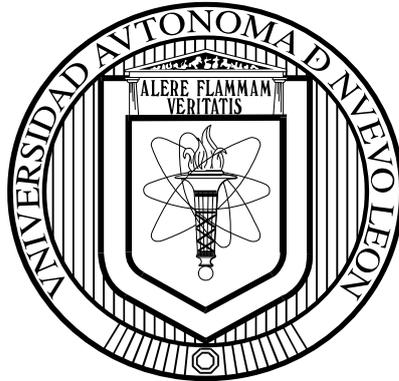


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



CLIMA ESCOLAR, SALUD Y CONSUMO DE ALCOHOL EN ESTUDIANTES DE
DIFERENTES ESCUELAS PREPARATORIAS DEL AREA METROPOLITANA DE
MONTERREY

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA

OLGA SARAI MANCILLA GARZA

DIRECTORA DE TESIS

VERONIKA BARBARA SIEGLIN SUETTERLIN

AGOSTO 2009

AGRADECIMIENTOS

Primeramente gracias Dios por brindarme la vida y dejarme llegar a donde he llegado, a mis padres Ma. Olga Garza y Juan a. Mancilla por darme una formación con amor y cuidados, aparte de haberme brindado el estudio (la mejor herencia).

Gracias al CONACYT por haberme brindado una beca para poder realizar mis estudios de maestría y a la MTS Graciela Jaime Rodríguez por su apoyo brindado al inicio de mis estudios.

A mi esposo Rafael y mi princesita Abril por su paciencia y permitirme robarles un poco de tiempo para terminar mis estudios.

A mi asesora, Dra. Veronika Sieglin por el estímulo, apoyo y paciencia incondicional que me brindo aparte de compartirme sus conocimientos, y ser una persona especial.

A mis asesoras Margarita Ramírez y Ma. Luisa Martínez, grandes profesionistas quienes con sus acertadas observaciones enriquecieron la investigación.

A todas aquellas instituciones que me abrieron sus puertas y dieron espacio para aplicar mi instrumento de investigación, sobre todo a la maestra Ma. Esther Macias , quien fue la primer persona en brindarme su confianza y la oportunidad de trabajar en conjunto y a su vez recomendarme en otras instituciones.

Y finalmente, pero muy importantes, a todos aquellos adolescentes quienes se tomaron tiempo y atención para contestar el cuestionario aplicado.

RESUMEN

La literatura secundaria ha documentado el carácter multifactorial y complejo del ingreso al consumo de alcohol en el caso de los adolescentes. Se han encontrado correlaciones significativas entre consumo juvenil y los problemas familiares de los jóvenes, la calidad de sus vínculos afectivos con sus padres, el papel de los pares que forman parte de sus amistades, la conflictividad del entorno residencial y la cultura de alcohol que se encuentra ampliamente difundida en las sociedades occidentales y que es promovida por fuertes intereses económicos. En vista de que existe abundante literatura acerca de estas temáticas, decidimos explorar una posible contribución de la escuela al desarrollo de conductas de riesgo tomando en cuenta que, según Wrzesniewski y Chylinska (2007:180), la escuela se convierte a partir de los 14 años de edad en el principal estresor de los adolescentes. Consideramos que el papel de la escuela ha sido insuficientemente estudiado en la producción de conductas de riesgo.

El estudio se realizó en 4 diferentes modalidades del bachillerato (bilingüe, general, técnico y en una escuela técnica federal). Se administró un cuestionario a 359 alumnos que cursaron clases en estos cuatro tipos de escuelas.

En nuestro estudio encontramos, en primera instancia, que el tipo de bachillerato (bilingüe, general, técnica y escuela técnica federal) y las condiciones infraestructurales de cada plantel no inciden en las conductas de riesgo. Tampoco hallamos una diferencia estadísticamente significativa entre conductas de riesgo y el género. Las mujeres – jóvenes de 16 y 17 años de edad – toman y fuman igual que sus compañeros.

No obstante, se encontraron factores que operan a nivel de la organización escolar y que presentan una asociación estadísticamente fuerte con las conductas de riesgo. En otras palabras, la organización escolar genera una serie de estresores que son afrontados, por una parte del estudiantado, a través del consumo de cigarros, alcohol y drogas. Esto confirma las observaciones hechas por otros investigadores que relacionan el ingreso y la permanencia en el consumo de drogas y alcohol con la exposición de los sujetos afectados a estresores que no logran controlar (Stice, Kirz y Borbeley, 2002).

El estudio mostró una leve correlación estadísticamente significativa entre conductas de riesgo y (a) el estatus de salud; y una fuerte correlación estadística con (b) el agotamiento escolar. Los alumnos con un buen estatus de salud observaron una mucha menor incidencia en conductas de riesgo. Los estudiantes con considerables problemas de salud presentaron un elevado número de conductas de riesgo. Por otra parte, alumnos con niveles de agotamiento leve o moderado presentan, en términos generales, una relativamente escasa disposición a utilizar drogas. En cambio, los alumnos con

niveles de agotamiento severos presentan un elevado número de conductas de riesgo. A más severo el agotamiento, mayor la necesidad de salirse de las clases y/o el deseo de abandonar incluso la escuela. Resulta interesante que el agotamiento escolar no tiene que ver con el rendimiento académico de un alumno sino con la exigencia de tiempo para mantener buenas calificaciones, para cumplir las expectativas de los adultos significativos (padres y maestros) y los suyos propios. A menudo se trata de alumnos muy dedicados y comprometidos con elevados niveles de autoexigencia. Dada la correlación entre agotamiento escolar y conductas adictivas podemos concluir aquí que la adopción de un mayor número de conductas de riesgo no se debe al fracaso escolar o a la falta de inteligencia. Se observa más bien en alumnos que se sienten agobiados por las exigencias académicas siempre crecientes tanto de ellos hacia sí mismos como de su entorno en independencia de sus calificaciones.

Dado que el estatus de salud guarda una cierta relación estadística con la adopción de conductas de riesgo y dado que con frecuencia se asume que la salud constituye un mero acontecimiento biológico desligado de las relaciones sociales y la organización societal, se decidió examinar – dando por supuesta la validez de la tesis contraria sostenida por la sociología de la salud – si el estatus de salud de los estudiantes guarda una relación estadísticamente significativa con ciertos factores organizacionales de la escuela.

En términos generales se descubrió que el estatus de salud de los alumnos se encuentra estadísticamente asociado al clima escolar de un plantel. Entre las tres componentes del clima escolar (trato brindado por los profesores, reconocimiento de parte de adultos significativos e integración con pares) la integración social y afectiva con los pares en la escuela presenta el mayor impacto en la salud de los estudiantes. Aquellos alumnos que se sintieron excluidos y marginados de sus compañeros demostraron el mayor deterioro de su salud psicofísica (media: 37.4 puntos). El reconocimiento de los logros y esfuerzos de parte de los adultos significativos (maestros y padres) constituye el segundo factor de importancia en cuanto al estatus de salud de los jóvenes. Los alumnos con poco reconocimiento de parte de sus profesores y padres presentaron una media de salud de 31.30 más alta (sobre las escala de 10 a 50 puntos) frente a los con alto reconocimiento cuya media de salud se cifró en 26.14 puntos. No encontramos un vínculo estadísticamente significativo entre el estatus de salud y la imparcialidad y objetividad con que los maestros trataron a sus estudiantes.

Asimismo se encontró una fuerte correlación estadística entre el estatus de salud y el bienestar escolar de los alumnos. Un alto nivel de bienestar escolar subjetivo expresa la ausencia de conflictos mayores en la escuela, el sentirse bien en la escuela, un elevado nivel de satisfacción escolar y autoconfianza en sus habilidades académicas y sociales, considerarse una persona que es tratada con respeto de parte de sus pares y poseer una identificación positiva con la escuela. El bienestar subjetivo correlaciona de manera significativa con los tres factores del clima organizacional (correlaciones estadísticamente significativas) aunque, en este caso, el factor de primer rango es el reconocimiento de parte de los adultos significativos (padres y maestros), seguido por la imparcialidad y objetividad del trato brindado en clase por los profesores y sólo en tercer lugar por la calidad de las relaciones afectivas con los pares. Un alto nivel de bienestar se asocia a un bajo nivel de depresión, un bajo nivel de agotamiento escolar y un buen estado de salud psicofísica en general. Si bien no existe una relación estadística

directa entre bienestar escolar y conductas de riesgo, el bienestar incide en este tipo de conductas ya que modula el nivel de agotamiento escolar.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	II
TABLA DE CONTENIDO	V
LISTA DE TABLAS	VII
LISTA DE GRAFICAS	X
INTRODUCCIÓN	XIII

CAPITULO 1. MARCO TEORICO

1.1 Alcoholismo	17
1.2 Adolescentes y alcohol	19
1.3 Adolescentes y entorno escolar	24
1.4 Factores sociales y extra escolares del estrés escolar	25
1.4.1 Familia, trabajo y escuela	25
1.4.2 Cultura discriminatoria y escuela	27
1.4.3 Factores Psicológicos que operan en el sujeto	28
1.5 Factores estructurales de la organización escolar	29
1.6 Estrés y estrategias de afrontamiento	32

CAPITULO 2. METODOLOGÍA

2.1 Planteamiento del problema	35
2.2 Objetivos del estudio	37
2.2.1 Objetivos generales	37
2.2.2 Objetivos específicos	37
2.2.3 Meta	37
2.3 Hipótesis	37
2.4 Tipo de estudio	38
2.5 Descripción de la muestra	38
2.5.1 selección de la muestra	38
2.5.2 Instrumento de investigación	39
2.5.3 Variables	40
2.5.4 Constructos e indicadores	42
2.5.5 Prueba piloto	48

CAPITULO 3. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

3.1 El estatus de salud de los estudiantes de diferentes escuelas preparatorias	49
3.2 Clima escolar y salud	52
3.2.1 Grado de integración social y afectiva con los padres	55
3.2.2 El trato recibido por los profesores y su impacto en la salud psicofísica de los alumnos	61
3.2.3 El reconocimiento recibido por los estudiantes por sus padres y maestros Y su impacto en la salud psicofísica	63
3.3 El bienestar escolar subjetivo	67
3.4 Agotamiento escolar y salud	76
3.5 Estrategias de afrontamiento	83
3.5.1 El uso de cigarros, alcohol y drogas como estrategia de afrontamiento centrado en el manejo de las emociones	87
3.5.2 Conductas de riesgo	90

RESUMEN Y CONCLUSIÓN
BIBLIOGRAFIA
ANEXOS
Cuestionario

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Mortalidad atribuible al alcohol en España	18
Tabla 2: Accidentes automovilísticos causados por conductores ebrios en el municipio de Monterrey y número de jóvenes menores de 20 años de edad involucrados, 2002- 2005	19
Tabla 3.- Distribución de la muestra estudiantil, según la institución perteneciente	38
Tabla 4.- Distribución de la muestra estudiantil, según el género (%)	38
Tabla 5.- Constructos, indicadores y preguntas empíricas en el instrumento	42
Tabla 6: El bienestar escolar	45
Tabla 7: Constructo central, subconstructos, indicadores, frase empírica y escalas en el caso de la variable “clima escolar”	45
Tabla 8: Número relativo de estudiantes de preparatoria que padecieron durante el mes anterior a la encuesta los siguientes trastornos psicosomáticos, según género	49
Tabla 9: Significancia entre las variables salud y sexo	51
Tabla 10: Análisis de la varianza entre el estatus de salud de cada alumno y el clima escolar	54
Tabla 11: Análisis de la varianza entre el estatus de salud de cada alumno y el clima escolar	54
Tabla 12: significancia entre las variables salud y rk. Integración social	60
Tabla 13: Medias de reconocimiento obtenido por padres y maestros por los logros y esfuerzos escolares, según el autodiagnóstico del alumno acerca de sus logros escolares	65
Tabla 14: Tranquilidad emocional en la escuela (cantidad de problemas)	68
Tabla 15: Bienestar emocional en la escuela (se siente bien en la escuela)	68
Tabla 16: Grado en que se siente respetado y apreciado en la escuela (‘mi opinión cuenta’),	68

Tabla 17: Autoconfianza en poder resolver problemas en la escuela	69
Tabla 18: Agrado con que trabaja en el aula	69
Tabla 19: Grado de identificación positiva con su escuela	70
Tabla 20: Sensación de tener demasiadas tareas escolares y demasiado poco tiempo para si mismo, según la modalidad del bachillerato	77
Tabla 21: Sensación de estar demasiado presionado por la escuela, según la modalidad del bachillerato	78
Tabla 22: Sensación de que le cansan las clases, según la modalidad del bachillerato	78
Tabla 23: Sensación de que los compañeros de clase le producen desesperación, según la modalidad del bachillerato	79
Tabla 24: El descanso y la hora de salida como únicos momentos agradables en la escuela, según la modalidad del bachillerato	79
Tabla 25: Escaparse de clases, según la modalidad del bachillerato	80
Tabla 26: Deseo de dejar de ir a la escuela, según la modalidad del bachillerato	80
Tabla 27: Distribución del alumnado por niveles de agotamiento escolar, según el tipo de bachillerato	82
Tabla 28: Al sentirse presionado por una gran cantidad de tareas escolares, se opta por terminar primero el trabajo para descansar después, según el género y grado de identificación	84
Tabla 29: Al sentirse presionado por una gran cantidad de tareas escolares, se opta por terminar primero el trabajo para descansar después, respuestas según el género y frecuencia con que el sujeto hace uso de la estrategia	84
Tabla 30: Frecuencia de consumo de cigarros y alcohol, según el nivel de agotamiento escolar	87
Tabla 31: Frecuencia de consumo de cigarros y alcohol, según el grado del deseo de ya no asistir a las clases en la escuela	88
Tabla 32: Frecuencia de consumo de cigarros y alcohol, según el nivel de integración social y afectiva con los pares	

Tabla 33: Incidencia de consumo de drogas, según la frecuencia de una sintomatología depresiva durante el mes pasado	89
Tabla 34: Frecuencia de comportamientos de riesgo entre alumnos de diferentes modalidades de bachillerato	90

LISTA DE GRAFICAS

Grafica 1. Edad de inicio en el consumo de sustancias toxicas en México, 2003	20
Gráfica 2: Distribución de los alumnos por género, según tipo de escuela preparatoria de adscripción.	39
Grafica 3: Media de estatus de salud de adolescentes de escuelas preparatorias, según género	51
Grafica 4: Medias de salud de los estudiantes, según el tipo de escuela preparatoria	52
Grafica 5:Media de clima escolar, según la percepción subjetiva de los alumnos y tipo de escuela preparatoria	53
Grafica 6: Nivel de integración social y afectiva de los alumnos con pares (medias) en el entorno escolar según el sexo	55
Grafica 7: Nivel de integración social y afectiva de los alumnos (medias) en el entorno escolar, según tipo de preparatoria	56
Gráfica 8: Situaciones altamente estresantes reportados por alumnos de la preparatoria bilingüe y la escuela técnica federal	58
Gráfica 9: Perfil emocional de los estudiantes ante una situación altamente estresante, según el tipo de escuela	59
Gráfica 10: Impacto del nivel de integración social y afectiva con pares en la escuela en la salud de alumnos	60
Gráfica 11: Evaluación del trato justo e imparcial recibido por el personal docente, según el tipo de escuela	61
Gráfica 12: Calificación media del trato percibido por parte del personal docente, según el grado de reconocimiento y apoyo obtenido por padres y maestros	62
Grafica 13: Medias de reconocimiento obtenido por los estudiantes según el género	63

Grafica 14: Medias de reconocimiento obtenido por padres y maestros por los logros y esfuerzos escolares, según el tipo de escuela.	64
Gráfica 15: El impacto del reconocimiento obtenido por padres y profesores en el estatus de salud de alumnos de escuelas preparatorias	66
Gráfica 16: El impacto del autorreconocimiento como alumno en el estatus de salud de alumnos de escuelas preparatorias	67
Gráfica 17: Impacto del grado de reconocimiento externo (padres y profesores) en el bienestar escolar de los alumnos	71
Gráfica 18: Impacto del grado de integración social y afectiva con los pares en la escuela en el bienestar escolar de los alumnos	72
Gráfica 19: Impacto del tipo de trato recibido por parte de los profesores en el	73
Gráfica 20: Impacto del clima escolar en el bienestar escolar de los alumnos	74
Gráfica 21: Impacto del nivel de bienestar escolar en el estatus de salud psicosomática de los Alumnos	75
Gráfica 22: Nivel medio de agotamiento escolar de alumnos de diferentes escuelas preparatorias	81
Gráfica 23: Medias de salud (10-50 puntos), según el nivel de agotamiento escolar	83
Gráfica 24: Medias del afrontamiento centrado en emociones, según el nivel de agotamiento escolar de los alumnos	85
Gráfica 25: Medias de afrontamiento centrado en emociones, según el género	86
Gráfica 26: Medias de conductas de riesgo, según la justicia e imparcialidad del trato recibido por los profesores	91
Gráfica 27: Medias de conductas de riesgo, según nivel de integración social y afectiva con pares en la escuela	92
Gráfica 28: Medias de conductas de riesgo, según el grado de agotamiento	93

Gráfica 29: Medias de conductas de riesgo, según el grado de agotamiento

94

Introducción

Aún y cuando sea un lugar común, sigue siendo cierto que la adolescencia constituye un periodo social y emocionalmente intenso. En esta etapa los jóvenes no sólo cambian de escuela (entran a secundaria y después algunos también a la preparatoria) sino también muchos – sobre todo los adolescentes de familias pobres – se integran a la vida productiva por lo que tienen que buscar un empleo. Todo ello significa que los jóvenes empiezan a integrarse a nuevos ámbitos sociales donde rigen reglas de conducta con las que no están familiarizadas y donde se ven confrontados con exigencias y expectativas de otros actores que deben de cumplir (Fagan, 2006; Kimmel, 1998). Al mismo tiempo los cambios en los ámbitos sociales van a la par con la construcción de nuevas amistades y la búsqueda de una pareja (Murberg y Bru, 2006). Seguir adelante en este proceso suele ser asociado por los jóvenes con la presentación propia frente a escenarios nuevos. Es en este contexto cuando la preocupación por la estética personal adquiere, por ejemplo, una gran importancia. Esta preocupación demuestra como otras la importancia que los pares (*peers*) y el conjunto de actores sociales externos a la familia adquieren para los jóvenes con quienes comparten inquietudes y pensamientos similares y por quienes se sienten a menudo mejor comprendidos en cuanto a sus problemas (Cánovas, 1994).

Simultáneamente la relación con los padres empieza a sufrir cambios importantes. Al ingresar a secundaria, los padres dejan de verlos como niños. Algunos empiezan a ejercer mayores presiones para que sus hijos obtengan o mantengan buenas calificaciones o para que sobresalgan en la escuela (Murberg y Bru, 2006). Por otra parte, en hogares pobres la presión a que los adolescentes contribuyan en menor o mayor medida al ingreso familiar va en aumento. Pero también los adolescentes ponen en entredicha el tipo de relación acostumbrada y la legitimidad del mandato paterno. Empiezan a salir con amigos, ir a fiestas a veces sin consentimiento de los padres y a contrastar sus necesidades de tiempo y dinero con los de sus progenitores. En ocasiones las rebeliones al mandato paterno se convierten en crisis familiares sobre todo cuando los padres (aún) no están dispuestos a conceder a sus vástagos mayor autonomía. Otros conflictos surgen a menudo por la adopción de actitudes y conductas que los padres no han conocido hasta entonces de sus hijos, por la vestimenta, el peinado o la música. Todo ello forma parte de cambios importantes en el plano de las identidades y la personalidad

1. MARCO TEORICO

1.1 Alcoholismo

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el alcoholismo de la siguiente forma:

“Enfermedad crónica primaria en cuya evolución y manifestaciones intervienen factores genéticos, psicosociales y ambientales. La enfermedad suele ser progresiva y fatal. Se caracteriza por los siguientes rasgos, que pueden ser continuos o periódicos: deterioro del control sobre la bebida, obsesión por el alcohol, consumo de alcohol pese a sus consecuencias adversas y perturbación del pensamiento, sobre todo, negación.”

El alcohólico es un tomador compulsivo que, a pesar de saber que atenta contra su salud e integridad psicológica y social, sigue consumiendo el alcohol ya que, en caso contrario, afrontaría una angustia tan intensa que no lo dejaría vivir en paz (Díaz, 1997:17). Según Edwards (1977:182), el alcoholismo es una enfermedad que atraviesa diversas etapas de desarrollo. Se trata de las llamadas fases de la adicción alcohólica:

- La primera etapa se caracteriza por un consumo inmoderado de alcohol. El individuo afectado bebe más que los demás y aumenta al paso del tiempo la frecuencia de ingestión. Dado que el organismo se acostumbra al alcohol, el individuo requiere tomar más para poder sentir sus efectos.
- Durante la segunda etapa, el enfermo observa una clara dependencia del alcohol: no puede ya controlar su consumo ni tampoco requiere ya un estímulo concreto para beber. Se embriaga por cualquier motivo e ingiere volúmenes que le llevan a veces a perder la conciencia. En esta fase se presentan ya las consecuencias psicofísicas y sociales severas: empieza a tener problemas con la memoria de corto plazo y se alteran sus actividades cotidianas.
- La tercera fase se caracteriza por la cronicidad del consumo: el sujeto bebe hasta quedar inconsciente. Pierde total interés en el cuidado de su imagen personal y su alimentación. En esta etapa el nivel de tolerancia desarrollado al principio disminuye¹ sensiblemente, por lo cual la embriaguez llega más rápido. A menudo el enfermo experimenta un delirium tremens y pierde la capacidad de actuar y hablar de manera congruente.

¹ Fuente: OMS (1994). Glosario de Términos de alcohol y drogas, Organización Mundial de la Salud, Madrid, p. 16. Consultado en línea el 10/06/2009 Fuente: Kimmel,C, (1998:26)

El alcohol produce una serie de repercusiones sociales, psicológicas y físicas en el sujeto afectado y su entorno. Por lo común, un alcoholístico no logra tener una interrelación normal con su ambiente, ya que el alcohol altera su personalidad y su comportamiento e interfiere en sus responsabilidades familiares e incluso ocupacionales. Además, el alcoholístico no sólo desatiende sus compromisos familiares y comunitarios sino, además, pierde en grado creciente su capacidad de cuidarse a sí mismo y mantener una base de reproducción económica estable (Edwards, 1977:7).

El consumo excesivo de alcohol genera asimismo trastornos mentales e incluso psiquiátricos como lo son: el delirio, las alucinaciones, temblor, miedo, trastornos hemáticos, daños en los huesos y articulaciones, daño cerebral, enfermedades como el cáncer, la epilepsia, la lipemia, hipoglucemia, trastornos del hígado, pancreatitis, entre otras. En España, por ejemplo, la primera causa de muerte de personas alcohólicas era la cirrosis hepática seguida por los accidentes de tráfico provocados por conductores ebrios y los suicidios (tabla 1). A nivel mundial se estima que 5% de las muertes de personas entre 15 y 29 años de edad son atribuibles al consumo de alcohol (Niemelä, Sourander, Poikolainen et al, 2006).

Tabla 1. Mortalidad atribuible al alcohol en España

Causas de muerte	Cifras absolutas	Fracción atribuible (%)	N° de muertes atribuibles
Cirrosis	6.897	70	4,828
Accidentes de tráfico	5.752	40	2,301
Pancreatitis aguda	1.068	42	449
Psicosis alcohólica	57	100	57
Síndrome de dependencia alcohólica	230	100	230
Abuso de alcohol	6	100	6
Envenenamiento accidental	11	100	11
Suicidios y lesiones autoinfligidas	3.157	25	789
Cardiomiopatía alcohólica	31	100	31
Gastritis alcohólica	0	100	0
Polineuropatía alcohólica	5	100	5
Pancreatitis crónica	38	60	23
T. maligno labio, cavidad oral, faringe	2.181	50	1.090
T. maligno esófago	1.791	75	1.343
T. maligno laringe	1.893	50	946
Homicidio	353	46	162
Total	23.470		12.271

La tabla 2 demuestra los accidentes por ebriedad causados en el municipio de Monterrey entre 2002 y 2006. Si bien entre 2002 y 2005 el número de accidentes causados por conductores ebrios parece haberse reducido (de 1,633 en 2002 a 939 en 2005), resulta alarmante que el porcentaje de conductores menores de 20 años de edad subió en el mismo lapso en el total de 2.7% en 2002, a 2.9% en 2003, 3.3% en 2004 y 3.1% en 2005. Lo anterior no significa que los jóvenes involucrados a estos accidentes sean todos ya alcohólicos, sin embargo, los datos permiten inferir una tendencia creciente en cuanto al consumo de bebidas embriagantes entre los jóvenes.

