1990). Cognitive behavioral treatment for depressed adolescents. *Behavior Therapy*, 21, 385-401.
- LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE 4-10-1990*.
- Lorr, M. y Wunderlich, R.A. (1986). Two objective measures of self-esteem. *Journal of Personality Assessment*, 50, 18-23.
- Mestre, V. (1992). *La depresión en población adolescente valenciana*. Valencia: Conselleria de Sanitat i Consum.
- Mestre, V., Frías, M.D., García, R. y del Barrio, V. (1992). Prevalencia de la depresión en la infancia y la adolescencia. En V. Mestre (Ed.), *La depresión en población adolescente valenciana*. Valencia: Conselleria de Sanitat i Consum.
- Mestre, V. y Frías, M.D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 279-290.
- Michelson, L., y Wood, R. (1982). Behavioral assessment and training of children's social skills. En M.Hersen, P. M. Miller y R.M. Eisler (Eds.). *Progress in behavior modifications* (Vol. 9). New York: Academy Press.
- Olmedo, M. (1997). *Aplicación y evaluación de un programa de afrontamiento de problemas emocionales en adolescentes*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Jaén. Micropublicaciones ETD.
- Olmedo, M., del Barrio, V. y Santed, M.A. (1998) Prevención de Emociones Negativas en la Adolescencia: Valoración de Técnicas Cognitivo-Conductuales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3, 121-137.
- Olmedo, M., del Barrio, V. y Santed, M.A.. (2000). Valoración de Padres y Maestros de las Emociones Negativas en la Adolescencia: Concordancia de Fuentes y Percepción de Cambio. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53, 717-733.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales: Teoría mínima y programas de intervención* (Vol. 2) Valencia: Promolibro, Alfaplus.
- Polaino-Lorente, A. (1987). *Las depresiones infantiles*. Madrid: Ed. Morata.
- Popham, W.J. (1985). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Sanz, R. (1998). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Spielberger, C.D., Edwards, C.D., Lushene, R.E., Montuori, J. y Platzek, D. (1973). *STAIC, State-trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologists Press. (Versión española, TEA, 1990).
- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weisz, J.R., Rudolph, K.D., Granger, D.A. y Sweeney, L. (1992). Cognition, competence and coping in child and adolescent depression: Research finding, developmental concerns, therapeutic implications. *Development and Psychopathology*, 4, 627-653.