Tabla 2: Accidentes automovilísticos causados por conductores ebrios en el municipio de Monterrey y número de jóvenes menores de 20 años de edad involucrados, 2002-2005

SECRETARIA DE VIALIDAD Y TRANSITO DE MONTERREY
ESTADISTICA DE ACCIDENTES VIALES

ACCIDENTES POR EBRIEDAD

	2002	2003	2004	2005	2006
Accidentes por menores de 20 años	44	46	43	29	2
Total de accidentes por ebriedad	1,633	1,571	1,309	939	184

*Datos actualizados al 31/Mar/2006

Fuente: Dirección de accidentes de la Secretaría de Vialidad y Tránsito de Monterrey, consultada 2/abril/2006

Dado que el alcoholismo se desarrolla poco a poco a partir de un consumo de alcohol al principio aún espontáneo, la prevención requiere de estudios más precisos para implementar programas específicos según las características concretas de las poblaciones. Partiendo de la idea que el alcohol es a menudo utilizado como un medio para relajarse, para olvidarse de problemas o para facilitar el establecimiento de relaciones sociales, es posible identificar el consumo de alcohol como una forma de afrontamiento de situaciones estresantes (Stice, Kirz y Borbeley, 2002). En este estudio partimos de la idea que un programa de prevención no puede concentrarse únicamente en la mera transferencia de información acerca de los riesgos que implica el consumo de alcohol como estrategia de afrontamiento. Es necesario identificar también las características de las personas que consumen alcohol para mitigar su estrés y detectar las fuentes de donde emerge. Es por esta razón que el presente estudio se centra en un grupo de adolescentes muy específicos: estudiantes de diversas escuelas preparatorias ubicadas en el Área Metropolitana de Monterrey.

1.2 Adolescentes y alcohol

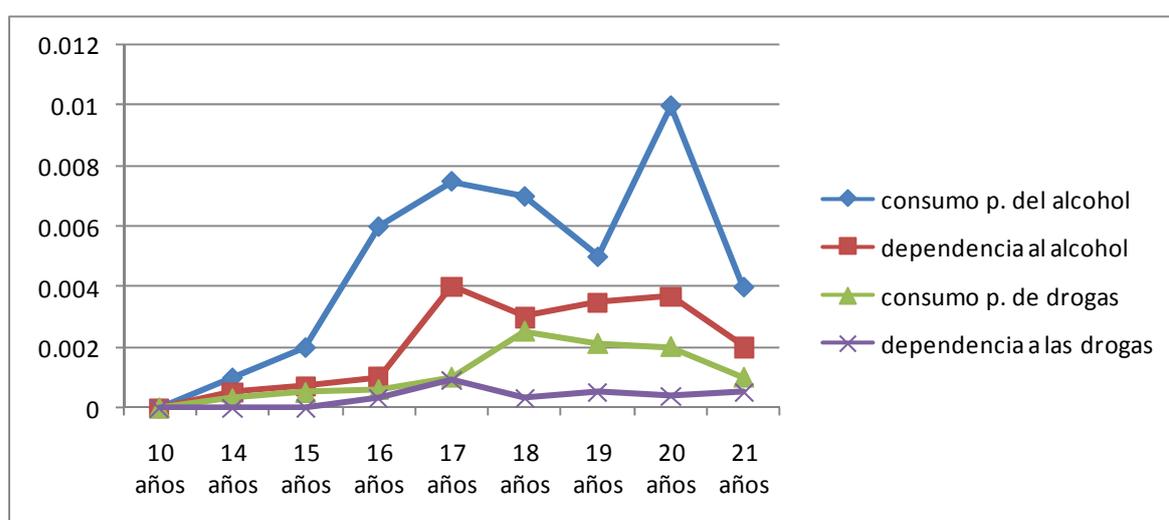
La Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica reporta datos interesantes acerca de la incidencia de jóvenes en el alcoholismo. La figura 1 indica que los jóvenes mexicanos inician el consumo de alcohol a la edad de 14 años aproximadamente, es decir, durante su último año de formación secundaria. Entre los 15 y los 17 años de edad el consumo de alcohol asciende fuertemente para bajarse de nueva cuenta entre los 18 y 19 años de edad. Llegando a los 20 años el consumo se incrementa de nueva cuenta de forma acelerada. Los dos picos en el consumo (a los 15/16 años y a los 20 años de edad) coinciden con dos picos en la dependencia del alcohol. En otras palabras, ya a los 16 años de edad hay adolescentes alcohólicos.

Si relacionamos los dos picos en el consumo y la dependencia de alcohol con los cambios que enfrentan los jóvenes a los 15/16 años y las 20/21 años de edad, puede destacarse que en el primer caso se trata, o bien, de la integración de los jóvenes a las escuelas

preparatorias con caso de continuar su formación educativa, o bien, de la integración a la fuerza de trabajo (la búsqueda de empleo) una vez terminada la escuela secundaria. Se trata en ambos casos de cambios en las circunstancias de vida. Los estudiantes de preparatoria se ven confrontados con mayores niveles de exigencia académica al igual que menores niveles de control disciplinario comparado con la escuela secundaria.

El segundo pico de consumo de alcohol (a los 20 años de edad) corresponde para algunos al ingreso a una carrera universitaria o bien, a la inserción al mercado laboral después de haber terminada la escuela preparatoria. No pocos jóvenes, sobre todo mujeres, viven a esta edad con su pareja y muchos ya tienen uno o varios hijos. También en este caso se trata de acontecimientos que generan nuevas tensiones sobre la población joven.

Grafica 1. Edad de inicio en el consumo de sustancias toxicas en México, 2003



*Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México
Trastornos mentales y del comportamiento debido al consumo de sustancias psicotrópicas

Fuente: Salud mental Vol.26, N°4, Agosto 2003

Existen a nivel internacional una serie de estudios acerca de los factores culturales y sociales que empujan a los adolescentes hacia el consumo de alcohol y otras drogas. Stewart (2003) realizó, por ejemplo, en los Estados Unidos un estudio sobre el consumo de alcohol entre 1,874 estudiantes de escuelas preparatorias (high school) que cursaron entre el 9° y el 12° grado escolar, es decir, que tuvieron entre 15 y 18 años de edad aproximadamente. Su objetivo era identificar eventuales diferencias étnicas (comunidades euro americanas, méxico-americanas y afroamericanas) en el consumo de alcohol – lo que apuntaría a la presencia de factores culturales en la incidencia del consumo – al igual que diferencias de clase social (clase baja, clase trabajadora, clase media). Semejante a otros estudios se observó que las características culturales de las comunidades étnicas influyeron tanto los niveles y frecuencias del consumo y también estaban presentes a nivel de los motivos (Stewart, 2003: 577 y 593). Los adolescentes caucásicos observaron, por ejemplo, el nivel de consumo más alto, tomaron preferentemente en lugares públicos en compañía con amigos y compañeros por la simple razón de que consideraron que el alcohol los hacía sentirse bien. El nivel de consumo más bajo presentaron los jóvenes afro americanos que tomaron en lugares más privados (en su casa, pero también en los descansos en el trabajo y antes, durante y después de la escuela) y que se recurrían al alcohol para aliviar situaciones

altamente estresantes. La población México-americana se ubicó en cuanto al consumo entre los anteriores dos grupos étnicos. Los adolescentes con estas características étnicas recurrieron a las bebidas alcohólicas con el fin de olvidarse de ciertos problemas, distraerse o para generarse una sensación de satisfacción. La autora no encontró, en cambio, una incidencia entre la clase social y el consumo de alcohol. Pero, al igual que en otros estudios, confirmó que los hombres presentaron una mucha mayor tendencia al consumo que las mujeres (Stewart, 2003:593).

Niemelä y colegas (2006) realizaron en Finlandia un estudio representativo a nivel nacional con el fin de analizar la trayectoria de 2,306 niños que habían nacido en 1981 en cuanto al consumo de alcohol. El primer estudio se realizó cuando los infantes tuvieron 8 años de edad. El levantamiento de datos puso particular énfasis en las características de su entorno familiar y comunitario, el desempeño escolar y las habilidades de aprendizaje, las características de la conducta, las estrategias y estilos de afrontar problemas cotidianos así como la presencia de trastornos psicopatológicos. Un segundo estudio fue realizado con la misma cohorte diez años después cuando estos jóvenes tuvieron 18 años de edad. Se registró en esta ocasión la incidencia y frecuencia de ebriedad durante los 6 meses previos al momento del estudio para contrastar dichos datos con los del primer levantamiento. Los datos resultan muy interesantes: 15% de los encuestados reportó nunca haberse embriagado, 74.6% se emborrachó menos de una vez por semana (ebriedad ocasional) y 10.4% lo hizo una o varias veces por semana (ebriedad frecuente) (Niemelä y colegas, 2006:516). La ebriedad frecuente presentó una asociación estadística significativa con el hecho de haber crecido en una familia no intacta (unidades domésticas monoparentales). El efecto de esta constelación familiar resultó particularmente problemático cuando había surgido de una separación o un divorcio de los padres que tuvo lugar cuando los hijos aún no habían cumplido los 16 años de edad. También se detectaron una correlaciones significativas con problemas conductuales (no psicopatológicos) que los maestros ya habían registrado cuando el niño tuvo 8 años de edad, y la presencia del síndrome de déficit de atención.

Los investigadores estimaron que la desintegración del núcleo familiar presenta sus efectos nocivos sobre todo a largo plazo. Encontraron, además, que los hijos de estas familias presentaron un mayor riesgo de desarrollar trastornos psiquiátricos, situación que también predispone al desarrollo de la ebriedad frecuente. El estudio estimó que crecer en una familia monoparental genera mayores repercusiones en los jóvenes que vivir en una unidad doméstica biparental incluso cuando los padres demuestran actitudes y conductas paternas disfuncionales, es decir, que – por ejemplo – no prestan a sus vástagos suficiente atención y cariño o que padecen de trastornos psicopatológicos y/o consumen drogas (Niemelä y colegas, 2006:519). Por otra parte no se encontraron evidencias para relacionar la ebriedad frecuente con problemas psicopatológicos durante la infancia. Los niños identificados a los 8 años de edad con elevados niveles de problemas emocionales por parte de sus maestros no se convirtieron en consumidores frecuentes de alcohol ya que – como concluye el grupo de investigación – estos individuos tienden a retirarse de sus pares y evitan conductas de riesgo (Niemelä y colegas, 2006:518).

En un estudio clínico de Stice, Kirz y Borbeley (2002) con 97 jóvenes norteamericanos (41% mujeres y 59% hombres), quienes se encontraron durante algún tiempo internados en un centro psiquiátrico, se confirmó la inexistente relación entre consumo ocasional y consumo frecuente (identificado aquí como “consumo problemático”) al igual que diferencias estadísticamente insignificativas en cuanto a la edad, el género y la etnicidad.

En la mencionada investigación se diferencian factores que estaban presentes en los adolescentes que tenían severos problemas de alcohol: algunos de estos factores incidieron en el abuso de forma indirecta (vía consumo) y los otros se correlacionaron de modo directo con la frecuencia y el volumen de alcohol. Entre las condiciones que favorecen solamente el consumo ocasional está un elevado nivel de impulsividad (un bajo nivel de autocontrol de conducta), el elevado nivel de distrés emocional (afectividad negativa), el consumo del alcohol para disminuir el estrés emocional (estrategia de afrontamiento) y/o para hacerse interesante frente a otros. Asimismo se detectó una asociación entre alcoholismo juvenil y el consumo de alcohol de parte de los padres. Todos estos factores acercan a los adolescentes al alcohol. Al subir su ingestión o incrementar la frecuencia, surge al paso del tiempo una dependencia de dicha sustancia. Entre los factores que correlacionaron de forma directa con el uso desmedido de alcohol y la dependencia se encuentran: expectativas muy positivas que muchas veces se ven frustradas en la realidad, la pertenencia a un grupo de amigos que consumen alcohol y la necesidad sentida de los adolescentes de quedar bien con el entorno tomador. Dado que toda la cohorte presentó psicopatologías, los investigadores infirieron también aquí una correlación directa con el alcoholismo (Stice, Kirz y Borbeley, 2002:133). Sin embargo, esta última observación no es necesariamente válida para poblaciones ‘normales’ (no clínicas’).

Muchos de los hallazgos anteriores se confirman después por un estudio de Slesnick y Prestopnik (2004) quienes analizaron la incidencia del entorno familiar en el consumo de alcohol en jóvenes norteamericanos de, en promedio, 15 años de edad quienes se habían escapado de sus casas y vivieron en albergues para jóvenes sin hogar en una ciudad del suroeste americano. En dicho estudio no se observó una diferencia entre los géneros en cuanto al consumo de alcohol y drogas. Todos los jóvenes procedieron de familias que enfrentaron intensos conflictos entre sus integrantes, bajos niveles de cohesión familiar, poca orientación en cuanto a la solución de conflictos cotidianos, bajos niveles de comunicación y poco control de los padres sobre las actividades y relaciones sociales de sus hijos (Slesnick y Prestopnik, 2004:246). Resulta interesante que la percepción de los jóvenes acerca del distrés familiar era más elevada que la de sus padres. De hecho, 35% de los adolescentes habían sufrido en sus familias abuso sexual y 45% abuso físico. Los padres de todos estos adolescentes padecieron por su parte elevados niveles de distrés (Slesnick y Prestopnik, 2004:249s).

Gibbons y colegas (2004) consideraron que los factores familiares no bastan para explicar el riesgo de desarrollar una adicción al alcohol y las drogas a temprana edad. Sostuvieron que, además de los factores sociales (amigos y padres consumidores o la convivencia en vecindades de alto riesgo) debe haber en los individuos una disposición (un tipo de emocionalidad combinada con cierto tipo de cogniciones) por entrar a las drogas. Su estudio se desarrolló entre 897 familias afroamericanas en el estado de Georgia que residían tanto en poblaciones urbanas (53%) como en áreas rurales (47%). El estudio se realizó, además, en dos tiempos: cuando el/la niño/a tenía 10 años de edad y cuando tenía 12 (Gibbons y colegas, 2004:1051s). También aquí los resultados son llamativos. A los 10 años de edad menos de 1% fumaba; ninguno tomaba drogas aunque 25% demostraron una leve intención querer probar alcohol y 15% se decían dispuestos a probarlos si se les presentaría una oportunidad (sin buscarla de forma activa). A tan sólo dos años de distancia, a los 12 años de edad, 22% de los mismos adolescentes reportaron haber ya consumido drogas, 25% mostraron una leve intención de hacerlo y 18% se declararon dispuestos a probarlos si alguien se les ofrecería. Según los autores, la convivencia en un

contexto de alto riesgo (padres consumidores) provoca cogniciones más favorables hacia el riesgo y genera al paso del tiempo la *intención* del joven de conseguirlos por cuenta propia. En este caso, al existir una intención, el ingreso al consumo de drogas constituye un acto casi planeado. En el cuál la mayoría ingresa al consumo de drogas de forma planeada. En este caso se da de forma ocasional y espontánea. Sin embargo, ello solamente es posible si el joven ya ha desarrollado una cierta disposición favorable hacia el consumo. La disposición por ingresar a las drogas y se encuentra influenciada principalmente por la interacción con los pares (amigos). En este caso los adolescentes entran al consumo de droga no por iniciativa propia (por búsqueda activa de la sustancia) sino por ser animados por otros adolescentes (Gibbons y colegas, 2004:1049). La investigación demuestra que el ingreso a la drogadicción a temprana edad no se reduce – como a menudo se piensa – a estilos de paternidad poco efectivos, inconsistencias en la disciplina paterna y escaso monitoreo de las actividades de los hijos de parte de sus padres así como a ciertas características de los pares (amigos que ya han entrado al consumo de drogas) con quienes conviven los jóvenes. Todos estos entornos moldean más bien el aparato psíquico de los jóvenes (sus cogniciones y sus actitudes). Sólo entonces desarrollan la disposición por aceptar las invitaciones abiertas o veladas del entorno. En otras palabras, el entorno conformado por padres y pares puede coadyuvar a que los jóvenes se abren a la posibilidad de tomar cuando finalmente se les presenta la ocasión. Esta disposición precede el inicio del consumo de drogas y se desarrolla en estrecha interacción con el entorno (Gibbons y colegas, 2004:1049).

Werner y Silbereisen (2004:471) confirmaron que el contacto con pares que observan conductas desviantes representa el predictor directo más importante para la adopción de estos mismos estilos conductuales en los adolescentes. De igual forma ratificaron que los pares juegan un papel activo al moldear y reforzar las conductas de riesgo. Sin embargo, la elección de este grupo de amigos es influida de manera indirecta por la relación con los padres y el clima familiar. En un estudio longitudinal con 248 jóvenes alemanes entre 13 y 16 años de la clase media, sus 248 madres y 179 padres, los investigadores encontraron que aquellos adolescentes que describieron las relaciones con sus padres como cálidas, abiertas y de mucha confianza, tenían amigos con bajos niveles de conductas desviantes (Werner y Silbereisen, 2004:471). Conflictos en la familia influyeron también la selección de los amigos sobre todo en el caso de las muchachas quienes se mostraron particularmente vulnerables a cambios en las relaciones afectivas. En particular, pérdidas en la cohesión familiar y un distanciamiento entre padre e hija empujaron a las muchachas a elegir en mayor grado a amigos con conductas desviantes. Este efecto no se registró en el caso de los adolescentes masculinos (Werner y Silbereisen, 2004:471).

Además de los factores sociales (las carencias afectivas paternas, la desatención de los padres en cuanto a las necesidades y actividades de sus hijos; el divorcio o la separación de los padres; el grado de integración social con pares dentro y fuera de la escuela) y culturales (las orientaciones de acción que circulan en una comunidad, las expectativas y metas con relación a su vida en el futuro, el tipo de gratificaciones simbólicos y materiales disponibles en el entorno, entre otros), Werner y Silbereisen (2004) insisten en el estudio de los constructos que el sujeto elabora acerca de sí mismo bajo estas circunstancias ambientales. En otras palabras, el entorno influye los discursos que el sujeto construye acerca de sí mismo y que defiende y conserva durante cierto tiempo (con apoyo o en contra de su entorno). Los discursos identitarios por su parte se plasman en el temperamento, las estrategias de afrontamiento desplegadas en la vida cotidiana, los niveles de estrés emocional (el grado de neuroticismo, los niveles de ansiedad y depresión), la sociabilidad

y las habilidades interactivas, la autoeficacia y el nivel de impulsividad, para mencionar sólo algunos rasgos. La interacción con un entorno específico encamina a los sujetos hacia ciertas posibilidades de desarrollo personal.

Con base a los estudios revisados nos parece importante remarcar que la construcción del sujeto adolescente alcohólico es un proceso en extremo complejo en el cual inciden, además, factores biológicos como la sensibilidad fisiológica hacia cierto tipo de sustancias farmacológicas. Fagan (2006:328) considera por ello que el diagnóstico de un consumo problemático de drogas en adolescentes debe incluir:

“...patrones del uso AOD (Alcohol o abuso de drogas.), problemas de conducta (...), salud y problemas médicos, presencia de desordenes psiquiátricos, habilidades sociales, el sistema familiar, adaptación escolar, relaciones amistades, historia de trabajo y problemas legales o con otras autoridades”.

A pesar de la complejidad del alcoholismo juvenil sorprende que la gran mayoría de los estudios se concentra, en el plano sociocultural, en la delimitación de los factores familiares y la relación con los pares; y en el ámbito psicológico con la precisión de los rasgos de personalidad que en su conjunto incrementan el riesgo de ciertos jóvenes a convertirse en adictos. Si es cierto, como afirma la amplia literatura sobre los cambios en la adolescencia, que en esta fase la familia y, en particular, los padres dejan de ser el centro de referencia de los jóvenes, que surgen nuevos ámbitos sociales (escuela, empresas) que los confrontan con nuevas reglas y expectativas de conducta, que encaran y se tienen que subordinar a nuevos tipos de autoridad; si es cierto que la familia deja de ser el estresor principal (Wrzesniewski y Chylinska (2007:180), entonces debería otorgarse una mayor importancia al estudio de los factores de riesgo que actúan en los nuevos centros de socialización (escuelas, universidades, empresas) sobre los jóvenes. Sólo a través de la exploración minuciosa de estos ámbitos podríamos llegar a una mejor comprensión de los riesgos que los adolescentes corren en dichos espacios. Para la presente investigación nos vamos a centrar en uno de estos espacios: la escuela preparatoria. Nos interesa explorar los factores de estrés que operan ahí, las formas como son afrontadas por los estudiantes, el impacto en su salud psicofísica y su vinculación con conductas de riesgo.

1.3 Adolescentes y entorno escolar

Gran parte de los estudios sobre estrés escolar, estrategias de afrontamiento y las consecuencias en cuanto al bienestar psicofísico y social de estudiantes han sido desarrollados desde enfoques médicos, psiquiátricos y psicológicos (Torsheim y Wold, 2001). Cada una de estas perspectivas ilumina la problemática del estrés juvenil desde ángulos muy específicos.

La perspectiva médica se ha centrado en mayor grado en la medición y la epidemiología de los trastornos psicósomáticos que se incrementan durante la adolescencia en comparación a la etapa de desarrollo anterior (Murberg y Bru, 2004:318). Como padecimientos psicósomáticos se entienden aquí:

“...síntomas corporales en los cuales el estresor psicosocial juega un rol importante y donde la patología fisiológica no es lo suficiente para explicar la extensión y duración del problema.”

Entre los síntomas psicossomáticos más frecuentes se encuentran las dolencias (el dolor de cabeza, los dolores musculoesqueléticos, el dolor de espalda, el dolor abdominal), el insomnio, el mareo y el cansancio. Su presencia disminuye el bienestar psicofísico de las personas (Murberg y Bru, 2004; Torsheim y Wold, 2001). Los padecimientos psicossomáticos co-ocurren con otros procesos inespecíficos como la sensibilización fisiológica y el incremento de la sensibilidad perceptiva para señales corporales y estados afectivos en la adolescencia. El estrés actúa en este contexto como una especie de detonador del trastorno psicossomático (Torsheim y Wold, 2001:294). Egger, Angold y Costello (1998) y Egger, Costello, Erkanli y Angold (1999) estimaron que entre 10 y 30% de los niños y adolescentes norteamericanos sufren semanalmente de dolores de cabeza; entre 10 y 25% padecen cada semana de dolores abdominales y entre 5 y 20% de dolores musculoesqueléticos.

Las dolencias se acompañan a menudo por una serie de trastornos psiquiátricos que afectan en los países desarrollados entre 12% y 29% de la población adolescente. Se trata en su mayor parte de estados de ansiedad y depresión. Sin embargo, existen grandes diferencias entre los países en cuanto a la epidemiología de estos fenómenos. Por ejemplo, los Estados Unidos registran alrededor de 20% de adolescentes y Australia 18% que están afectados por trastornos mentales, mientras que un estudio entre estudiantes de los grados 10 a 12 del sistema educativo saudí (15-19 años de edad) detectó un número mucho más elevado: el 48.9% de la población juvenil sufrió de niveles de ansiedad leves a moderados y el 38.2% de estados depresivos (Al-Gelban, 2006:34).

El estrés escolar proviene de diferentes fuentes: algunas están situadas en el entorno extra-escolar (la familia, el barrio, el trabajo, la cultura en general); otras están ligadas a la organización de la escuela y a las interacciones entre los diversos actores que en ella concurren (factores estructurales) (Little y Garber, 2006; Harris, 2000:8). Una tercera fuente del estrés escolar refiere a ciertas características psicológicas de los estudiantes (sus orientaciones y expectativas, metas y objetivos, entre otros) (Little y Garber, 2006).

1.4 Los factores sociales extra-escolares del estrés escolar

1.4.1 Familia, trabajo y escuela

En ocasiones los acontecimientos y actividades extra-escolares reducen el tiempo o la atención que los alumnos requieren para cumplir con los estándares de rendimiento académico esperado por la organización escolar, o bien, influyen en su conducta en la escuela. Los conflictos, acontecimientos y actividades extra-escolares inciden así en el desempeño y la conducta de los estudiantes en la escuela (Young, 1992 cit. en Sy 2006:369). En un estudio con 170 estudiantes latinas que cursaron la escuela preparatoria (high school), Sy (2006) observó una relación entre ciertas obligaciones familiares (en este caso, el tener que adoptar el rol de traductor para los padres con insuficiente dominio del inglés cuando tuvieron que interactuar con autoridades estadounidenses), estrés escolar y bajo rendimiento escolar. Según Sy (2006:381), el hecho que sobre todo las adolescentes tengan que cumplir ciertas funciones sociales para sus familias en el momento y el lugar que los padres les indican (por ejemplo, fungir como traductor en un citorio ante autoridades), las obliga a relegar otras actividades a veces ligadas con la escuela (como por

ejemplo, prepararse para un examen o realizar las tareas escolares en casa). Si estas situaciones se repiten con frecuencia, las consecuencias no dejan de presentarse: las alumnas tienen que encarar los castigos y regaños de los maestros o reciben malas calificaciones en los exámenes.

Sy (2006) observó asimismo que las estudiantes latinas que trabajaron durante sus estudios preparatorias tuvieron, por lo común, un menor rendimiento escolar que aquellas que no trabajaron; sin embargo, detectó también que los niveles de estrés de las estudiantes-trabajadoras eran considerablemente menores que los de aquellas que apoyaron a sus padres como traductoras. Sobre este trasfondo Sy (2006) estimó que las adolescentes que trabajan experimentan menores requerimientos familiares que aquellas que son mantenidas solamente por sus familias por lo que son más susceptibles a las presiones de la familia en cuanto al cumplimiento de ciertas tareas y funciones.

Estudiar y trabajar al mismo tiempo resulta a menudo bastante complicado. El trabajo asalariado constituye, para muchos adolescentes quienes están en esta condición, una fuente de estrés importante (Voydanoff, 2004 :155) e influye a menudo sus trayectorias escolares.

La pobreza del núcleo doméstico es otro factor que tiende a complicar el desarrollo educativo de los jóvenes. Es por lo común el motivo de un trabajo asalariado de los estudiantes pero también es la fuente de elevados grados de violencia a los que se encuentran expuestos los adolescentes. Por una parte, las familias pobres residen comúnmente en áreas residenciales con mayores índices de inseguridad pública, situación que incrementa la vulnerabilidad social de los adolescentes. La pobreza se relaciona asimismo con mayores niveles de conflictividad al interior del seno familiar tanto entre los padres como entre padres e hijos. Todos estos factores socioestructurales se inscriben en la psique de los sujetos e influyen la relación del adolescente consigo mismo (autoestima, autovalor) y con los demás (Sy, 2006; Murberg y Bru, 2004).

Al conjuntarse los factores socioestructurales con discursos misóginos, son las muchachas quienes tienden a desarrollar niveles de autoestima más bajos o quienes desarrollan en mayor grado estados depresivos. Tanto los problemas de autoestima como los estados de ansiedad y depresión repercuten en el éxito escolar ya que: (a) los individuos afectados pierden el interés por las clases y por la escuela como un medio para forjarse un mejor futuro y abandonan tempranamente la escuela; y (b) dificultan a los estudiantes establecer una buena relación de trabajo con sus profesores. El apoyo y aprecio que un alumno percibe de parte de sus profesores representa un invaluable recurso para solucionar problemas escolares y dudas académicas (Sy, 2006:274ss) y constituye una fuente de bienestar y salud de los alumnos. En una muestra de adolescentes noruegos, Torsheim, Torbjorn y Wold (2001:297) descubrieron que aquellos alumnos que contaron con poco apoyo y atención de parte de sus profesores presentaron una mayor incidencia de dolores abdominales y mareo por semana.

1.4.2 Cultura discriminatoria y escuela

Por otra parte, la etnicidad, la religión, el color de la piel o la clase social influyen en muchas sociedades el trato que una persona recibe de su entorno gracias a la circulación de discursos racistas y clasistas o el predominio de ciertas cosmovisiones religiosas. Estos

discursos atraviesan todos los espacios sociales y se introducen desde muy temprana edad en el imaginario de los niños. Pertenecer a una minoría étnica, racial o religiosa, o bien, a una clase social baja es, en no pocas ocasiones, motivo para sufrir tratos discriminatorios por los mismos pares en la escuela.

Las formas de discriminación entre jóvenes varían. En algunos casos, los afectados son simplemente excluidos de las actividades de sus pares y marginados de la comunicación. En otros son convertidos en objeto de agresiones abiertas: sus compañeros ejercen sobre ellos tanto violencia simbólica (por ejemplo, convirtiéndolos en objetos de ridiculización y burla) como física y/o incluso sexual (Harris, 2000:7).

Murberg y Bru (2004:325) encontraron que las dificultades con los pares en la escuela resultaron ser, para los estudiantes noruegos, el principal factor de estrés. A diferencia de las mujeres, los hombres reaccionaron en el plano psicosomático de manera más sensible a estos conflictos: el impacto en su salud era más severo. Torsheim, Torbjorn y Wold (2001:297) detectaron, para otra cohorte noruega, que aquellos estudiantes con poco apoyo, respeto y aprecio de parte de los compañeros, registraron una mayor incidencia de cefaleas y mareo por semana.

Como mencionamos arriba, la forma cómo interactúan los individuos dentro de un determinado espacio social y las estrategias que adoptan para alcanzar sus metas y objetivos se encuentran influidos por las orientaciones de acción contenidas en las normas y valores sociales que predominan en un cierto momento. Los individuos se familiarizan con las expectativas normativas desde muy temprana edad por lo cual cambios en los ámbitos normativos a nivel sociedad se expresan en la conducta de niños y adolescentes. Pellegrini (2002 cit. en Parault, Daviz y Pellegrini, 2007:146) encontró un marcado descenso de las visiones negativas entorno a conductas agresivas en adolescentes norteamericano y una mayor disposición de relacionarse con pares agresivos. Los cambios en la valoración de comportamientos agresivos no sólo disminuyen las barreras internas por desplegar actos agresivos dirigidos a otros, o bien, de contestar ofensas a través de medios violentos, sino también disminuye la censura de la violencia por parte de terceros. No sorprende, por ende, que hay una creciente preocupación por las agresiones entre los alumnos al interior de un plantel escolar. Particular atención ha llamado la práctica sistemática y regular de violencia psicológica y física de parte de uno o varios alumnos en contra de otro sin que el ofendido haya causado la agresión a través de un acto ofensivo previo. Este tipo de violencia se conoce como '*bullying*' (Parault, Davis y Pellegrini, 2007:146). Según un estudio de Ollweus (1991, cit. en Parault, Davis y Pellegrini, 2007:146), a principios de los noventa aproximadamente el 15% de los escolares norteamericanos habían sido víctimas del *bullying* en algún momento de su trayectoria escolar y 3% sufrieron semanalmente de este tipo de violencia de parte de sus compañeros de clase. A principios del nuevo milenio 82% de los niños de dos escuelas rurales en Georgia reportaron por lo menos una experiencia de victimización (Blackburn, 2004 cit. en Parault, Davis y Pellegrini, 2007:146). La exposición a actos violentos sistemáticos y cotidianos se ha convertido así en una fuente de estrés en la escuela que produce rápidamente efectos adversos: al no poder parar la violencia y al no atreverse a denunciar la situación ante el personal educativo y/o los padres, los estudiantes afectados tienden a evitar la escuela y reducen su interacción con los compañeros. Estas reacciones defensivas desarrolladas para protegerse reducen, sin embargo, sus posibilidades para ampliar su abanico de habilidades sociales y aumenta el riesgo de tener problemas de adaptación a largo plazo (Parault, Davis y Pellegrini, 2007:166).

1.4.3 Factores psicosociológicos que operan en el sujeto

A pesar de crecer en la misma unidad doméstica y con los mismos padres, los hijos se diferencian a veces sustancialmente entre sí con relación a su temperamento y sus actitudes, sus metas y objetivos, sus intereses, su forma de afrontar problemas y conflictos y de relacionarse con otros. Cada quien desarrolla una personalidad propia y única. Estas características de personalidad influyen también la reacción ante estresores escolares. Si bien la transición a la escuela preparatoria se acompaña por un declive generalizado en la salud mental de los adolescentes (Adams y Adams, 1991 cit. en Little y Garber, 2004:63), no todos los jóvenes reaccionan ante los estresores escolares (mayores niveles académicos y relaciones con nuevos compañeros de clase) de la misma manera. Little y Garber (2004) consideran que elevados niveles de autoexigencia académica y/o de orientación interpersonal constituyen factores de riesgo para el desarrollo de estados depresivos o para síntomas agresivos. Para comprobar su hipótesis desarrollaron un estudio longitudinal con 129 adolescentes que cambiaron la escuela entre el octavo y el noveno grado y que habían sido entrevistados por primera vez cuando cursaron el sexto grado escolar. El 85.3% de la muestra se conformó por estudiantes blancos, 12.4% por afro-americanos y 2.3% por hispanos, asiáticos e indígenas americanos. 56.6% eran mujeres. Los alumnos pertenecieron en su mayor parte a familias de clase media baja y media (Little y Garber, 2004:66). El estudio detectó, en términos generales, que elevados niveles de autoexigencia académica se ligaron con comportamientos más agresivos cuando estos alumnos vieron fracasadas sus propias expectativas académicas (por bajas calificaciones, por ejemplo). Además, las mujeres corrieron un mayor riesgo de desarrollar estados depresivos a raíz de esta experiencia (Little y Garber, 2004:76).

La diferencia entre los géneros parece relacionarse, en primera instancia, con las interpretaciones que los alumnos construyen acerca de las causas de sus malogros académicos. Mientras las mujeres tendieron a atribuirlos a su falta de talento – narrativa que reduce sus expectativas de poder revertir la situación en el futuro –, los varones responsabilizaron en mayor grado a otros actores (maestros, compañeros) de su fracaso académico por lo que desarrollan también conductas más agresivas al momento de afrontar una calificación baja. Al ubicar la culpa de un acontecimiento frustrante en otras personas, el individuo conserva la confianza en que aún puede desarrollar acciones para superar el problema. No se instala pues en un estado depresivo (Little y Garber, 2004:78). Este estudio que contrasta las reacciones de hombres y mujeres ante acontecimientos estresantes demuestra con gran claridad que las características de personalidad (características psicológicas) son construidas por cada individuo según su posición precisa, particular y única dentro de las redes discursivas que conforman la sociedad. Es por ello que hablamos aquí de características psicosociológicas.

Dado que la entrada a la escuela preparatoria conlleva cambios en las relaciones con los pares (el contacto con compañeros de la secundaria puede disminuir o perderse; en la preparatoria los alumnos se encuentran entre estudiantes que aún no conocen), una elevada orientación interpersonal puede resultar de igual forma problemática. Si bien Little y Garber (2004:76s) observaron mayores niveles de orientación interpersonal entre los varones, las mujeres reaccionaron de manera más sensible a dificultades con pares y corrieron un mayor riesgo de desarrollar estados depresivos en caso de no lograr resolver la problemática. Este hallazgo concuerda también con otros estudios que encontraron una

mayor vulnerabilidad psicológica de adolescentes femeninos en cuanto a conflictos familiares (Werner y Silbereisen, 2004:472).

1.5 Factores estructurales de la organización escolar

El estrés de los estudiantes se liga también con factores propios de la organización escolar que se encuentra atravesada por asimetrías de poder entre maestros, administradores y alumnos. Son los maestros y administradores quienes (en apariencia) establecen los niveles de exigencia, quienes califican el desempeño de los alumnos, quienes determinan la carga de tareas escolares a efectuar en casa y que construyen los reglamentos de buena conducta a los que se tienen que ajustar los estudiantes si no quieren correr peligro de sufrir castigos o incluso la exclusión del plantel escolar (Murberg y Bru, 2004:318; Harris, 2000:8). En otras palabras, la forma como se ejerce la autoridad sobre los alumnos y el trato que se le brinda a cada quien pueden convertirse en una fuente de estrés e influir el bienestar de los estudiantes

Sin duda, la escuela no constituye una entidad autónoma que establecería su propia curricula y sus formas de trabajo. Los profesores tienen que cumplir con las prescripciones curriculares hechas por instancias jerárquicas superiores que controlan el trabajo de los maestros a través de exámenes semanales y mensuales aplicados a los estudiantes. Aun y cuando muchos maestros están conscientes de la heterogeneidad del alumnado en cuanto a la velocidad y las formas de aprendizaje, a menudo no disponen de suficiente tiempo para subsanar las lagunas de conocimiento existentes en algunos alumnos, dichas lagunas interfieren en la asimilación de los contenidos nuevos. Tampoco tienen el tiempo necesario para reforzar los contenidos recién introducidos (Verman, Sharma y Larson, 2002). Ello tiene por consecuencia que los alumnos que tienen problemas en algunas materias, tienen que buscar por propia cuenta mecanismos y estrategias para poder cumplir con las expectativas académicas y no correr el peligro de calificaciones bajas.

Dado que el éxito escolar es considerado de gran importancia para el futuro de los jóvenes y los exámenes de selección para aspirar a las carreras y/o instituciones de educación superior de mayor prestigio son cada vez más rigurosos, algunas escuelas han aumentado los niveles de exigencia hacia su alumnado, han alargado el horario de clases e incrementado el volumen de tareas escolares a realizar en casa, además de seleccionar su estudiantado a través de exámenes de admisión. A todo ello se une la preocupación de los padres de familia – sobre todo de las clases medias – por mejorar el desarrollo académico de sus hijos a través de clases particulares, cursos de preparación para los exámenes de admisión a los siguientes niveles educativos (nivel superior) o clases de idioma que prometen ser importantes en el futuro (chino, japonés, por ejemplo). Se trata de un fenómeno no sólo observado en México sino también en otros países (Verman, Sharma y Larson, 2002:501).

Todo ello tiene por consecuencia que el tiempo dedicado a la escuela ocupa una gran parte del horario cotidiano de los adolescentes. Por ejemplo, alumnos del 12º. grado escolar en Corea del Sur ocuparon, a principios del milenio, 43% de su tiempo despierto para actividades escolares², en Japón³ el 34%, en la India 33.6% y en Europa y los Estados

² Korea del Sur ocupó en el PISA Ranking de 2006 (PISA = Programme for International Student Assessment de la OECD) el 4º. lugar en matemáticas, el primero en lectura y el 11º. en ciencia. Fuente: http://en.wikipedia.org/wiki/Programme_for_International_Student_Assessment

Unidos entre 20 y 30%. El tiempo diario para tareas escolares abarca en Korea 3 horas diarias (calculado sobre 7 días por semana y 365 días al año), en Japón 2.2 horas, en la India 2 horas, en Francia 1.2 horas y en los Estados Unidos arriba de media hora al día.

Un estudio realizado en la India entre cien estudiantes del 8º. grado seleccionados aleatoriamente de 19 escuelas privadas y públicas reveló que el trabajo escolar se encontró asociado a estados emocionales menos positivos: los alumnos se sintieron en la escuela menos felices, menos alegres y menos amigables. Además, se sintieron en estas actividades más solos, más preocupados, más incómodos y más frustrados que en su tiempo libre. La realización de tareas escolares en casa tenía una carga emocional aún más negativa. La escuela contribuyó de esta forma a una disminución del bienestar subjetivo de los alumnos. Los alumnos que dedicaron menos tiempo a las tareas escolares y aumentaron así su tiempo libre registraron mayores niveles de bienestar; no obstante, se percibieron más presionados por calificaciones más bajas. Por otra parte, aquellos adolescentes que asignaron más tiempo a las tareas escolares, observaron un comportamiento más introvertido, tenían más conflictos sociales y más problemas de atención (Verma, Sharma y Larson, 2002:504). Estos hallazgos son similares a los hechos en Estados Unidos, Korea y Japón donde los adolescentes se sintieron más tristes, irritables y aburridos estando en la escuela (Verma, Sharma y Larson, 2002:502). En cuanto a los estados emocionales no se observaron diferencias entre hombres y mujeres, sin embargo, las muchachas dedicaron en promedio un mayor tiempo a las tareas escolares y tendieron a internalizar sus problemas lo cual se asoció con mayores niveles de ansiedad y depresión.

Por otra parte, dada la importancia del éxito escolar para el futuro, muchos estudiantes experimentan miedo de fracasar (Murberg; Terje y Bru, 2004. En el estudio de Murberg; Terje y Bru (2004:323 y 325) entre 531 estudiantes noruegas, la presión por alcanzar un buen rendimiento escolar ocupó el segundo lugar entre los estresores. Estudios clínicos demostraron, por su parte, una asociación estadística entre elevados niveles de ambiciones académicas y expectativas de rendimiento escolar con mayores niveles de dolor abdominal y cefaleas en adolescentes (Torsheim, Torbjorn y Wold, 2001:295).

El rendimiento escolar incide asimismo en el autovalor de muchos estudiantes (Verman, Sharma y Larson, 2002:502). Aquellos que logran buenas calificaciones tienen más confianza en si mismos y mayores niveles de autoestima que los estudiantes con bajas calificaciones. Sin embargo, no sólo las calificaciones influyen el bienestar sino también el prestigio y el tipo de escuela a las que pueden acceder los estudiantes sobre todo cuando el acceso a la educación media superior se encuentra restringido tanto en cuanto al volumen de estudiantes atendibles como por exámenes de admisión. A ello hay que aunar el efecto de las políticas neoliberales que han abierto en las pasadas tres décadas en muchos países la educación al mercado favoreciendo, por una parte, la inversión privada en servicios educativos al tiempo de congelar la inversión pública en la expansión de la oferta educativa pública y/o el mantenimiento de la infraestructura. Ello ha contribuido, sobre todo en países periféricos, a profundizar las brechas académicos e infraestructurales entre los planteles escolares. Las listas de ranking que sitúan los planteles según estándares de calidad no sólo informan acerca de las fortalezas y debilidades de los planteles con relación al conjunto de escuelas del mismo nivel, sino también construyen discursos acerca de las

³ Japón se ubicó en el PISA Ranking en el 10º. lugar en matemáticas, el 15º. en lectura y el 6º. en ciencia. Fuente: http://en.wikipedia.org/wiki/Programme_for_International_Student_Assessment

características del alumnado, su supuesto nivel académico y sus posibles éxitos en el futuro. México constituye un buen ejemplo de estas políticas. Según los resultados de la prueba Enlace (Evaluación Nacional de Logro Académico) realizada en 2008 en las tres modalidades de educación media superior (general público, privado y tecnológico) las escuelas privadas fueron las menos malas al situar a ‘sólo’ 40.8% de sus estudiantes en los niveles ‘insuficiente’ y ‘elemental’ en español y el 78.5% en matemáticas. En el segundo lugar les siguieron las escuelas preparatorias públicas generales (pertenecientes a las universidades estatales) con 44.3% de sus alumnos en los rangos más bajos en el caso de español y 82.5% en matemáticas. Los peores resultados se registraron en el bachillerato tecnológico donde 51.6% del alumnado alcanzó niveles elementales o insuficientes en español y 85.5% en matemáticas.⁴ Si bien las diferencias entre las diversas modalidades no son muy grandes (sobre todo entre el privado y el general público), los anteriores datos son significados dentro de un contexto caracterizado por la competencia entre actores con recursos y aspiraciones socioeconómicas y culturales divergentes donde las escuelas privadas suelen gozar de mayor prestigio que las públicas al igual que el bachillerato general frente al tecnológico. Las mismas diferencias en cuanto a prestigio se observan entre las escuelas preparatorias de las universidades estatales lo que influye la demanda de ingreso. Según la demanda de ingreso, cada escuela preparatoria establece sus propios parámetros de aceptación de alumnos (por ejemplo, el puntaje mínimo necesario para poder ingresar; y, en el caso de los bachilleratos bilingües, además el grado de dominio de inglés). Por su parte, una elevada demanda de ingreso es significada por el imaginario común como indicador de calidad y se extiende a los alumnos que en ella estudian. Si los estudiantes de un bachillerato bilingüe suelen ser identificados por los padres de familia como ‘más inteligentes’, ‘más aptos’ y ‘más exitosos’, el hecho de ser rechazado en el examen de admisión es comprendido por los aspirantes a menudo como no ser lo suficientemente ‘inteligente’ y ‘capaz’. Independiente de lo cuestionable que pueden resultar estos exámenes acerca de las capacidades de los aspirantes y sus perspectivas de éxito en el futuro, algunos adolescentes rechazados pueden sufrir una disminución de autoestima, lo cual genera nuevos problemas de estrés.

En síntesis, una serie de estudios han asociado el estrés escolar con la presencia de una serie de padecimientos psicosomáticos que afectan, en países desarrollados, entre 10% y 30% de los estudiantes sin que la escuela como estresor haya recibido la debida atención por parte del Estado y los padres de familia. El estrés escolar es experimentado por los adolescentes a través de fuertes presiones que son ejercidas sobre los alumnos por otros actores que interactúan con ellos en la escuela (personal escolar, pares) o fuera de ella (padres) y que comprometen su desarrollo académico, social y psicofísico. En la literatura se han identificado numerosos factores extraescolares que producen efectos adversos en la vida escolar de los adolescentes. La pobreza del hogar de adscripción, los compromisos y tareas no negociables con la familia o un trabajo paralelo a la escuela para completar el ingreso familiar, apoyar el negocio de los padres o para costearse la educación pueden restarle tiempo a un estudiante para cumplir con las tareas escolares en casa y poner en riesgo su desempeño académico. Bajas calificaciones, reprobación de materias, suspensión temporal de clases o incluso la exclusión de la escuela son algunas consecuencias posibles. Conflictos permanentes entre los padres, experiencias de desintegración familiar, un clima familiar marcado por la indiferencia y el desinterés paternos acerca de los problemas de los

⁴ La Jornada, 26-08-2008, sección Sociedad y Justicia, “Enlace coloca al Conalep como el bachillerato con mayores rezagos”.

hijos son otros elementos que a menudo bajan la capacidad de concentración de los jóvenes en la escuela y comprometen su rendimiento académico. Un efecto parecido generan las expectativas exageradas de los padres acerca del desenvolvimiento académico de sus hijos, la sobreprotección o el sobremonitoreo. Por otra parte, la existencia de discursos estigmatizantes que circulan en una sociedad en torno a ciertas clases sociales, el color de la piel, la etnicidad y/o el credo no se mantienen fuera de la escuela y pueden dificultar la interacción de los estudiantes con sus pares en el entorno escolar. Sobre todo en momentos cuando el ejercicio de la violencia – ya sea simbólica ya sea física – como medio para alcanzar un objetivo encuentra una creciente aceptación en la sociedad, desviaciones de los parámetros de normalidad hegemónica pueden convertirse en grandes problemas sociales y emocionales para algunos alumnos quienes tienen que enfrentar la burla, los insultos o narrativas difamatorias acerca de su persona o quienes encaran un rechazo abierto de parte de sus compañeros de clase. Pero también la organización de la escuela es a menudo motivo de niveles de estrés elevado como la existencia de reglamentos disciplinarios demasiado severos, el autoritarismo de maestros y personal administrativo, regímenes de evaluación muy intensos, escasa transparencia en cuanto a las lagunas de conocimientos y habilidades detectadas en los exámenes, falta de tiempo para asimilar los contenidos curriculares o profesores con escaso dominio de las materias a su cargo y/o reducidas habilidades didácticas. Por último, la invasión del tiempo libre por tareas escolares o cursos de apoyo comprometen de igual manera el bienestar de los alumnos. A todo ello se agregan ciertas características de personalidad como niveles de autoexigencia elevados, orientaciones interpersonales muy fuertes o elevados grados de internalización o externalización de problemas que se relacionan, en el primer caso, con estados de ansiedad y depresión y, en el segundo, con actitudes agresivas hacia el entorno. Ello repercute en la interacción con los demás actores en la escuela, en la trayectoria académica y sobre todo en el bienestar físico y psíquico de los estudiantes.

1.6 Estrés y estrategias afrontamiento

En este estudio partimos de la definición de (dis)estrés de Lazarus formulada desde la psicología cognitiva de las emociones. Siguiendo a Lazarus, (1999:) el estrés refiere a:

“un estado de ansiedad que se produce cuando algún evento o alguna responsabilidad excede las habilidades de la persona para poder llevarlo a cabo”.

El estrés surge pues como una respuesta no específica de la persona a un acontecimiento externo o interno no previsto o no conocido en sus dimensiones, el cual es percibido por de pronto como una amenaza a su integración psíquica, física, social, cultural o política. El estrés constituye en primera instancia un estado de excitación fisiológica y emocional del organismo que pone el sujeto en un estado de alerta.

Para que el individuo identifique un acontecimiento como amenaza, debe darse una evaluación previa del evento. Esta evaluación se desarrolla a menudo de forma extremadamente rápida y sin un razonamiento consciente del sujeto. Lazarus distingue en este proceso entre la evaluación primaria y la secundaria. A través de la evaluación primaria el individuo contrasta el evento con sus objetivos y metas para determinar su grado de peligrosidad, las causas del evento (si el evento ha sido provocado por circunstancias no previsibles, otras personas o por el sujeto mismo), su previsibilidad, la congruencia con sus esquemas de valores y normas, la semejanza con eventos anteriores,

entre otros. A través de la evaluación secundaria el sujeto revisa los recursos a su disposición (sus conocimientos, habilidades, destrezas, Entre otros) para hacerle frente al acontecimiento estresante. Estos recursos abarcan también los de carácter social como los sistemas de apoyo privados (la familia, círculos de amigos, compañeros, entre otros) y públicos (instituciones y servicios públicos; reglamentos, leyes, entre otros) a los que puede acudir en su apoyo (Sieglin y Ramos, 2007:530). Ambas evaluaciones dan lugar al surgimiento de emociones que sintetizan el análisis cognitivo. Es por esto que Lazarus habla de una hermenéutica de las emociones. Por ejemplo, el coraje expresa la reacción de un individuo que se percibe amenazada injustamente por culpa de otra persona; la vergüenza expresa el reconocimiento del individuo de su propia responsabilidad en un evento y la incongruencia de su propio actuar con su esquema de normas y valores. La tristeza, en cambio, es el reconocimiento de que el individuo ha perdido algo valioso de forma irremediable y no tiene esperanza de poder recuperarlo (Lazarus y Folkman, 1999; Sieglin y Ramos, 2007:530).

Las emociones se encuentran ligadas a motivaciones de acción por lo que canalizan las acciones de un sujeto en una dirección determinada. El coraje orienta a adoptar acciones en contra del responsable del evento y da, además, por supuesto que existen posibilidades para revertir el daño causado o potencial que emana del acontecimiento; la tristeza se liga con la inacción y la vergüenza cierra la acción sobre el sujeto mismo (Sieglin y Ramos, 2007:530s).

Lazarus y Folkman (cit. en Tamres, Janicki y Helgeson, 2002:3) diferencian entre dos grandes tipos de estrategias de afrontamiento: el afrontamiento centrado en el problema y el afrontamiento centrado en las emociones. El afrontamiento centrado en el problema consiste en una acción para cambiar el estresor. Por ejemplo, un alumno que ha sido rechazado de la entrada a su clase por un directivo bajo el argumento de que su corte de pelo resulta inadecuado y que por lo mismo debe cortárselo para poder asistir el día siguiente a sus clases, puede considerar la acción de la autoridad como injusta y discriminatoria. En vez de ir con el peluquero se consigue el reglamento escolar donde se debe de especificar qué tipo de peinados son inadmisibles para asistir a clases. En caso de encontrar que el reglamento estudiantil no precisa los peinados inadecuados, puede considerar haber sido discriminado injustamente, conseguirse el apoyo de sus padres e ir en compañía de ellos con un directivo de mayor rango. Si este superior puede ser convencido de la falla del reglamento, tendrá que readmitir el alumno a clases sin corte de pelo. En este caso el problema estresante hubiese sido superado o neutralizado y el estrés cede.

El afrontamiento centrado en la emoción no intenta resolver el problema sino cambiar la respuesta emocional inicial (Tamres, Janicki y Helgeson, 2002:14). Por ejemplo, al no ser admitido a clase por el corte de pelo 'inadecuado' durante varios días seguidos y dando por supuesto que no habría modo de cambiar la decisión del prefecto ni poder contar con el apoyo de sus padres, el alumno se someterá finalmente a un corte de pelo, pero guardará mucho coraje (por la injusticia sufrida y haber sido objeto de una opresión que considera ilegítima) y tristeza (por el pelo perdido). Hay muchas maneras de cómo cambiar el estado emocional. El alumno podría, por ejemplo, buscar el consuelo de sus amigos (apoyo social emocional); o quitarle importancia al problema (denegación); o convencerse que con el pelo más corto se vea más interesante (resignificación positiva); o encerrarse en si mismo para que nadie perciba su humillación (aislamiento); decirse que las clases son más importantes que un corte de cabello (auto-conversación positiva); buscar en las mañanas el momento cuando el prefecto esté distraído y el alumno pueda entrar sin ser molestado

(evitación); o pensar que algún día el prefecto tendrá que pagar por sus maldades y pequeñeces (pensamiento fantasioso); decirse a si mismo que, sabiendo cómo piensa el prefecto, él no debería haberse expuesto a esta opresión y que por tonto se merecería este castigo (autoculparse); o seguir pensando día tras día en el episodio hasta ya no sentir nada (rumiar); o jugar futbol hasta el cansancio (ejercicio); o ir al cine, emborracharse o fumar marihuana (distracción, olvido).

Los ejemplos arriba demuestran que un mismo acontecimiento estresante puede ser afrontado de manera muy diferente según la evaluación cognitiva que la persona afectada hace del mismo. El uso de drogas y alcohol se asienta dentro del afrontamiento centrado en la emoción, es decir, constituye una clara respuesta a conflictos en el entorno que el alumno no considera posible resolver. Los individuos cuentan comúnmente con muchas estrategias de amortiguar sus estados emocionales. Si un adolescente recurre al olvido a través de las drogas o el alcohol es porque tal vez no cuenta con una persona de mucha confianza a quien se lo podría contar; la amenaza percibida es demasiado fuerte para ser resignificada en términos positivos; no encuentra una solución a pesar de pensarlo uno y otra vez; no puede evitar que el evento estresante se repite por lo que la amenaza no parece tener fin; o no logra distraerse de otras formas (pasatiempo).

2. METODOLOGIA

2.1 Planteamiento del problema

Como vimos más arriba, el uso de drogas y alcohol se ha relacionado en la literatura a la cultura como un acervo de saber que oferta a sus integrantes un amplio compendio de estrategias de cómo resolver problemas y conflictos. Algunas estrategias pueden ser más utilizadas por una comunidad cultural que otras. De ahí se explican las diferencias étnicas, por ejemplo, en cuanto al consumo de alcohol. Por otra parte existen muchos estudios que relacionan el consumo de drogas y de alcohol en adolescentes a entornos familiares disfuncionales (desintegración familiar, clima familiar frío y distante, escasez de comunicación y afectividad, abuso físico, psicológico y/o sexual) que generan en los adolescentes elevados niveles de estrés; a la convivencia con drogadictos (amigos, padres, hermanos) que favorecen la construcción de cogniciones favorables hacia el consumo de drogas y alcohol, a ciertas características de la personalidad (elevados niveles de impulsividad; neuroticismo) y una sensibilidad fisiológica. Sin embargo, a pesar de que también se ha afirmado que durante la adolescencia la familia es remplazada como principal fuente de estrés juvenil por la escuela y las relaciones con pares, y a pesar de que muchos trastornos psicosomáticos en la adolescencia se encuentran asociados a la exposición de estrés escolar intenso, no hemos encontrado estudios que analizarían si la organización escolar y su impacto en la salud de los adolescentes podría constituir en sí un factor de riesgo que empuja a los adolescentes al consumo de drogas y alcohol. Este estudio se enfocará por ende en la exploración del clima escolar y su relación el bienestar psicofísico y la presencia de conductas de riesgo de sus estudiantes. Con lo anterior no pretendemos menospreciar la importancia de los factores socioculturales, familiares y psicológicos ya conocidos. Nuestra intención es más bien abrir la discusión a las características de un espacio de socialización que no sólo absorbe a diario una considerable parte del tiempo despierto de los adolescentes sino que es también fuente de muchas tensiones que comprometen el bienestar psicofísico de los adolescentes: la escuela.

Según la literatura revisada, el estrés escolar es multifactorial. Existen una serie de factores extraescolares que influyen el desempeño académico y la interacción de los alumnos en la escuela. Conflictos y problemas familiares intensos, por ejemplo, pueden distraer la atención de los alumnos del trabajo académico y provocar problemas de concentración y/o un rendimiento académico bajo. Un trabajo asalariado o el desempeño de funciones familiares intensos en tiempo pueden dificultar a los estudiantes cumplir con sus tareas escolares, prepararse de manera óptima a los exámenes o participar en grupos de trabajo después de salir de la escuela. La presencia de discursos discriminatorios en torno a la pertenencia étnica, la configuración del cuerpo, la orientación sexual o el credo que circulan en una sociedad determinada se traslucen también al ámbito escolar y pueden exponer a algunos individuos a procesos de estigmatización y marginación social. Asimismo, la violencia como medio cada vez más aceptado para la consecución de los fines y objetivos de los actores de una sociedad puede convertir a las escuelas en espacios de robo y asalto. Pero también la organización escolar es motivo de estrés: elevados niveles de autoritarismo de parte de maestros y personal administrativo, estándares académicos muy altos o deficiencias en la infraestructura material y educativa pueden actuar como estresores. A ello se agregan ciertas características de personalidad como elevados niveles de auto-exigencia académica, elevados niveles de orientación interpersonal al igual que de externalización e internalización de problemas.

En esta investigación se analizó un conjunto de factores que constituyen el clima escolar de un plantel educativo. Dicho clima escolar se compone por varios factores: la calidad del trato (su grado de imparcialidad y objetividad) recibido en el aula por parte de los maestros; el reconocimiento percibido por parte de los maestros y padres de familia así como el grado de integración social y afectiva con los pares. Asimismo nos interesa conocer el grado de bienestar escolar de los estudiantes al igual que su nivel de agotamiento frente a las demandas de la institución escolar. Analizaremos si el clima escolar subjetivamente percibido, el nivel de bienestar y el nivel de agotamiento tienen una relación con el estatus psicofísico de los alumnos y si existen diferencias entre diversos tipos de escuelas preparatorias públicas. Asimismo analizamos los tipos de afrontamiento del estrés (afrontamiento centrado en problemas o centrado en emociones) y finalmente intentaremos vincular el clima escolar, el tipo de escuela y el estatus psicofísico de los alumnos con las conductas de riesgo.

Se llevó a cabo el estudio en cuatro diferentes modalidades del bachillerato público en el Área Metropolitana de Monterrey. Se comparó una preparatoria bilingüe con una preparatoria general, una preparatoria técnica y una escuela técnica federal. Se dio por supuesto que entre las cuatro modalidades existen diferencias: (1) en cuanto al nivel de exigencia académica (consideramos de forma muy pragmática que por el elevado puntaje requerido en el examen de admisión para ser aceptado en una preparatoria bilingüe, este tipo de escuela observa el nivel de exigencia académica más alto; en cambio, para entrar a una escuela técnica federal se requiere un puntaje más bajo en el examen de ingreso que para los otros tres tipos de escuelas preparatorias por lo cual la escuela federal representaría el nivel de exigencia académica más bajo); (2) diferencias en cuanto a la calidad de la infraestructura material (funcionalidad y estética de la infraestructura como disponibilidad de una biblioteca, salas de computadoras, laboratorios apropiadamente equipados para las diferentes materias; pizarrones electrónicos, material didáctico); (3) diferencias en cuanto al prestigio social: la preparatoria bilingüe tiene el nivel de reputación social más alto; la escuela técnica federal tiene – en comparación con las otras tres modalidades de preparatorias – la reputación social más baja; (4) diferencias en cuanto a la clase social de los alumnos: suponemos que las preparatorias bilingües atraen en mayor grado alumnos de clase media sin mayores problemas económicos ya que cobran cuotas semestrales muy elevadas (arriba de 9 mil pesos por semestre); y que la escuela técnica federal atiende a un mayor número de alumnos provenientes de hogares pobres con considerables problemas económicos; las otras dos modalidades de preparatorias (general y tecnológica) reúnen alumnos de diferentes clases sociales.

2.2 Objetivos del estudio

2.2.1 Objetivos generales

- Identificar en el entorno escolar los principales factores que constituyen fuentes de estrés para los estudiantes
- Estudiar el impacto del entorno escolar en la salud psicofísica de los estudiantes
- Analizar las estrategias de afrontamiento que adoptan los estudiantes frente a eventos estresantes
- Determinar si las conductas de riesgo (fumar, beber) constituyen una estrategia para lidiar con el estrés escolar

2.2.2 Objetivos específicos

- Analizar si el clima escolar difiere en función de las diversas modalidades de bachillerato.
- Determinar la relación entre clima escolar – entendido como estresor – y el bienestar escolar
- Determinar la relación entre clima escolar y el nivel de agotamiento escolar
- Medir el estatus de salud por tipo de bachillerato, género, componentes del clima escolar, bienestar escolar y agotamiento escolar.
- Analizar las diversas estrategias de afrontamiento y su prevalencia por tipo de plantel, género, clima escolar, bienestar escolar y agotamiento
- Determinar en qué grado los alumnos de diferentes planteles consumen alcohol, drogas y cigarrillos

2.2.3 Meta

- Presentar una base de datos que permite crear una estrategia de intervención con el fin de prevenir el abuso de drogas y alcohol en alumnos de escuelas preparatorias

2.3 Hipótesis

- A más negativo el clima escolar, mayor su impacto negativo en el estatus de salud de los alumnos.
- El clima escolar varía según el tipo de escuela preparatoria: la escuela de mayor nivel de exigencia académica y la de menor presentan el clima escolar más negativo.
- Los alumnos de la escuela de mayor nivel de exigencia académica y la de menor presentan más problemas de salud que las otras dos modalidades.
- El género incide en la percepción del clima escolar
 - Las mujeres perciben el clima escolar en términos más negativos que los varones
 - Los varones perciben el clima escolar en términos más positivos que las mujeres
- Dado que el clima escolar es percibido en términos más negativos por las mujeres, las mujeres tienen un estatus de salud psicofísica más deteriorado que los hombres
- El consumo de alcohol se relaciona con la percepción del clima escolar
- Las mujeres observan menos conductas de riesgo que los varones.

2.4 Tipo de estudio

La investigación realizada es de carácter cuantitativo y descriptivo. Los datos de la encuesta fueron procesados y analizados con el SPSS/PC.

2.5 Descripción de la muestra

2.5.1 Selección de la muestra

Se escogieron al azar de una lista de escuelas preparatorias públicas y privadas un total de 7 escuelas: tres privadas y cuatro públicas. Se contactó la dirección de cada una de las escuelas para presentarles los objetivos de la investigación, explicar el cuestionario,

asegurar la confidencialidad de los datos y el carácter anónimo de la encuesta y pedir el consentimiento de aplicarlo en un salón de clase. Las tres escuelas privadas negaron la participación de sus alumnos sin mencionar las razones de esta decisión. Las cuatro preparatorias públicas aceptaron la participación del alumnado en la encuesta.

Por esta razón, la muestra definitiva se llevó a cabo entre 359 alumnos de 4 modalidades del bachillerato público: una escuela con bachillerato bilingüe con 85 estudiantes; una preparatoria general con 141 estudiantes; una preparatoria técnica con 80 estudiantes y una escuela técnica federal con 53 estudiantes (tabla 1)

Tabla 3.- Distribución de la muestra estudiantil, según la institución perteneciente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
PREPA BILINGUE	85	23.7	23.7
PREPA PUBLICA	141	39.3	63.0
PREPA TECNICA	80	22.3	85.2
TECNICA	53	14.8	100.0
Total	359	100.0	

Fuente: datos del campo

La encuesta se aplicó aleatoriamente a estudiantes de diferentes turnos y semestres escolares, para lograr un muestreo diversificado.

183 participantes eran mujeres y 173 eran varones. 3 personas no mencionaron su género. (Tabla 2). 160 estudiantes tuvieron 16 años de edad y 139 tenían 17 años. 58 estudiantes estaban económicamente activos.

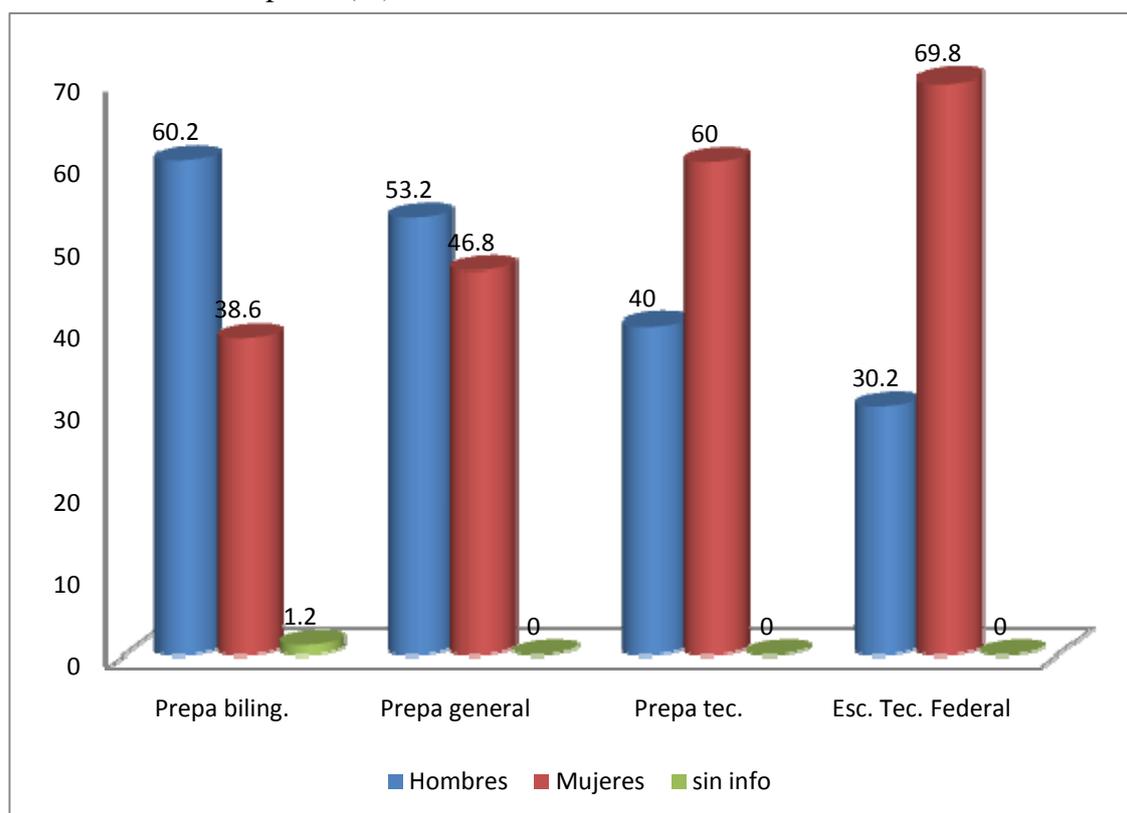
Tabla 4.- Distribución de la muestra estudiantil, según el género (%)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Femenino	183	51.0	51.0
Masculino	173	48.2	99.2
Sin información	3	.8	100
total	359	100.0	

Fuente: datos del campo

Aunque en el conjunto el número de hombres y mujeres mantiene un relativo equilibrio, se observan grandes disparidades en cuanto a la composición genérica de la muestra estudiantil por cada escuela preparatoria (gráfica). La preparatoria bilingüe – la escuela de mayor reputación social – presenta un superávit masculino (60.2% varones versus 38.6% mujeres), mientras que la escuela técnica federal – la de menor reputación social entre las cuatro modalidades de preparatoria – observa un superávit femenino: 69.8% del alumnado era femenino frente a 30% de hombres. También en la preparatoria técnica había más mujeres (60%) que hombres (40%) aunque la brecha entre ambos géneros no era tan grande que en la escuela técnica federal. Un equilibrio relativo entre hombres y mujeres sólo existió en la preparatoria general: las muchachas formaron el 47% del alumnado frente al 53% de varones.

Gráfica 2: Distribución de los alumnos por género, según tipo de escuela preparatoria de adscripción (%)



Fuente: Datos de campo.

El tamaño de la chi-cuadrada y el nivel de significancia (.004) permiten concluir que la composición genérico del alumnado de los cuatro tipo de escuelas no es fortuito. De hecho, la historia de la educación femenina ha demostrado que las primeras escuelas conquistadas por mujeres se encontraron fuertemente ligada a carreras prácticas que no gozan el mismo nivel de reputación social que las orientadas hacia la ciencia. Tal parece que incluso a principios del siglo XXI esta orientación no se ha modificado rotundamente.

2.5.2 Instrumento de investigación

La encuesta consiste de 137 reactivos de los cuales 127 son construidos con la escala de Lickert. El instrumento consiste de diferentes secciones. La primera se integra por una adaptación del *Geneva Appraisal Questionnaire* que mide las reacciones emocionales de los estudiantes ante un evento particularmente estresante que tuvo lugar durante el año escolar en el plantel. Para tal efecto se le pidió a cada participante describir brevemente (5-7 líneas) el evento estresante. Posteriormente se le pidió contestar una serie de preguntas con respecto al evento descrito que son tomadas del *Geneva Appraisal Questionnaire*. Los elementos analizados a través de dichas preguntas inciden en la respuesta cognitiva-emocional ante el evento (lugar del evento, previsibilidad del evento, causas del evento, emociones experimentadas durante el evento, duración del estado emocional ligado al evento, etcétera).

La segunda parte del instrumento mide las diferentes fuentes de apoyo social del que dispone cada alumno y la tercera parte analiza diferentes elementos que en su conjunto

(reconocimiento social, integración con pares, el trato recibido por maestros y demás personal escolar) forman el clima escolar subjetivamente percibido por los alumnos. así como el bienestar escolar experimentado por cada alumno. En esta misma parte se exploró también el nivel de bienestar escolar, el agotamiento escolar y diversas estrategias de afrontamiento. La cuarta parte mide la presencia y frecuencia de diez trastornos psicósomáticos, en una escala de Lickert así como la presencia de cinco conductos de riesgo ligados al consumo de alcohol y drogas. La última parte recoge una serie de datos sociodemográficos de los encuestados.

Antes de aplicar la encuesta, la investigadora presentó el estudio a los alumnos participantes, explicó brevemente el instrumento (ca. de 10 minutos) y les garantizó el total anonimato y el trato confidencial de los datos. Después se les pidió el consentimiento para contestar las preguntas. La aplicación de la encuesta tuvo una duración aproximada de 40 minutos. La investigadora se mantuvo durante este tiempo en el salón de clase para aclarar eventuales dudas de los alumnos.

2.5.3 Variables

Como variables independientes definimos:

1. Modalidad de bachillerato (bilingüe, general, técnica, escuela federal técnica)
2. Género
3. Clima escolar (tanto como constructo total de los tres subconstructos) y cada uno de sus componentes (reconocimiento social, integración con pares, el trato recibido por maestros)
4. Estrategias de afrontamiento (centrado en el problema, centrado en el manejo de las emociones)

Variables dependientes

1. Estatus de salud
2. Bienestar escolar
3. Agotamiento escolar
4. Conductas de riesgo

Es preciso tener en cuenta que las variables independientes y dependientes tienen dicho estatus en función del problema que se pretende analizar. Por ejemplo, suponemos que el clima escolar subjetivamente percibido por los alumnos depende de la modalidad del bachillerato en que se encuentran inscritos. En este caso el tipo de escuela es la variable independiente y el clima escolar la dependiente. Sin embargo, asumimos también que el estatus de salud depende del clima escolar subjetivamente percibido. En este caso el clima escolar es la variable independiente.

2. 5.4 Constructos e indicadores

Muchos de nuestras variables que utilizamos son constructos, es decir, se componen de una serie de indicadores individuales que en su conjunto generan una nueva variable. En seguida vamos a enlistar los constructos, subconstructos, indicadores y su aparición en la encuesta como pregunta.

Tabla 5.- Constructos, indicadores y preguntas empíricas en el instrumento

Constructo	Indicador	Pregunta en el cuestionario
<p>Agotamiento escolar (escala de 8-40 puntos)</p> <p>8 puntos: no hay agotamiento</p> <p>40 = agotamiento muy intenso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agobio por exigencias escolares - Irritación por trato con pares - Abatimiento por falta de tiempo libre suficiente - Fastidio por dinámica académica escolar - Aislamiento comunicativa de pares - Evasión de dinámica académica escolar - Tensión emocional por exigencia académica escolar - Deseo de deserción escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Me cansan mucho las clases - Me desesperan mis compañeros -Tengo demasiada tarea y poco tiempo para mi - Disfruto solamente el descanso y la salida de clases -Tengo poca comunicación con mis compañeros - Disfruto salirme de clases - Me siento presionada por la escuela - He perdido el deseo de asistir a clases
<p>Conductas de riesgo</p> <p>Escala de 5-10 puntos</p> <p>5 p. = todas las conductas de riesgo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a antros • Consumo de alcohol en fiestas • Ebriedad severa • Animación al consumo de alcohol 	<p>En el último mes has realizado alguna de estas acciones? (si/no)</p> <ul style="list-style-type: none"> *Visitar algún antro *Tomar alcohol en una fiesta *No llegar a casa a dormir por haber tomado demasiado alcohol *Pagarles a los compañeros bebidas alcohólicas para unirse al grupo

10 p. = ninguna conducta de riesgo	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar alcohol como medio para lograr un objetivo 	* Alguna vez has consumido alcohol para impresionar a alguien
Afrontamiento centrado en problema	-Controlar estresor	* Cuando la escuela me presiona con actividades y/o tareas, prefiero terminarlas rápidamente y descansar
Afrontamiento centrado en manejo de emociones Escala de Lickert (5 indicadores): 5-25 puntos 5 p. = utiliza ninguna de las 5 estrategias en ningún grado (siempre, muchas veces, a veces, pocas veces, nunca) 25 p = utiliza todas las estrategias siempre	- Evasión - Evasión - Distensión por deporte - Distracción -Olvidar consumiendo alcohol	Cuando la escuela me presiona, prefiero salir de paseo con mis compañeros o amigos Cuando la escuela me presiona, prefiero salir de paseo con mi pareja Cuando la escuela me presiona, prefiero realizar algún deporte y relajarme Cuando la escuela me presiona, prefiero desvelarme viendo películas Cuando la escuela me presiona, prefiero fumar o tomar alcohol para olvidar esa presión

<p>Estatus de salud (10 indicadores) Escala de Lickert: Opciones de respuesta: Siempre = 5 Muchas veces = 4 A veces = 3 Pocas veces = 2 Nunca = 1</p> <p><u>Escala de salud:</u> 10 p. = excelente salud</p> <p>50 p. = muy enfermo/a</p> <p>(padece los diez síntomas siempre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * insomnio * cansancio sin razón aparente * tristeza o desánimo * nerviosismo * problemas de concentración * cefaleas * nerviosismo * ansiedad * irritabilidad * dolor abdominal 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Durante el mes pasado qué tan seguido tuviste problemas para dormir? - ¿Durante el mes pasado qué tan seguido se te sentiste cansado/a sin razón aparente? - ¿Durante el mes pasado qué tan seguido te sentiste triste o sin ánimos de nada? - ¿Con qué frecuencia te sentiste nervioso/a? - Durante el mes pasado ¿Qué tan seguido tuviste problemas para concentrarte? - ¿Con qué frecuencia tienes dolor de cabeza? - ¿Con qué frecuencia muerdes tus uñas? - ¿Con qué frecuencia sientes ansiedad? - ¿Con qué frecuencia sientes coraje o irritabilidad? - ¿Con que frecuencia sientes dolores de estomago?
---	---	---

Tabla 6: El bienestar escolar

Constructo	Indicador	Pregunta en el cuestionario	Escala
Bienestar subjetivo en la escuela (7 indicadores)	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de tranquilidad escolar - Bienestar emocional - Satisfacción escolar - Autoconfianza - Autoconfianza - Identificación con la escuela - Respeto percibido por parte del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> - Tengo pocos problemas en la escuela - Me siento bien en la escuela - Me alegra trabajar en el aula - Soy capaz de resolver cualquier problema escolar - Soy buen alumno - Me siento orgulloso de los logros de mi escuela - Mi opinión cuenta en el salón 	Nivel de bienestar subjetivo en la escuela (7-35p) 35p. = Muy alto bienestar 7 p. = Muy alto malestar

Tabla 7: Constructo central, subconstructos, indicadores, frase empírica y escalas en el caso de la variable “clima escolar”

CONSTRUCTO CENTRAL	SUBCONSTRUCTOS	INDICADOR	FRASE DE IDENTIFICACIÓN (cuestionario)	GRADO DE IDENTIFICACIÓN “Señala tu grado de identificación con las siguientes frases acerca de tu situación de escuela”
<p>CLIMA ESCOLAR (12 indicadores)</p> <p>Escala de clima escolar (12-60p.)</p>	<p>Reconocimiento (4 indicadores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo paterno -Reconocimiento maestros -Reconocimiento paterno -Aprecio esfuerzo por padres y maestros 	<ul style="list-style-type: none"> - Mis padres me apoyan - Los maestros reconocen mis logros - Mis padres reconocen mis logros -Mis maestros y padres conocen mis esfuerzos 	<p>Mucha identific. = 5 Algo de identif. = 4 Hasta cierto grado = 3 Poca identific. = 2 Nada de identif. = 1</p> <p>Estatus de reconoci-miento: (4-20 p) 20 p. = Mucho reconoc. 5 p. = Nada de recono-cimiento</p>
<p>60 p. = óptimo clima escolar</p> <p>12 p. = clima escolar en extremo estresante</p>	<p>Integración social en la escuela con pares (6 indicadores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo compañeros - Apoyo amigos - Aceptación de otros -Grado de afectividad con compañeros - Actitud amistosa - Respeto recibido por otros 	<ul style="list-style-type: none"> - Mis compañeros me apoyan - Mis amigos me apoyan - Me aceptan tal como soy (aceptación) - Me llevo bien con todos mis compañeros - El compañerismo es importante - Mis compañeros me respetan 	<p>Estatus de integración social en la escuela: (6-30 p)</p> <p>30 p. = Muy alto nivel de integración 6 p. = Integración social muy negativa</p>

	Trato justo (2 indicadores)	<ul style="list-style-type: none"> - Trato equitativo - Imparcialidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Los maestros me brindan un trato justo - los maestros no tienen favoritos 	<p>Satisfacción con trato por maestro (2-10p.)</p> <p>10p. = muy alta satisfacc. 2p. = muy insatisfecho</p>
--	---------------------------------------	---	--	---

2.5.5 Prueba piloto

La prueba piloto se realizó en una preparatoria privada. Se eligieron estudiantes de 3 salones con diferente grado escolar y se aplicaron 15 encuestas por salón entre estudiantes aleatoriamente elegidos, es decir, un total de 45 encuestas.

Sobre esta base se identificaron los problemas del primer cuestionario: en la descripción de la situación estresante muchos estudiantes hicieron, por ejemplo, referencia a acontecimientos extra-escolares por lo cual se corrigió la instrucción en el cuestionario y se modificó la explicación de la tarea a realizar al presentar la encuesta. No se encontraron otras dificultades.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

3.1 El estatus de salud de los estudiantes de diferentes escuelas preparatorias

Para analizar la salud psicosomática de los estudiantes se reviso primero la frecuencia con que los alumnos padecieron insomnio, cansancio, tristeza o desánimo; experimentaron nerviosismo, ansiedad e irritabilidad; tuvieron problemas de concentración; se mordieron las uñas y/o padecieron de dolores (cefaleas y dolor de estómago). En la siguiente tabla (tabla 8) se presenta el número relativo de mujeres y hombres que padecieron siempre o muy seguido por mes uno de los trastornos enlistados.

Tabla 8: Número relativo de estudiantes de preparatoria que durante el mes anterior a la encuesta padecieron los siguientes trastornos psicosomáticos, según género (%)

Padecimiento	Mujeres	Hombres	Sin padecimiento
Ansiedad	22.9%	12.7%	64.4%
Insomnio	24.0%	22.0%	54%
Irritabilidad/coraje	27.3%	15.1%	57.6%
Dolor de estomago*	30.1%	12.7%	57.2%
Problemas de concentración	32.2%	26.6%	57.2%
Dolor de cabeza*	32.3%	10.4%	57.3%
Nerviosismo	32.9%	20.2%	46.9%
Tristeza o desánimo*	35.5%	20.2%	44.3%
Morderse las uñas	37.7%	35.3%	27%
Cansancio sin razón aparente	38.8%	27.7%	33.5%

*La prueba de la chi cuadrada indica que las diferencias estadísticas entre hombres y mujeres se explican efectivamente por el género.

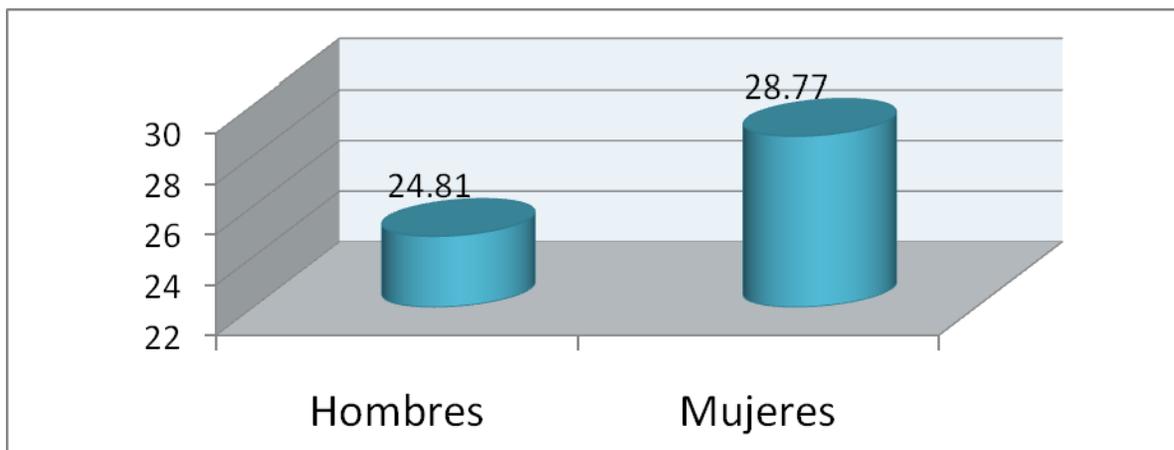
Fuente: datos del campo

A primera vista se aprecia que la salud de las mujeres se encuentra más comprometida que la de los varones. Casi 1 de cada 4 muchachas sufrió siempre o muy frecuentemente de insomnio y/o experimentó estados de ansiedad y/o irritabilidad en el mes pasado. Una de cada 3, padeció siempre o muy frecuentemente de dolores abdominales y dolor de cabeza; tuvo problemas para concentrarse o se sintió nerviosa. El 35.5% experimentó siempre o frecuentemente tristeza o desánimo; el 37.7% se andaba mordiendo las uñas, hábito que indica elevados niveles de ansiedad; y el 39% sufrió de cansancio sin razón aparente. En otras palabras, casi el 40% de las alumnas de preparatoria experimentó un deterioro en su salud psicofísica. A diferencia, un mucho menor porcentaje de varones (entre 10 y 15%) sufrieron siempre o muy seguido de dolencias, ansiedad e irritabilidad. Uno de cada cinco alumnos se sintió nervioso y/o triste y batalló para dormir. Uno de cada cuatro se quejó de no poder concentrarse y el 28% se sintió siempre o frecuentemente cansado sin razón aparente. Casi el mismo porcentaje de hombres (35.3%) que mujeres se mordió las uñas.

En términos generales, nuestros hallazgos concuerdan con otros estudios acerca de la salud de los adolescentes en otros países. Según Murberg y Bru (2004) y Torsheim y Wold (2001), el cansancio y las dolencias eran las síntomas psicossomáticos más frecuentes para adolescentes noruegos al igual que para los americanos (Egger, Angold y Costello, 1998). Tal parece que el porcentaje de adolescentes (hombres y mujeres) con sintomatología depresiva (28%), que encontramos en nuestro estudio, rebasa el encontrado en los Estados Unidos (cerca de 20%) aunque coincide en el caso de la ansiedad (Al Gelban, 2006). Nuestros datos comprueban también la teoría de la intensificación de género (Werner y Silbereisen, 2003) que establece una mayor vulnerabilidad de las mujeres adolescentes en cuanto al desarrollo de estados de ansiedad, desesperación y depresión. Todos los autores concuerdan que el detonador de la producción de trastornos psicossomáticos en la adolescencia es el estrés.

Las diferencias de género en cuanto a la salud de los y las adolescentes se aprecia aún mejor si elaboramos una escala que representa la incidencia de los diez síntomas psicossomáticos, según la frecuencia mensual con que los padecen los jóvenes. Los individuos que jamás experimentan uno de estos trastornos tienen diez puntos en esta escala (salud psicofísica óptima). Aquellos otros que los padecen todos y siempre alcanzan un máximo de 50 puntos (malestar psicossomático intenso) (tabla 8). Al comparar las medias de salud entre hombres y mujeres adolescentes se observa una clara diferencia: los varones alcanzaron un puntaje media de 24.81 puntos que contrasta de forma muy clara con la media de las mujeres: 28.77 puntos. Dicho de otra manera, las adolescentes sufrieron un mayor deterioro de salud que sus compañeros masculinos. Un análisis de la varianza demuestra que las diferencias de género son estadísticamente significativas al nivel de significancia de .001.

Gráfica 3: Media de estatus de salud de adolescentes de escuelas preparatorias, según género (10 puntos mínimo; 50 puntos máximo)



*** Al nivel de significancia de .001

Fuente: datos del campo

Tabla 9: Significancia entre las variables salud y sexo

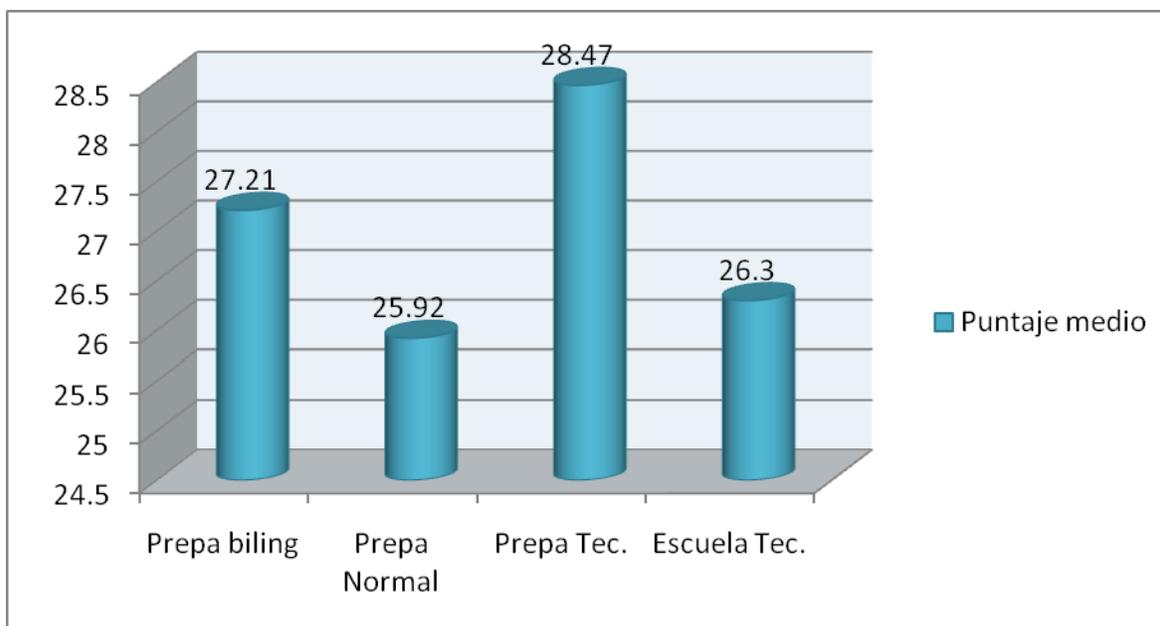
ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SALUD * SEXO	Between Groups	(Combined)	1384.631	2	692.316	12.340	.000
		Linearity	19.640	1	19.640	.350	.554
		Deviation from Linearity	1364.991	1	1364.991	24.331	.000
	Within Groups		9803.773	353	56.101		
	Total		1188.404	355			

Fuente: datos del campo

Si – como afirman algunos autores (Torsheim y Wold, 2001) – el estrés es el elemento que detona el desarrollo de la sintomatología psicósomática y – como afirman Wrzesniewski y Chylinska (2007) – si la principal fuente de estrés de los adolescentes mayores de 14 años de edad son las relaciones con sus pares y la escuela; entonces debemos analizar el vínculo entre escuela y estatus de salud psicósomática de los estudiantes. Nuestra hipótesis inicial era que el estrés depende de la modalidad del bachillerato (bilingüe, general, tecnológico y técnico federal). Esperamos que la preparatoria bilingüe tuviese el mayor nivel de exigencia académica por lo cual sus estudiantes sufrirían de mayores niveles de estrés y expresarían un mayor deterioro de su salud psicofísica. En cambio, suponemos que el nivel de exigencia académica fuese más bajo en la escuela federal técnica por lo que esperamos un mejor nivel de salud de sus alumnos. La siguiente gráfica presenta las medias de salud, según la modalidad del bachillerato

Gráfica 4: Medias de salud de los estudiantes, según el tipo de escuela preparatoria (puntaje mínimo = 10 p.; puntaje máximo = 50)



Fuente: datos del campo

Nuestra hipótesis no se confirmó: si bien la media de salud de la preparatoria bilingüe (27.21 puntos) está por encima de la de la escuela técnica federal (26.3 puntos), el mayor deterioro en cuanto a la salud psicofísica presentan los estudiantes de la preparatoria técnica (28.47 puntos) y el mejor nivel de salud los alumnos de la preparatoria general (25.92 puntos). El análisis de la varianza demuestra que estas diferencias no son estadísticamente significativas de lo cual se deduce que las diferencias de salud entre las escuelas no dependen de la modalidad del bachillerato (bilingüe, general, tecnológico, escuela técnica federal) sino de la presencia de otros factores que operan al interior de los diversos planteles. Por esta razón vamos a analizar el clima escolar de cada escuela para determinar si diferencias en el clima escolar o algunas de sus componentes explican las diferencias de salud de su alumnado.

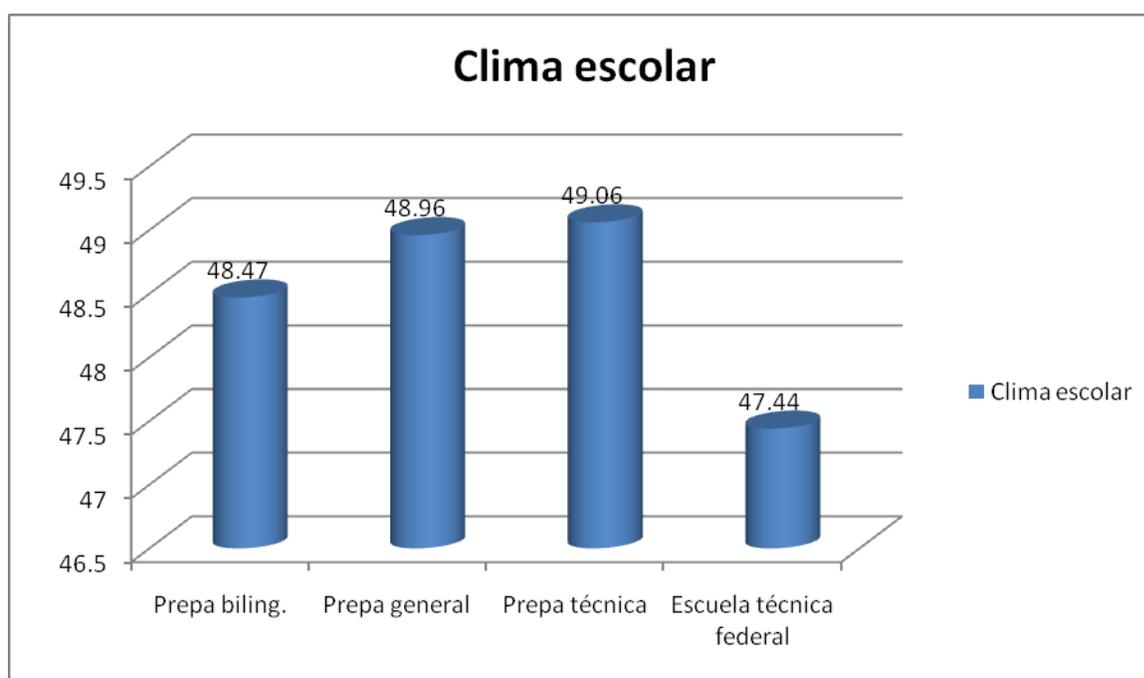
3.2. Clima escolar y salud

Como hemos especificado más arriba, el clima escolar es un constructo creado a través de la evaluación de 3 dimensiones. Se compone de: (a) el reconocimiento y el apoyo percibido por parte de los maestros y los padres y madres; (b) el grado de integración afectiva con los pares en la escuela; y (c) la imparcialidad y equidad del trato recibido por parte de los profesores. El clima escolar no constituye, por ende, un valor objetivo sino es resultado de la evaluación que cada alumno hace a partir de su interacción con los demás actores sociales y con las estructuras organizacionales de la escuela. Por consiguiente, dos alumnos de la misma escuela pueden percibir el clima escolar en términos muy divergentes. Sin embargo, es precisamente

esta valoración subjetiva que tiene consecuencias sobre el bienestar psicofísico de una persona.

La escala del clima escolar oscila entre 12 puntos como mínimo (el clima escolar es absolutamente desfavorable) y 60 puntos como máximo (el clima escolar es excelente). El valor máximo (60 puntos) expresa la percepción de un alumno de contar con el reconocimiento y el apoyo plenos de sus maestros y padres; de ser tratado de forma justa por los profesores; y de gozar de la aceptación, el apoyo y el respeto de los pares. En cambio, un alumno que mide el clima escolar a través de un valor muy bajo (mínimo 12 puntos) se siente abandonado por sus maestros y padres; injustamente tratado por sus profesores; y marginado y ninguneado por sus pares.

Grafica 5: Media de clima escolar, según la percepción subjetiva de los alumnos y tipo de escuela preparatoria (puntaje mínimo: 12; máximo: 60)



Fuente: datos del campo

La anterior tabla presenta las medias del clima escolar por cada tipo de escuela. Se observan que no hay mucha diferencia entre las medias de la preparatoria bilingüe (48.47 p.), la preparatoria general (48.96 p.) y la preparatoria tecnológica (49.06 p.) en cuanto al clima escolar que en términos generales resulta bastante favorable en los tres planteles. Sin embargo, destaca la diferencia con la escuela técnica federal cuyos estudiantes le dieron un puntaje más bajo (47.44). Un análisis de varianza demuestra que las diferencias entre las escuelas no son estadísticamente significativas.

Al efectuar un análisis de varianza entre el estatus de salud (variable dependiente) y el clima escolar (variable independiente) se observa una relación estadísticamente significativa (tabla 10). De ahí se concluye que la salud depende en buena parte del clima escolar. Dicho de otra manera, el entorno actúa sobre el sujeto y lo moldea, no sólo en cuanto a su forma de interactuar, percibir y pensar sino también en cuanto a su salud. Un clima organizacional tenso disminuye el bienestar de los actores.

Tabla 10: Análisis de la varianza entre la salud de cada alumno y el clima escolar

ANOVA Table(a)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SALUD * RKSchulklima	Between Groups	(Combined) 1093.760	3	364.587	6.386	.000
	Within Groups	20094.645	352	57.087		
	Total	21188.404	355			

The grouping variable RKSchulklima is a string, so the test for linearity cannot be computed.

Sin embargo, al invertir la relación entre salud y clima escolar y considerar la evaluación del clima escolar como una función del bienestar/malestar de una persona, la relación entre ambas guarda un nivel de significancia aún mucho mayor .001 (tabla 11). En otras palabras, un individuo estresado por un conjunto de dolencias y malestares emocionales percibe su entorno en términos más negativos que aquellos que gozan de mejor nivel de salud.

Tabla 11: Análisis de la varianza entre el clima escolar y la salud de cada alumno

ANOVA Table(a)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Schulklima * RKSALUD	Between Groups	(Combined) 583.769	3	194.590	5.171	.002
	Within Groups	12868.916	342	37.628		
	Total	13452.685	345			

The grouping variable RKSALUD is a string, so the test for linearity cannot be computed.

Lo anterior demuestra con gran claridad que el sujeto no es sólo construido por su entorno sino que también actúa sobre el entorno y lo transforma. Al percibirlo en términos más negativos, actuará de manera más hostil generando una serie de respuestas negativas por parte de los demás actores que afectan de nueva cuenta su salud psicofísica. Se trata, por ende, no de una paradoja sino de una relación dialéctica.

Sin embargo, el análisis anterior plantea una serie de interrogantes. Recordamos que por una parte las mujeres adolescentes observaron un estatus de salud más comprometido que los varones y que el mayor deterioro de la salud se observó en la preparatoria técnica: hallazgo que resulta contradictorio dado que este tipo de escuela cuenta con el clima escolar del plantel en términos más favorable.

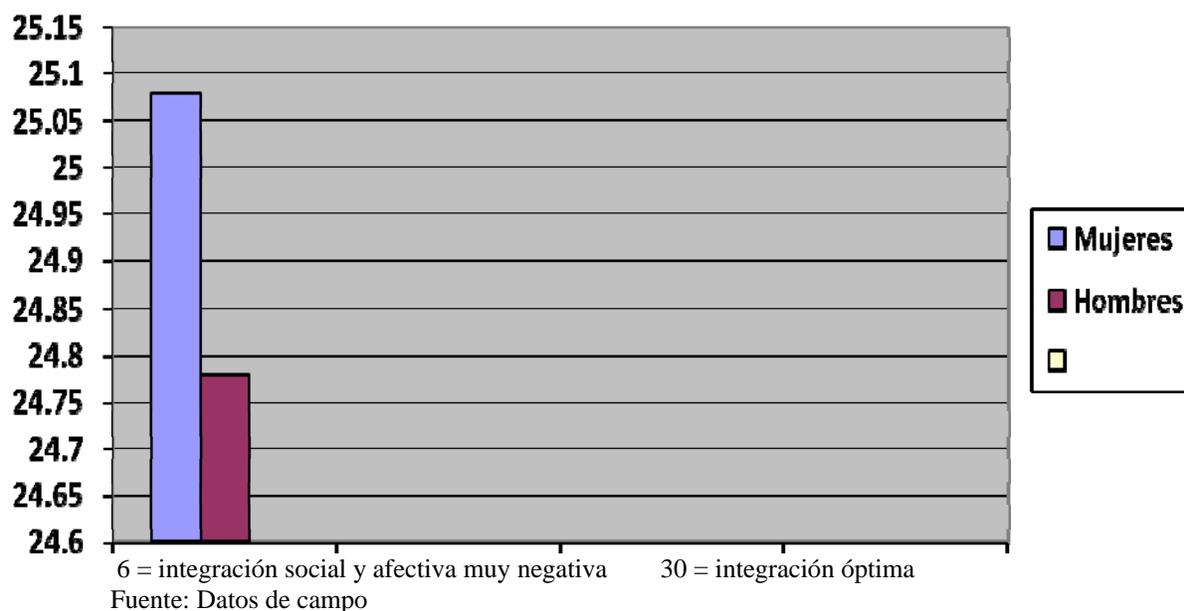
Dado que el clima escolar constituye un constructo complejo (12 indicadores) cabe la posibilidad que la categoría como tal contiene factores que influyen en mayor grado la salud pero cuyo peso es amortiguado y ocultado por la presencia de otros factores. Por lo anterior vamos a analizar los diversos subconstructos (el reconocimiento y el apoyo recibidos por los maestros y los padres y madres; el grado de integración afectiva con los pares en la escuela; la imparcialidad y la equidad del trato recibido por parte de los profesores).

3.2.1. Grado de integración social y afectiva con los pares

El nivel de integración social de los alumnos se refiere al apoyo, la aceptación y el respeto que un/a estudiante percibe recibir por parte de sus amistades y compañeros de escuela, la afectividad y la importancia que otorga a la conservación de buenas relaciones con sus pares en la escuela. Dado que este constructo se integra por 6 variables en una escala Lickert, el puntaje mínimo (marginación social y afectiva completa) asciende a 6 puntos y el máximo a 30 puntos, lo que significa que el alumno está plenamente satisfecho con sus relaciones entre pares.

Dado que el género constituye un factor muy importante para comprender la salud de los y las adolescentes y en vista de que se considera que las mujeres reaccionan de modo más sensible a conflictos con pares (Little y Garber, 2004), analizamos primero el grado de integración social y afectiva según el género.

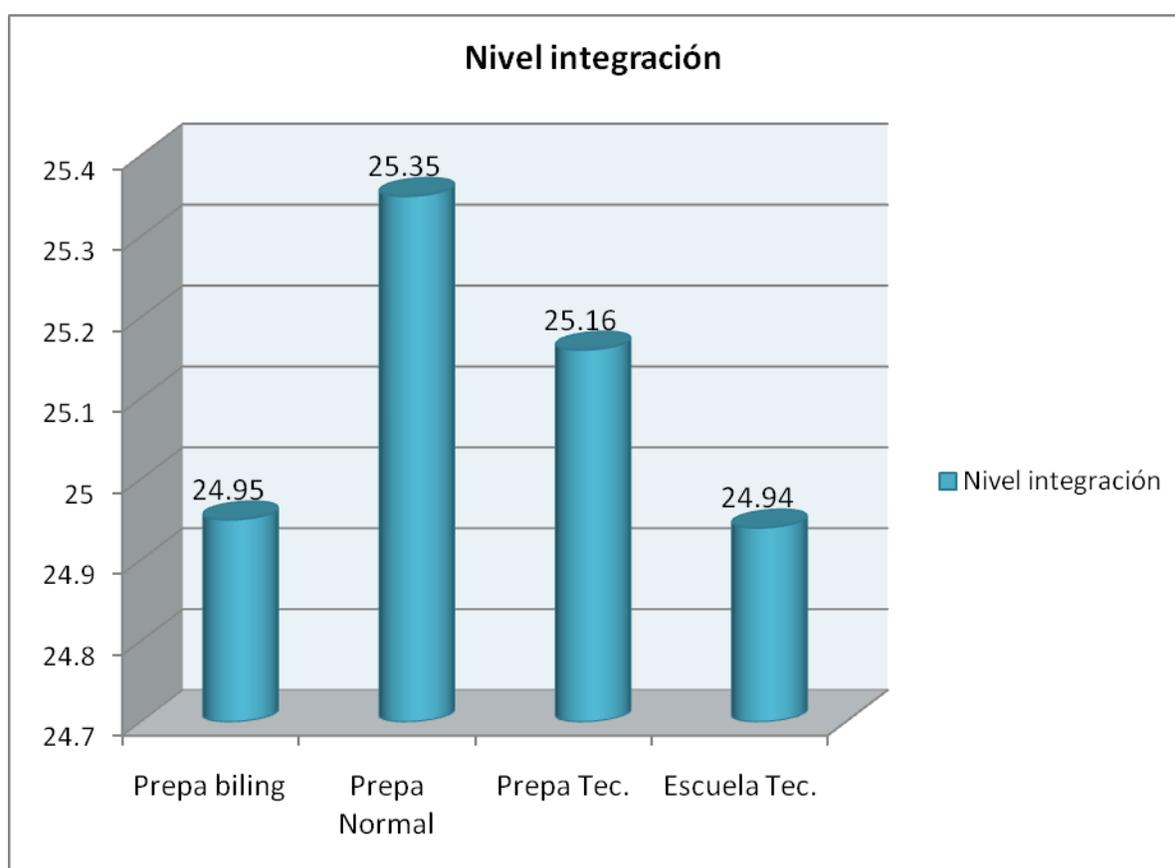
Grafica 6: Nivel de integración social y afectiva de los alumnos con pares (medias) en el entorno escolar, según el sexo (mínimo: 6; máximo: 30)



Se aprecia que, en términos generales, el nivel de integración social y afectiva de los alumnos con sus pares en la escuela es en promedio alto. Se observa una ligera diferencia entre hombres (24.78 puntos) y mujeres (25.08 puntos), sin embargo, un análisis de la varianza detecta que las diferencias no son estadísticamente significativas.

Una diferencia estadísticamente significativa (nivel de significancia .001) se presenta, en cambio, con relación al plantel escolar en que se encuentran inscritos los diferentes alumnos (gráfica 7). Los alumnos de de la preparatoria general tienen la media de integración social y afectiva más alta (25.35) seguidos por los de la preparatoria técnica (25.16). Los niveles más bajos (aunque en sí positivos) se aprecian en la preparatoria bilingüe (24.95) y la escuela técnica federal (24.94).

Grafica 7: Nivel de integración social y afectiva de los alumnos (medias) en el entorno escolar, según tipo de preparatoria (mínimo: 6; máximo: 30)



Fuente: datos del campo

Las diferencias entre los niveles de integración social y afectiva de los adolescentes con sus pares en la escuela requieren una explicación. ¿Qué factores operan en dos tipos de escuelas preparatorias como la bilingüe y la escuela técnica federal que son tan distantes entre sí en

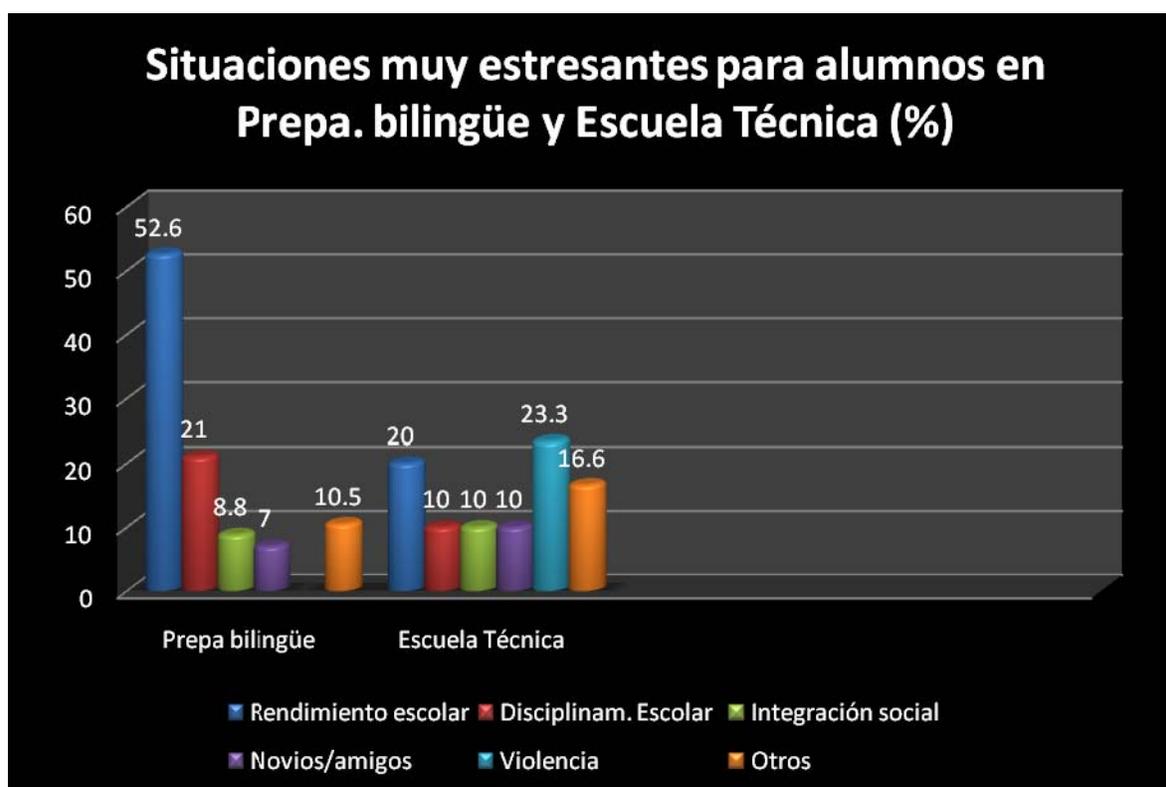
cuanto al tipo, la calidad y la estética de su infraestructura pero también en cuanto al tipo de alumnado (situación socioeconómica y composición genérica del alumnado) que atienden, el puntaje requerido para ser aceptado como alumno de primer ingreso y las cuotas escolares que cobran cada semestre, pero que tienen en común que sus alumnos parecen tener más problemas de integración social y afectivo?

Un análisis de las situaciones estresantes que reportaron de los alumnos de ambos planteles permite comprender de mejor manera la dinámica en dichas escuelas. La mayor parte de los estudiantes de la preparatoria bilingüe (52.6%) mencionaron como fuente de estrés su preocupación por su rendimiento académica: sacar buenas calificaciones en los exámenes y tareas escolares. En segundo lugar, mencionado por 21% de los alumnos, fungen el estrés por problemas con maestros y prefectos quienes les infringieron sanciones consideradas injustas por cuestión de su conducta o presentación en la escuela (desde censuras a su vestimiento y peinado hasta acusaciones de haberse copiado). Los conflictos con los compañeros de su salón (8.8%) (Sentirse rechazado o objeto de burla de los demás; no sentirse aceptado en el grupo y no tener una persona de confianza), problemas con sus parejas y amigos/as (7%) resultaron de menor importancia para los estudiantes de la preparatoria bilingüe. En la categoría de “otros acontecimientos” (10.5%) resaltó, en algunos casos, el conflicto con los padres quienes los obligaron a de inscribirse en esta preparatoria considerada de ‘élite’ a pesar de que los estudiantes lucharon por ingresar a otra escuela preparatoria de menor renombre donde estaba muchos de sus amigos de la escuela secundaria (gráfica 8). Este perfil de estresores coincide con hallazgos en escuelas de élite en países periféricos como la India (Verma, Sharma y Larson, 2002) al igual que en países europeos (Murberg y Bru, 2004) donde el miedo de fracasar y la preocupación por lograr o mantener un elevado nivel de rendimiento académico resultaron ser los principales estresores de los alumnos y que se asocia en estudios clínicos sobre todo al dolor abdominal como fenómeno somatizante (Torsheim, Torbjorn y Wold, 2001). Habría que agregar que los individuos muy ambiciosos suelen ser más competitivos y compararse constantemente con los logros de otros lo que tiene por consecuencia más dificultades de integrarse como grupo y establecer vínculos afectivos fuertes lo que explicaría en el caso de la preparatoria bilingüe los menores niveles de integración afectiva y social.

En la escuela técnica federal la situación resulta radicalmente distinta. Recordamos que se trata de una escuela con un alumnado mayormente femenino (70%) y una reputación social más baja que la preparatoria bilingüe. A diferencia de la preparatoria bilingüe la preocupación por el desempeño académico no constituye la principal fuente de estrés: sólo 20% de los alumnos se sintieron estresados por tal motivo. La fuente principal del estrés escolar (23.3%) es aquí la violencia al interior del plantel: el robo de dinero y teléfonos celulares por descuidar por un momento la mochila o bolsa sólo resultó una modalidad de los atracos reportados; algunas alumnas reportaron incluso despojos a mano armada (cuchillos) durante los descansos al interior de los planteles escolares. La violencia de género resultó otro motivo de estrés para las mujeres: algunas recibían amenazas de su ex novio o tuvieron que enfrentar en público ataques de celo de su actual pareja. Otro grupo de alumnos mencionó su constante miedo de ser asaltado al momento de terminar sus clases y dirigirse a la parada del camión por la presencia de pandilleros armados. También la categoría de “otro tipo de acontecimientos estresantes” refiere a situaciones de violencia aunque en este caso al interior de la familia (conflictos violentos entre los padres o padres e hijos), el desempleo del proveedor principal de la familia o el abandono de la familia de parte del padre. Se trata de eventos que influyeron

el comportamiento y el desarrollo de los adolescentes en la escuela y que de igual forma afectaron el bienestar psicofísico de los/las afectados/as. El disciplinamiento de parte de maestros y personal administrativo, los problemas en las relaciones de pareja y el sentirse marginado y no aceptado por los pares en el salón de clase ocuparon lugares menores de preocupación (10% respectivamente). Ahora bien, la exposición a actos de violencia y el miedo de poder ser asaltado estando en la escuela genera un clima de desconfianza entre los alumnos que podría explicar el menor nivel de integración social y afectivo en el alumnado.

Gráfica 8: Situaciones altamente estresantes reportados por alumnos de la preparatoria bilingüe y la escuela técnica federal (%)



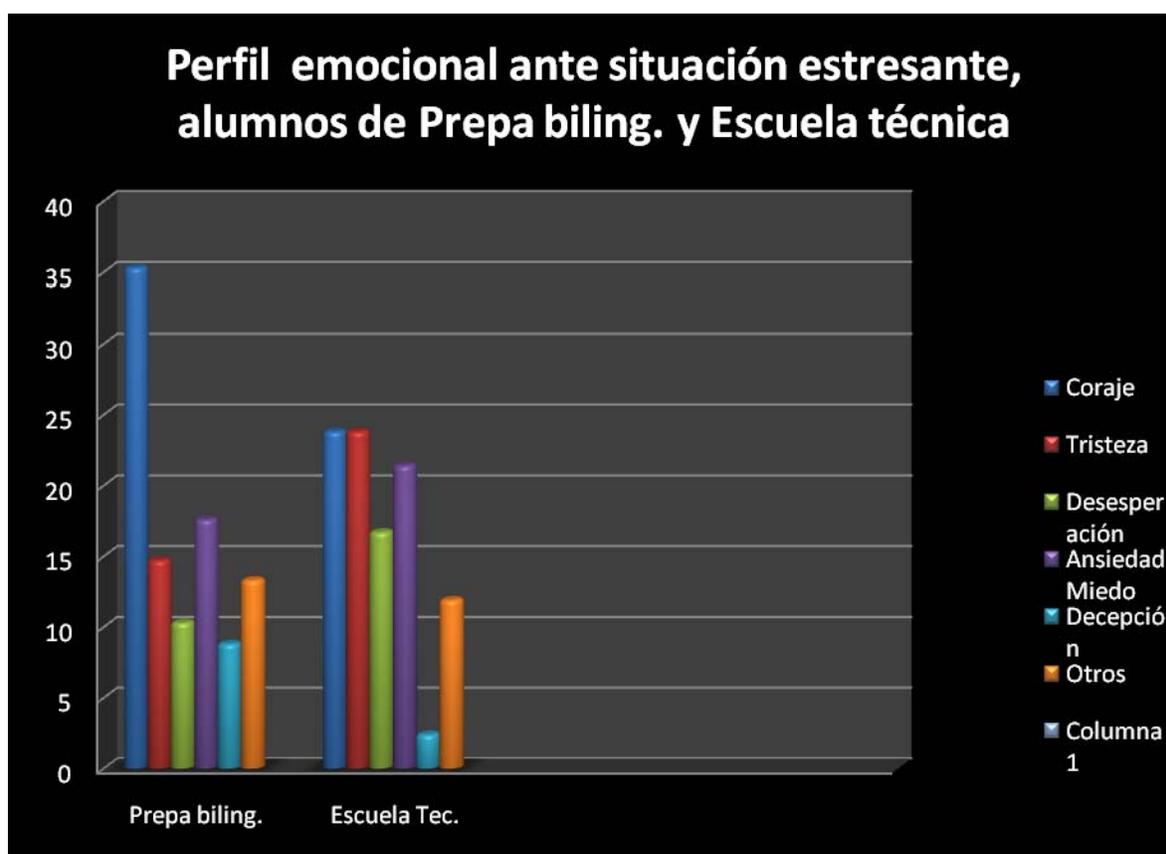
Fuente: Datos de campo.

Un segundo momento que podría hacer más inteligible los menores niveles de integración social y afectiva en ambos tipos de escuelas es el perfil emocional del estudiantado (gráfica 9). En el caso de la preparatoria bilingüe, más de un tercio de los alumnos experimentaron coraje ante el estresor: se trata de una emoción que expresa, por un lado, el reconocimiento de un perjuicio considerado injusto y por ende fuertemente rechazado por el sujeto afectado que se combina con la idea de que existen algunos recursos para controlarlo. El coraje orienta el individuo a actuar para defender su posición frente a otros lo que, por su parte, puede ser interpretado por el entorno como actitudes agresivas que incitan procesos de distanciamiento entre los individuos. Muy a distancia los alumnos de esta escuela experimentaron miedo y

ansiedad (17%), tristeza (14%), desesperación (10%) y decepción (8%) principalmente consigo mismo.

El perfil emocional del alumnado de la escuela técnica federal (gráfica 9) observó una mucha menor orientación hostil hacia el estresor: sólo el 23% reaccionó con coraje mientras el mismo porcentaje se hundió en la tristeza y el 21% en el miedo y la ansiedad. Las tres reacciones emocionales al igual que la desesperación experimentado por 16% de los alumnos no orientan a los sujetos a la acción, sino a la evasión del peligro (miedo), la aceptación de la situación y las pérdidas personales asociadas (tristeza) o a la espera de que la amenaza percibida se concrete (ansiedad). La desesperación expresa una completa desorientación en cuanto a qué hacer para resolver la tensión. Este perfil emocional complica la confianza en otros y obstaculiza así la integración social y afectiva.

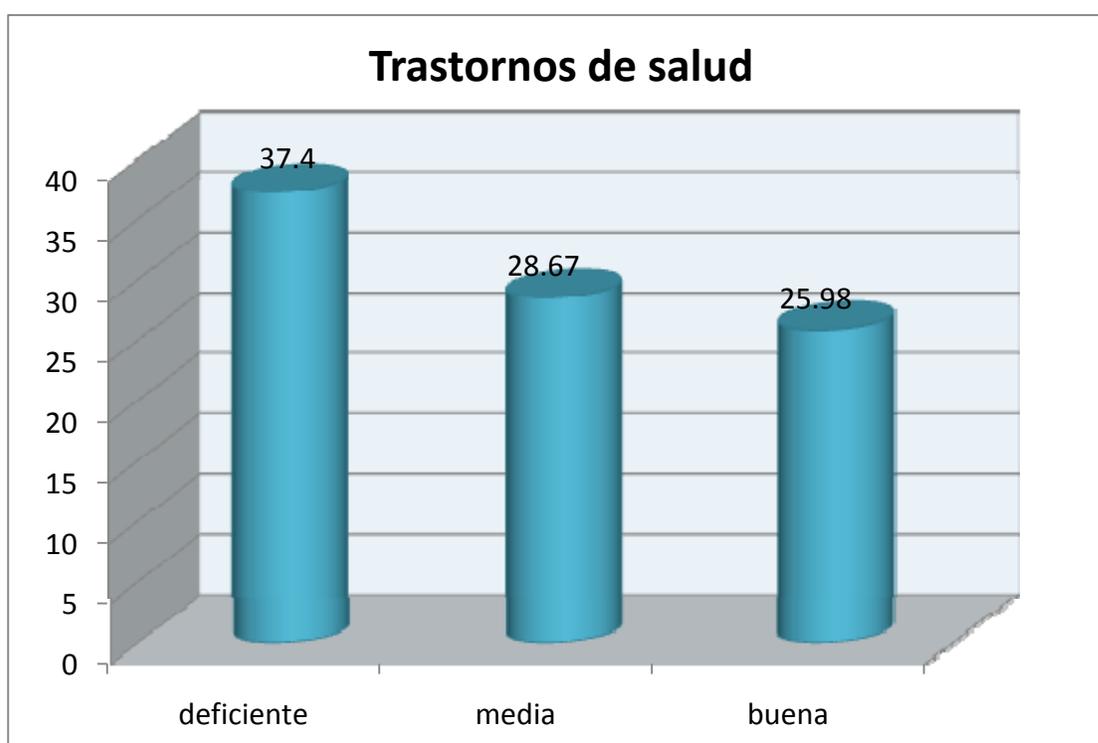
Gráfica 9: Perfil emocional de los estudiantes ante una situación altamente estresante, según el tipo de escuela



El impacto del grado de integración social y afectiva con los pares en la salud psicofísica de los alumnos resulta irrefutable a la luz de nuestros hallazgos empíricos (gráfica10). Para facilitar la medición creamos tres grados de integración social y afectiva: los individuos que obtuvieron dentro de nuestra escala entre 6 y 14 puntos fueron clasificados como personas con bajo nivel de integración. Los que alcanzaron en la escala entre 14 y 22 puntos se encuentran

medianamente integrados y los individuos con 23 a 30 puntos fueron considerados altamente integrados al entorno escolar de pares. Al analizar las medias de salud (10 a 50 puntos) en función de los tres niveles de integración, se detectaron diferencias estadísticamente significativas (al nivel de .001): el grupo con baja integración social y afectiva demostró el mayor deterioro de su salud psicofísica (37.4 puntos sobre 50 puntos como máximo). En otras palabras, la marginación social y afectiva de un individuo tiene consecuencias devastadoras en su salud. El grupo con un nivel de integración media alcanzó en promedio 28.67 puntos en la escala de salud. Los estudiante que se sintieron muy aceptados, queridos y reconocidos por sus pares presentaron el mejor estatus de salud: 25.98 puntos.

Gráfica 10: Impacto del nivel de integración social y afectiva con pares en la escuela en la salud de alumnos (medias) (10 =sano; 50= enfermo)



Fuente: datos del campo

El análisis de las varianzas confirma la significancia estadística de este hallazgo.

Tabla 12: significancia entre las variables salud y rk. Integración social

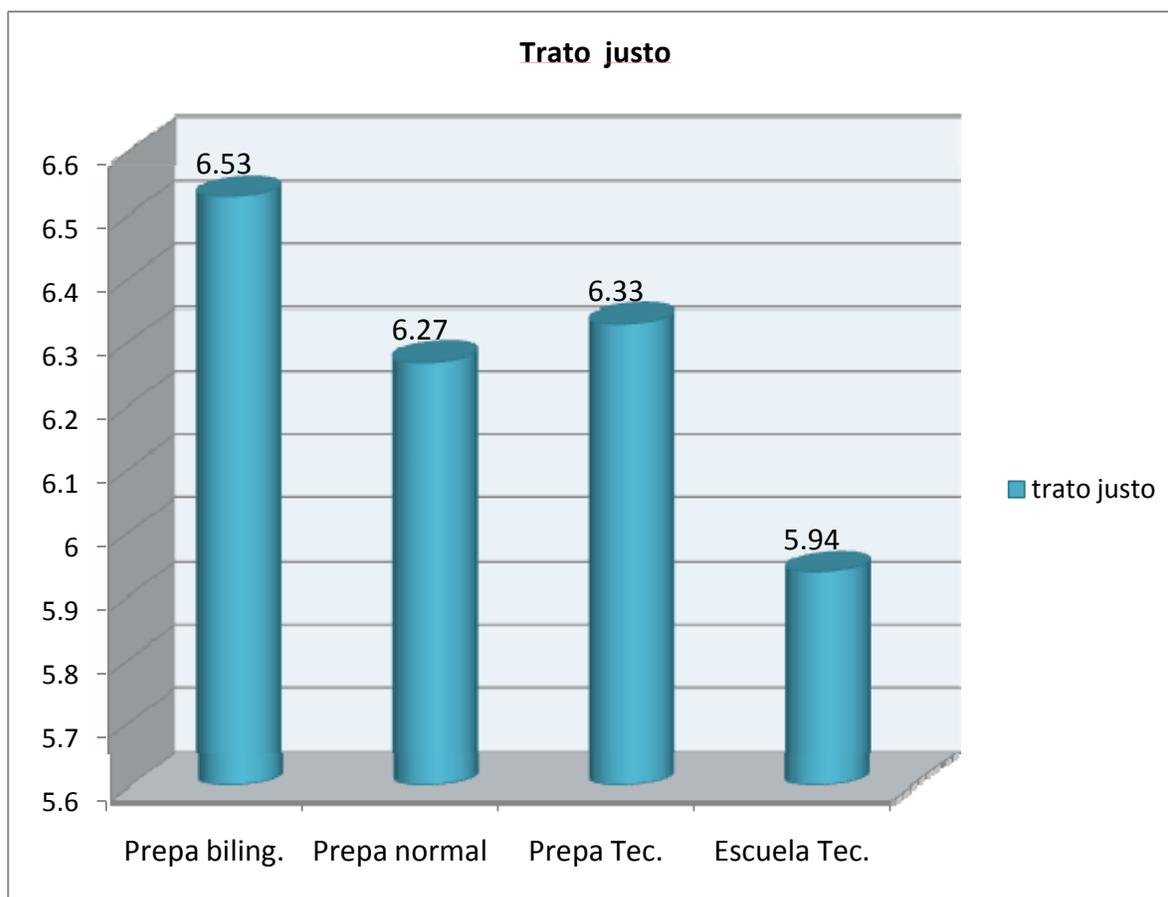
ANOVA Table

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SALUD * RKINTSOCIAL Between Group	1055.537	3	351.846	6.152	.000
Within Groups	20132.868	352	57.196		
Total	21188.404	355			

3.2.2. El trato recibido por los profesores y su impacto en la salud psicofísica de los alumnos

En este apartado analizamos si la forma como los alumnos se sienten tratados por sus profesores influye su salud psicofísica y por ende su bienestar subjetivo. Recordamos que se trata de un constructo integrado por dos variables que miden el grado de equidad e imparcialidad con los que los maestros de su plantel tratan a sus alumnos (desde la perspectiva de los alumnos). Sobre esta base surge una escala que oscila entre 2 puntos como mínimo y 10 puntos como máximo. Alumnos que calificaron el trato recibido por sus maestros con 2-5 puntos consideran que sus maestros actúan en función de favoritismos, que son arbitrarios, tendenciosos, injustos y/o corruptibles. Una calificación de 6 o 8 puntos expresa que el trato brindado por los profesores contiene tantos elementos hasta ciertos grados tendenciosos e injustos como conductas basadas en principios de imparcialidad, comprensión y justicia. Los alumnos que caracterizaron el trato recibido con 9 y 10 puntos describieron a sus profesores como profesionales imparciales, comprensivos, justos, equitativos, ecuanímenes y objetivos.

Gráfica 11: Evaluación del trato justo e imparcial recibido por el personal docente, según el tipo de escuela (medias) (2= arbitrario, injusto, corruptible; 10 = justo, imparcial, objetivo)

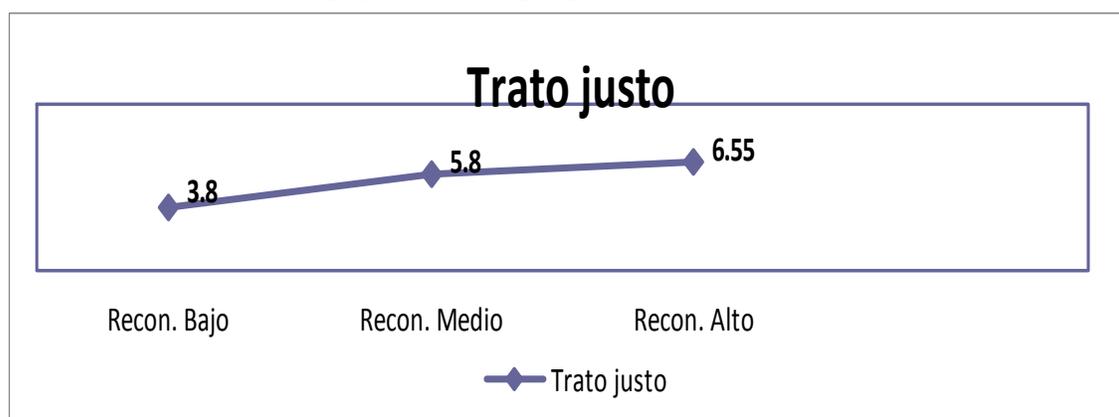


Fuente: datos del campo

Según la gráfica anterior, los alumnos de la preparatoria bilingüe evaluaron mejor a sus maestros (media: 6.53): observaron tanto conductas injustas y basadas en injustificables preferencias y otorgamiento de privilegios para unos, al igual que elementos como respeto, ciertos esfuerzos por ser más objetivo y ecuánime con los estudiantes. Los estudiantes de la preparatoria general (media: 6.23) y preparatoria técnica (media: 6.33) compartieron más o menos esta percepción. Empero, los alumnos de la escuela técnica federal les otorgaron a sus profesores la media más baja en cuanto al trato recibido: 5.94 puntos. Esta calificación se ubica aún dentro de la categoría más baja donde preponderan conductas favoritistas, parciales, despóticas y poco objetivos. Dicho de otra manera, los estudiantes de la escuela de mayor prestigio e integrado en su mayor parte por varones recibieron mejor trato que los alumnos de la escuela con la reputación social más baja e integrada mayormente por mujeres.

Sin embargo, un análisis de varianzas no confirmó una relación estadísticamente significativa directa entre el tipo de escuela preparatoria y la percepción del trato recibido por el personal docente. Tampoco se confirmó en este sentido un eventual nexo entre género y trato recibido. La única relación estadísticamente significativa existe con el grado de reconocimiento y apoyo que los alumnos perciben recibir de sus profesores y padres (gráfica 12). Aquellos estudiantes que se sintieron fuertemente respaldados y reconocidos por sus padres y profesores calificaron al trato recibido en la escuela en los mejores términos (media 6.55 sobre una escala de 2 a 10 puntos). Es obvio que este tipo de alumno se concentró en mayor grado en la preparatoria bilingüe aunque también los había en otras modalidades del bachillerato. Los alumnos quienes se consideraron medianamente apoyados y reconocidos por padres y maestros otorgaron un promedio de 5.80 puntos y los alumnos con escaso o nulo reconocimiento por padres y maestros les otorgaron 3.80 puntos, una calificación que relata la percepción de ser objeto de maltrato, injusticia, arbitrariedad, abusos, atropellos y despotismo de parte de sus maestros y personal docente. Aunque estos alumnos se distribuyeron entre todas las escuelas, tal parece que hay una mayor concentración de los mismos en la escuela técnica federal.

Gráfica 12: Calificación media del trato percibido por parte del personal docente, según el grado de reconocimiento y apoyo obtenido por padres y maestros (medias; mín.=2; máx. = 10)



2 = maltrato, trato injusto, abusivo, violento

10 = trato objetivo, imparcial, comprensivo

***nivel de significancia .001

Fuente: Datos de campo.

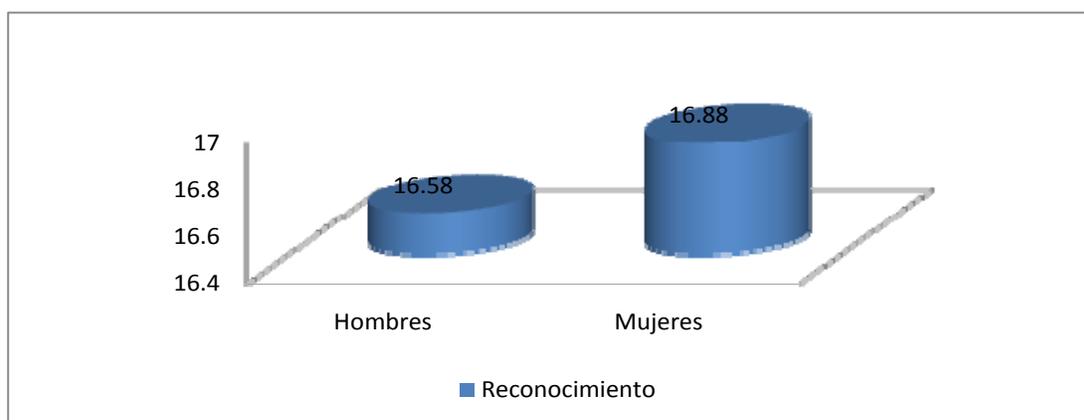
No obstante, descubrimos que el tipo de trato recibido por parte de los profesores no reporta un impacto estadísticamente significativo en la salud psicofísica de los alumnos: aquellos que consideraron obtener un trato excelente de parte de sus profesores tuvieron una puntuación media en la escala de salud (10-50 puntos) de 26.80; los que se sintieron tratados a veces injustamente y otras veces de forma objetiva e imparcial alcanzaron 26.43 puntos en la escala de salud y los estudiantes que se percibieron objeto de maltrato constante tuvieron una media de salud de 27.44.

3.2.3. El reconocimiento recibido por los estudiantes por sus padres y maestros y su impacto en la salud psicofísica

El reconocimiento recibido por los alumnos es un constructo formado por cuatro variables que miden el apoyo y el reconocimiento de padres y profesores a los esfuerzos y logros de un alumno. Es medido a través de una escala que vaña entre 4 y 20 puntos. El valor mínimo describe a un alumno que se considera completamente desamparado, abandonado y renegado por sus padres y maestros. No importa que tanto se esfuerce, sus tutores no lo registrarán, ni lo validarán, ni lo apreciarán. El valor máximo (20 puntos), en cambio, designa a un alumno que se siente valorado, apreciado en cuanto a sus esfuerzos, logros y cualidades. Un puntaje de 4 a 9 puntos equivale a obtener niveles de reconocimiento bajos o muy bajos; el rango de 10 a 15 puntos describe un reconocimiento medio y de 16 a 20 puntos un reconocimiento alto a muy alto.

A menudo se piensa que una sociedad antropocéntrica deniega reconocimiento a las mujeres. En cuanto a nuestro estudio y universo de muestra esto no parece ser el caso. Hombres y mujeres obtuvieron en promedio un alto reconocimiento de parte de sus tutores y profesores. Incluso parece que las mujeres son aún más beneficiadas que los varones, sin embargo, un análisis de varianzas demuestra que las diferencias entre ambos géneros no son estadísticamente significativos (gráfica 13).

Gráfica 13: Medias de reconocimiento obtenido por los estudiantes, según el género (escala de 4- 20 puntos)



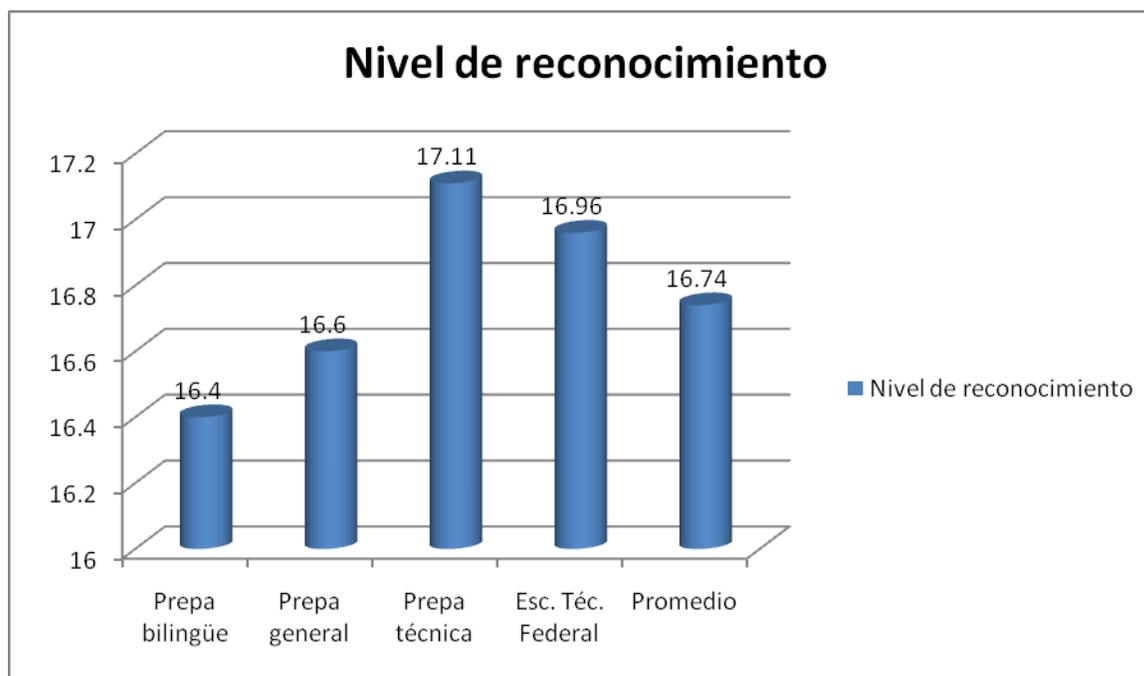
4 = ningún reconocimiento y apoyo

20 = muy elevado nivel de reconocimiento y apoyo

Fuente: Datos de campo.

De igual forma podría conjeturarse que los alumnos en la escuela de mayor prestigio tendrían que obtener mayor aprecio y estima por sus tutores en vista de sus logros académicos y talentos, sin embargo, tampoco esto es el caso (gráfica 14).

Gráfica 14: Medias de reconocimiento obtenido por padres y maestros por los logros y esfuerzos escolares, según el tipo de escuela (escala de 4- 20 puntos)



4 = ningún reconocimiento y apoyo

20 = muy elevado nivel de reconocimiento y apoyo

Fuente: Datos de campo.

Los alumnos de la preparatoria técnica y la escuela técnica federal se sintieron más reconocidos por padres y maestros (medias de 17.11 y 16.96 puntos respectivamente) que sus compañeros de la preparatoria técnica general y la bilingüe cuyos niveles de reconocimiento se encontraron por debajo de la media total (16.74.). No obstante, también en este caso el análisis de varianza prueba que no existe una relación estadísticamente significativa entre reconocimiento y tipo de escuela. De todas formas en general, se percibe un alto nivel de reconocimiento.

El único vínculo estadísticamente significativo entre el reconocimiento obtenido de parte de estos adultos son los resultados escolares que por su parte permiten afirmar a un estudiante que se considera un “buen estudiante” no sólo en lo que concierne sus calificaciones sino también en cuanto a los esfuerzos que despliega y el interés intrínseco que siente tener por aprender más. La siguiente gráfica presenta las medias de reconocimiento recibido por los estudiantes de parte de sus padres y profesores, según el autorreconocimiento que los adolescentes hacen de sí mismos como alumnos.

Tabla 13: Medias de reconocimiento obtenido por padres y maestros por los logros y esfuerzos escolares, según el autodiagnóstico del alumno acerca de sus logros escolares (escala de 4- 20 puntos)

Autorreconocimiento como alumno	Media de reconocimiento por padres y Profesores (4-20 p.)***	Nos. de alumnos	Porcentaje de la muestra
Soy mal alumno	10.00	7	2.0
No soy un alumno muy bueno	13.42	14	3.9
Soy un alumno regular	15.38	62	17.4
Por lo general soy buen alumno	16.91	145	40.7
Soy muy buen alumno	17.93	128	36.0
TOTAL		356	100.0
Media total	16.74		

Fuente: Datos de campo.

4 = ningún reconocimiento y apoyo

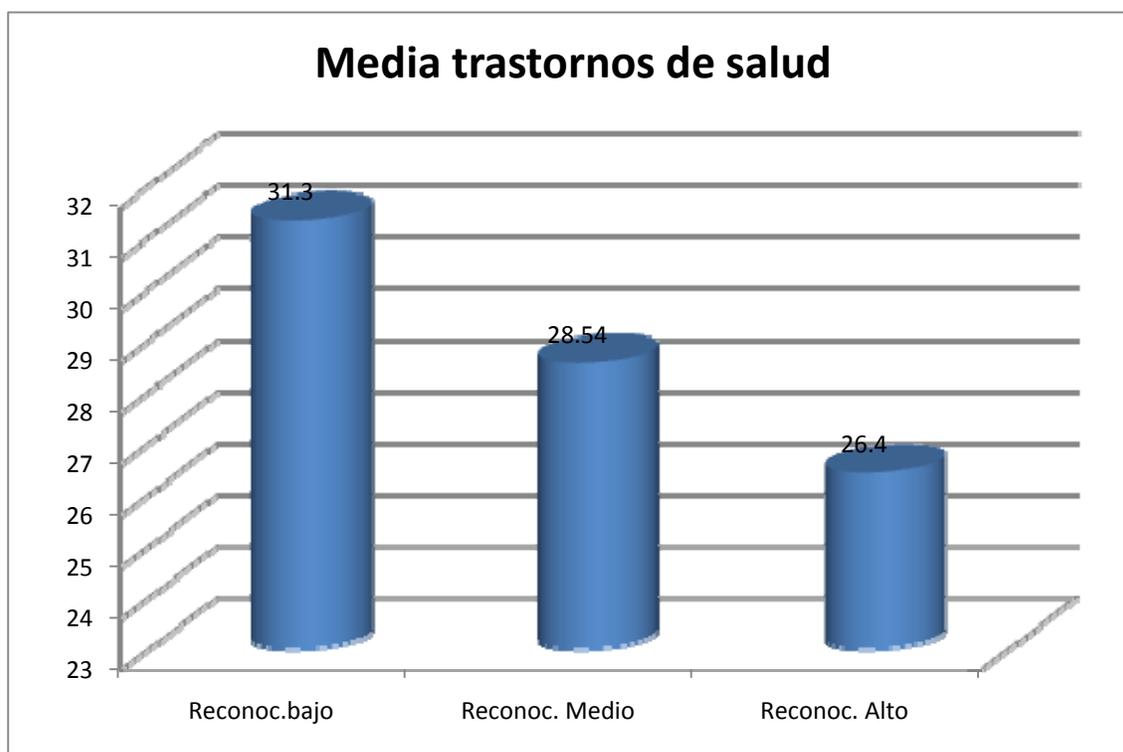
20 = muy elevado nivel de reconocimiento y apoyo

***Nivel de significancia: .001

Aquellos estudiantes que se consideraron malos alumnos (2% del total) recibieron el nivel de reconocimiento más bajo de parte de sus tutores (media: 10.00 puntos). El heterorreconocimiento aumenta de forma muy regular en correspondencia con el autorreconocimiento. En otras palabras, parece existir una correspondencia entre el sujeto y el entorno acerca de sus logros. Un total de 5.9% del alumnado considera no ser buen alumno; 17.4% se identifica como un alumno 'regular' cuyas calificaciones no son sobresalientes pero tampoco preocupantemente malos y el 76.7% opina ser bueno o muy buen estudiante.

El reconocimiento por otros no sólo influye en la autoestima y el autovalor de los sujetos e incide en la forma como se relaciona con los demás sino deja – como demuestra la siguiente gráfica – sus huellas en la salud psicofísica de los sujetos. Dentro de la escala de salud, los adolescentes con bajo reconocimiento externo presentaron una media de salud más alta (31.3 puntos sobre un máximo de 50) que aquellos obtuvieron a veces un reconocimiento por padres y maestros (media de salud: 28.54 puntos) y el tercer grupo que gozaron de una alta valoración de estos adultos muy significativos en la vida de los estudiantes (26.4).

Gráfica 15: El impacto del reconocimiento obtenido por padres y profesores en el estatus de salud de alumnos de escuelas preparatorias (rango 10-50 puntos)



Fuente: Datos de campo.

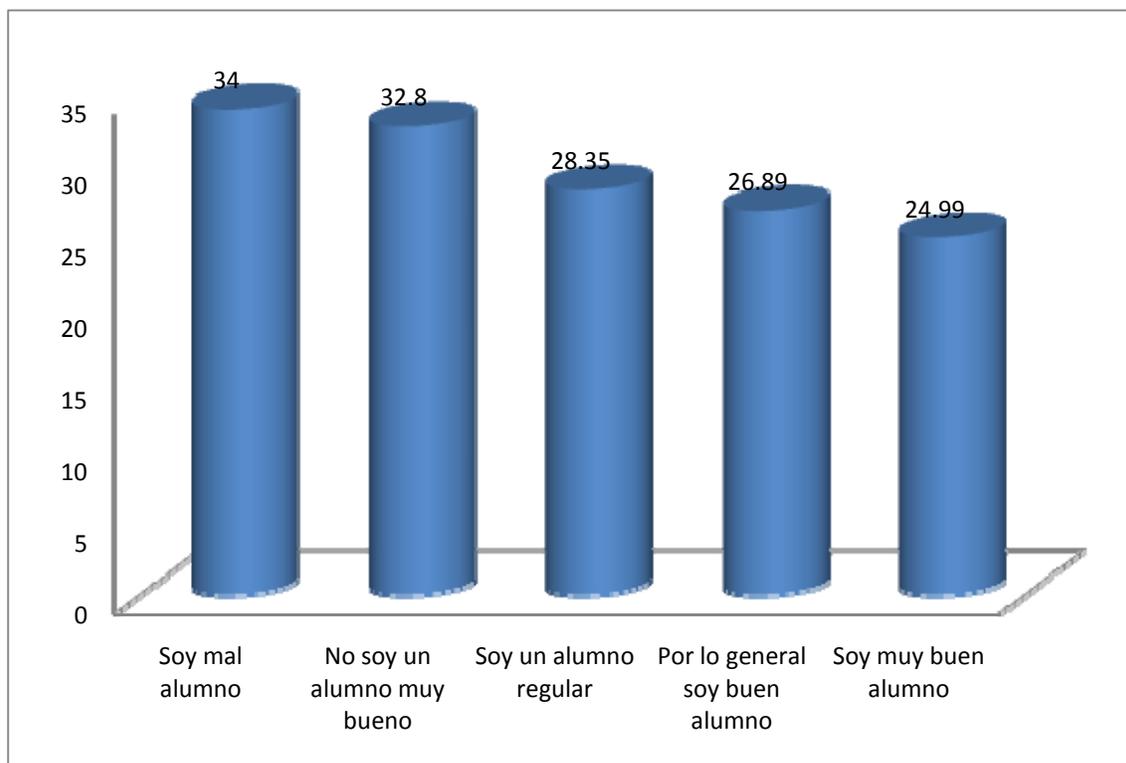
10= excelente salud

50 =padecer diez trastornos psicosomáticos siempre

***Nivel de significancia: .05

Dado que el heterorreconocimiento se encuentra estrechamente ligado con el autorreconocimiento es de esperar que el discurso identitario de un sujeto sobre sí mismo genera las mismas repercusiones en su salud. En otras palabras, a más negativo su discurso sobre sí mismo, más deterioro en su salud. Y al revés: a mayor el valor que se atribuye a sus logros, esfuerzos y talentos, mejor su estatus de salud (gráfica). Consideramos equivocado establecer una relación causa-efecto unilateral entre auto- y heterorreconocimiento ya que ambos interactúan constantemente entre sí, reforzando así su impacto en la salud del sujeto.

Gráfica 16: El impacto del autorreconocimiento como alumno en el estatus de salud de alumnos de escuelas preparatorias (rango 10-50 puntos)



Fuente: Datos de campo.

10= excelente salud

50 =padecer los diez trastornos psicosomáticos siempre

***Nivel de significancia: .001

3.3 El bienestar escolar subjetivo

El bienestar escolar engloba el grado de tranquilidad emocional que un alumno tiene cuando está en la escuela (no/tener problemas en la escuela), su bienestar emocional estando en la escuela (el (dis)gusto que le causa la escuela en general), el grado en que disfruta el trabajo en el aula, su autoconfianza en cuanto a su propia capacidad de solucionar los problemas que afronta ahí, su autorreconocimiento como buen alumno, su identificación con la escuela y la percepción de ser respetado y tomado en cuenta por los demás actores en su salón. Cada uno de los siete indicadores se presenta en una escala Lickert con cinco opciones de respuesta (nada de identificación, poca identificación; identificación hasta cierto grado; algo de identificación y mucha identificación). Las siguientes tablas presentan las respuestas de los alumnos por cada uno de estos indicadores (menos el autorreconocimiento que ya hemos tratado arriba) distribuidos en una escala simplificada.

La gran mayoría de los alumnos experimenta en términos generales una cierta tranquilidad emocional en la escuela: 37.3% opinaron que no tenían ningunos problemas en la escuela, 42% tenían algunos problemas aunque menores y sólo el 12.9% se vio inmerso en muchas dificultades en la escuela.

Tabla 14: Tranquilidad emocional en la escuela (cantidad de problemas), (%) (n = 359)

	Nos.	%
Nada de problemas	134	37.3
Algo de problemas	151	42.0
Muchos problemas	71	12.9
Sin respuesta	3	0.8
TOTAL	359	100.0

Fuente: Datos de campo.

Por lo anterior no sorprende que 36.5% se sintieron muy bien en la escuela, 53.2% se sintieron más o menos bien y 9.7% experimentaron un malestar emocional considerable.

Tabla 15: Bienestar emocional en la escuela (se siente bien en la escuela),(n = 359)

	Nos.	%
Se siente muy bien	131	36.5
Se siente algo o más o menos bien	191	53.2
Se siente poco o nada bien	35	9.7
Sin respuesta	2	0.6
TOTAL	359	100.0

Fuente: Datos de campo.

Una cuarta parte de los estudiantes se siente con mucho aprecio, confianza y relevancia de parte de de su entorno escolar y 58.7% se sintieron respetados y valorados hasta cierto grado. Sin embargo, 14.8% aseguraron que los demás actores en la escuela les tenían poco respeto y que sus opiniones eran poco o nada relevantes para las demás personas en la escuela.

Tabla 16: Grado en que se siente respetado y apreciado en la escuela ('mi opinión cuenta'), (%) (n = 359)

	Nos.	%
Muy respetado	93	25.9
Algo de respeto	211	58.7
Poco o nada respetado	53	14.8
Sin respuesta	2	0.6
TOTAL	359	100.0

Fuente: Datos de campo.

Al tener un problema, 23.9% expresó su confianza en poder resolverlo siempre y 61.6% a menudo o buena parte de las veces. 12%, en cambio, expresaron que pocas veces o nunca logran resolver sus problemas escolares.

Tabla 17: Autoconfianza en poder resolver problemas en la escuela,(n = 359)

	Nos.	%
Siempre puedo resolver mis problemas escolares	93	23.9
A menudo o a veces puedo resolver mis problemas escolares	221	61.6
Pocas veces o nunca puedo resolver mis problemas escolares	43	12.0
Sin respuesta	2	0.6
TOTAL	359	100.0

Fuente: Datos de campo.

El trabajo en el aula resultó de mucho agrado para 11.4% de los estudiantes. A 67.7% les gustó a veces y a veces no. Una quinta parte experimentó muy poco o nada de agrado estando en clase.

Tabla 18: Agrado con que trabaja en el aula, (n = 359)

	Nos.	%
Mucho agrado	41	11.4
Algo de agrado	243	67.7
Poco o nada de agrado	72	20.1
Sin respuesta	3	0.8
TOTAL	359	100.0

Fuente: Datos de campo.

La identificación positiva con la escuela resultó elevada: 35.4% se sintieron muy orgullosos de los logros de su escuela y 48.7% experimentaron algo de orgullo por estudiar en el plantel al que estaban asignados. 14.8% se identificó poco o nada con su escuela.

Tabla 19: Grado de identificación positiva con su escuela
(‘*me siento orgulloso de los logros de mi escuela*’), (%) (n = 359)

	Nos.	%
Muy orgulloso	127	35.4
Algo de orgulloso	175	48.7
Poco o nada orgulloso	53	14.8
Sin respuesta	4	1.1
TOTAL	359	100.0

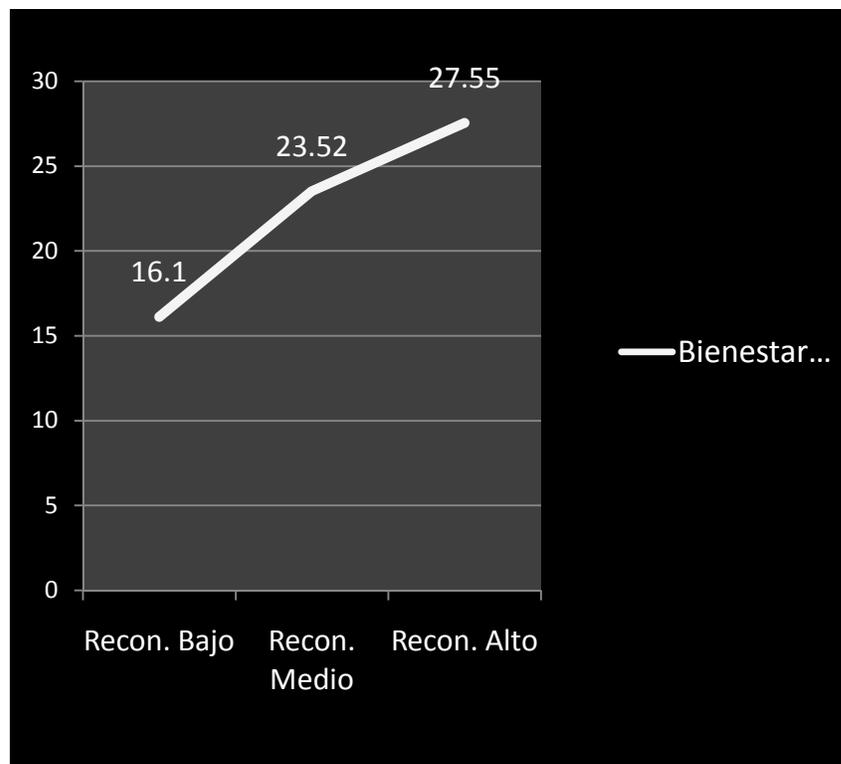
Fuente: Datos de campo.

El conjunto de los siete indicadores genera el grado de bienestar que un estudiante siente estando en la escuela. Dicho constructo tiene como mínimo 7 puntos (nada de bienestar) y 35 puntos como máximo (muy alto bienestar).

Al analizar los factores que influyen el bienestar escolar de los estudiantes detectamos que las medias entre hombres (26.11) y mujeres (26.43) no presentan diferencias estadísticamente significativas. Lo mismo puede decirse de la modalidad del bachillerato: la media del bienestar escolar asciende en la preparatoria bilingüe a 26.39; en la preparatoria general a 26.27; en la preparatoria técnica a 26.69 y en la escuela técnica federal a 25.41. Las diferencias no son estadísticamente significativas por lo cual ni el género ni el tipo de escuela explican el bienestar escolar de los alumnos.

Sin embargo, identificamos una relación estadísticamente significativa al nivel de significancia de .001 entre bienestar escolar y el clima escolar tanto en su totalidad (conformado por tres componentes) como con cada una de sus componentes (trato justo, integración social y afectiva y el reconocimiento obtenido por el entorno).

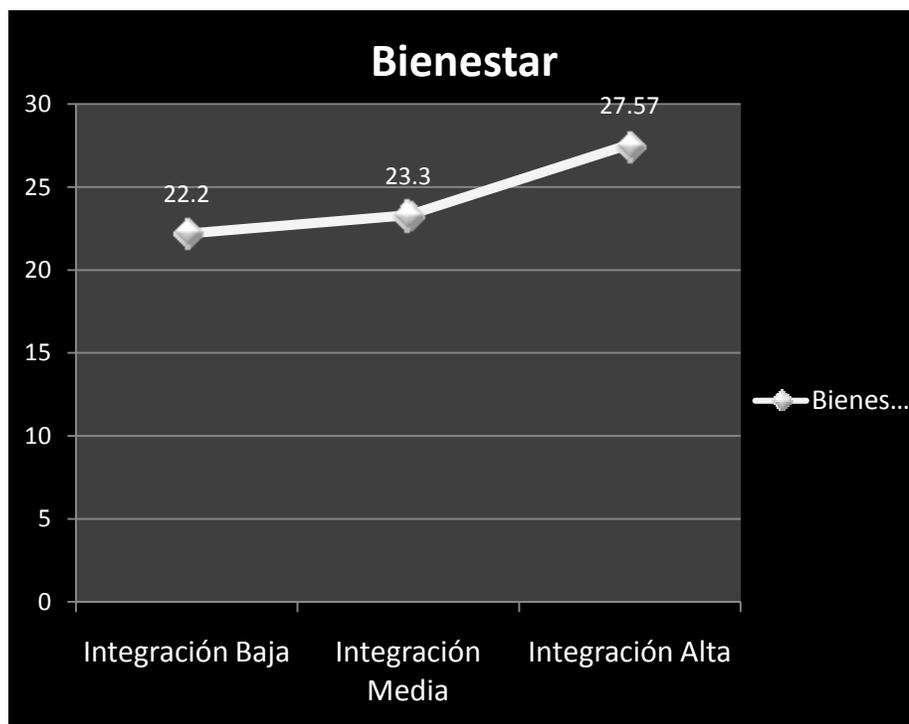
Gráfica 17: Impacto del grado de reconocimiento externo (padres y profesores) en el bienestar escolar de los alumnos (medias de una escala de 7-35 puntos) (n = 352)



7 puntos = nada de bienestar; 35 = bienestar óptimo
 Nivel de significancia: .001

El factor más importante del clima escolar que por sí solo genera el mayor impacto en el bienestar escolar un alumno refiere al reconocimiento que un estudiante recibe de parte de sus padres y profesores. Los alumnos que obtuvieron altos niveles de reconocimiento (73.9% de la muestra) tuvieron la media de bienestar escolar más alta: 27.55 puntos. Aquellos (23.3%) que a veces recibieron reconocimiento y otras tantas veces no, alcanzaron una media de bienestar de 23.52 puntos y las que muy escasas veces o nunca obtuvieron un reconocimiento de sus padres y profesores (10 estudiantes del total, 2.8% de la muestra) presentaron la media de bienestar más baja: 16.10 puntos. En otras palabras, a mayor el reconocimiento de adultos significativos, mayor el bienestar escolar de un alumno.

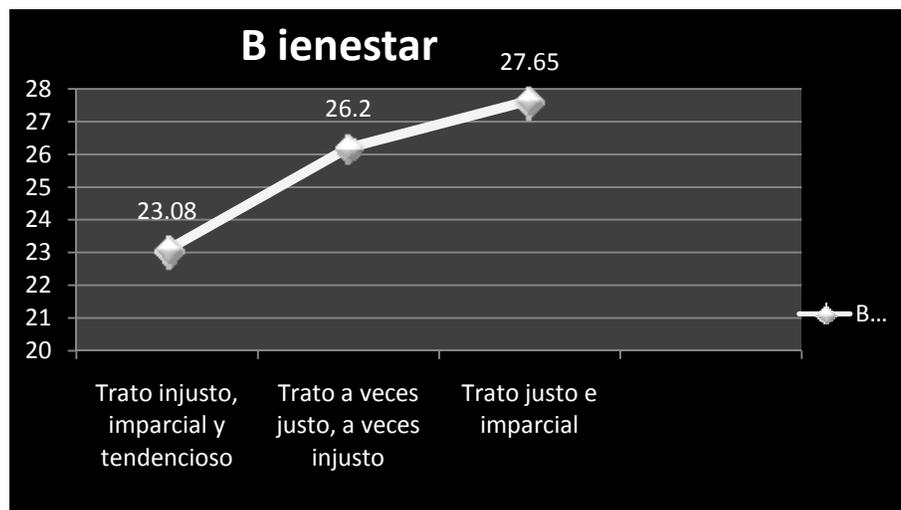
Gráfica 18: Impacto del grado de integración social y afectiva con los pares en la escuela en el bienestar escolar de los alumnos (medias de una escala de 7-35 puntos) (n = 346)



7 puntos = nada de bienestar; 35 = bienestar óptimo
 Nivel de significancia: .001

En segundo lugar se encuentra la integración social y afectiva que logra construir un alumno con sus pares. El 74% de los alumnos presentó un alto nivel de integración social y afectiva que generó una media de bienestar similar a la anterior (reconocimiento): 27.57 puntos (sobre un máximo de 35 posibles). Los alumnos que batallaron a veces para integrarse (24.9%) pero en términos generales tenían amigos en la escuela en las que confiaron y con las que tuvieron comunicación observaron un media de bienestar de 23.30 puntos. 5 estudiantes del total de la muestra (1.4%) se sintieron por completo marginados de sus pares lo que tuvo consecuencias sobre su bienestar que ascendió a 22.20 puntos. Se observa que la exclusión o el rechazo de parte de los pares no producen el mismo impacto en los estudiantes que la negación de los adultos significativos por reconocer las cualidades, logros y esfuerzos de los adolescentes ya que la diferencia entre el nivel de bienestar de los alumnos con un nivel de integración media y los de integración baja no es tan marcada que en el caso del reconocimiento.

Gráfica 19: Impacto del tipo de trato recibido por parte de los profesores en el bienestar escolar de los alumnos (medias de una escala de 7-35 puntos) (n = 303)



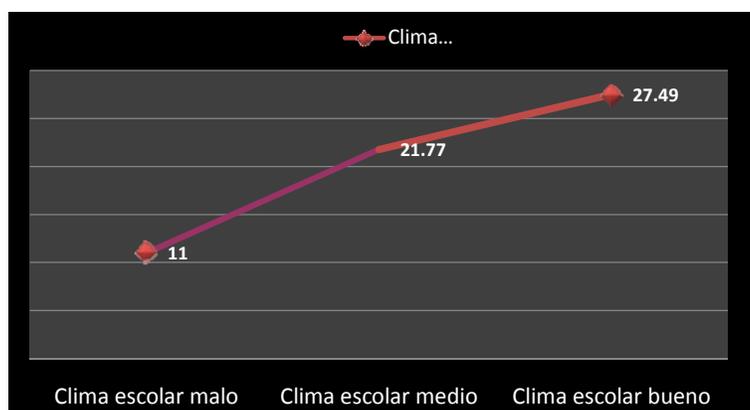
7 puntos = nada de bienestar; 35 = bienestar óptimo
 Nivel de significancia: .001

La tercera componente del clima escolar es el trato que los profesores brindan a los alumnos. También en este caso se aprecia que a más justo, íntegro e imparcial son tratados los adolescentes por sus maestros, mayor el bienestar escolar de los adolescentes. Los alumnos que se sintieron justamente tratados por sus profesores (46.2%) demuestran una media de bienestar escolar de 27.65 puntos (sobre los 35 puntos posibles). Aquellos (42.6%) que se quejaron a veces sobre tratos injustos, falta de comprensión y favoritismos de parte de ciertos maestros hacia algunos alumnos, pero que también tuvieron profesores que no cayeron en este tipo conductas tendenciosas presentaron un media de bienestar escolar de 26.20 puntos. 11.2% se consideraron muy a menudo o siempre maltratados por sus maestros. Su media de salud se cifró en 23.08 puntos.

En resumidas cuentas podemos afirmar que el reconocimiento de parte de los adultos significativos genera el mayor impacto en el bienestar de los alumnos. La distancia entre los diferentes grados de reconocimiento (alto, medio, bajo) y el bienestar escolar de los alumnos es bastante grande. El ninguneo de un alumno de parte de estos adultos es devastador. Un elevado nivel de integración social y afectiva con los pares genera un elevado nivel de bienestar, sin embargo, la distancia entre el nivel de integración medio (sentirse a veces rechazado, incomprendido aunque el adolescente piensa también contar con el afecto y apoyo de algunos amigos y compañeros del salón) y la marginación no es tan grande en este caso: las medias se encuentran en una relativa cercanía (23.30 y 22.20). Una situación inversa se presenta en cuanto al trato recibido por parte de los profesores: la distancia entre la media de alumnos que reciben un buen trato y aquellos que a veces se sienten maltratados no es muy grande: 27.65 y 26.20. Sin embargo, el maltrato generalizado por parte de los profesores sí disminuya el bienestar escolar de los estudiantes aunque pesa menos que la negación de parte de los adultos significativos y de los pares.

En vista de que problemas con uno de estos factores del clima escolar pueden ser compensados por los otros dos (por ejemplo, aunque un alumno se siente marginado por parte de sus compañeros puede recibir alta estima de parte de los adultos y sentirse justamente tratado por los profesores), es importante analizar el impacto del conjunto de estos factores en el bienestar de los alumnos. La siguiente tabla pondera los tres factores en uno solo: el clima escolar tal como es percibido por parte de cada estudiante. Se puede observar que aquellos alumnos (80.4%) que se desenvuelven en una escuela donde reciben reconocimiento y buen trato de parte de sus profesores y donde logran establecer vínculos afectivos con sus pares alcanzan un bienestar escolar elevado: 27.49 puntos (sobre una escala de 35 puntos como máximo). Un clima escolar donde los alumnos (19.3%) se quejan por ejemplo de ocasionales conflictos y rencillas con sus compañeros que los hacen sentirse mal y/o que a veces sus padres y profesores no valoran bien sus esfuerzos y logros (clima medio) produce una media de bienestar escolar de 21.77. Cuando un alumno se percibe excluido siempre de sus pares con quienes no logra establecer relaciones de amistad y confianza, cuando a pesar de sus esfuerzos no consigue el reconocimiento de sus padres y maestros y cuando se percibe simultáneamente objeto de maltratos constantes de parte del personal escolar, la disminución de su bienestar escolar resulta ser muy seria: la media es de sólo 11 puntos. Esta es la situación de un alumno de nuestra muestra (0.3%). Este tipo de alumno resulta altamente vulnerable ya que se encuentra expuesto de forma permanente a intensos estresores sin contar con recursos sociales (apoyo de padres, profesores, pares) para afrontarlos y superarlos.

Gráfica 20: Impacto del clima escolar en el bienestar escolar de los alumnos (medias de una escala de 7-35 puntos) (n = 303)

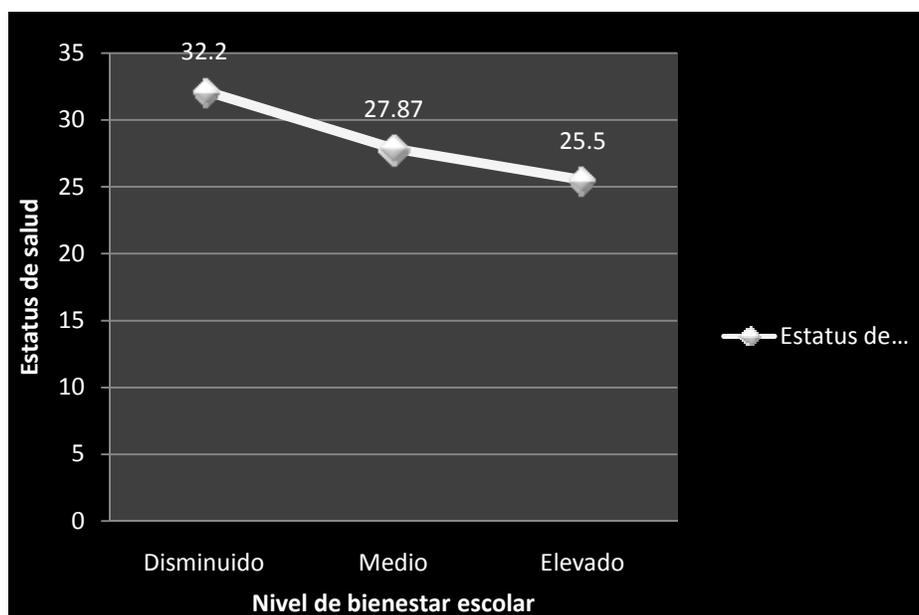


7 puntos = nada de bienestar; 35 = bienestar óptimo
 Nivel de significancia: .001
 Fuente: Datos de campo.

Es de suponer que el bienestar escolar influye la salud psicofísica de los adolescentes. La siguiente tabla presente la relación entre ambas variables.

La tesis anterior parece acertada. El análisis de las varianzas demuestra que el grado de bienestar escolar influye la salud de los adolescentes. Dentro de una escala de diez trastornos psicosomáticos que son medidos en cinco frecuencias (siempre, muchas veces, algunas veces, pocas veces, nunca) donde 10 significa la ausencia total de uno de los trastornos durante el mes anterior a la encuesta y 50 indica que el alumno los sufrió cada uno todos los días (50 puntos máximo), los alumnos con un elevado nivel de bienestar escolar (51.4% de la muestra) presentaron una media de salud de 25.51 puntos, los con un bienestar escolar medio (45.7%) de 27.87 puntos y aquellos que sufrieron un bienestar escolar muy disminuido (2.8%) alcanzaron 32.2 puntos. Por ende es posible afirmar que cuanto mejor se siente un estudiante en la escuela, mejor es estatus de salud.

Gráfica 21: Impacto del nivel de bienestar escolar en el estatus de salud psicosomática de los alumnos (medias de una escala de 7-35 puntos) (n = 352)su



10 puntos = totalmente sano; 50 = tiene 10 trastornos psicosomáticos siempre
 Nivel de significancia: .01
 Fuente: Datos de campo.

Los datos anteriores permiten por ende afirmar que el clima escolar constituye un factor muy importante en el desarrollo de los alumnos y que se inscribe profundamente en su alma y su cuerpo. El clima escolar es construido en la interacción entre los diversos actores sociales que concurren en el espacio escolar cumpliendo con roles diferentes. Sus interacciones son influidas por las reglas y la normativa de la organización escolar que no sólo es la que asigna los roles sino que también les asigna derechos y obligaciones y los distribuye en el espacio del poder. Las posibilidades de interacción que cada alumno encuentra ante sí, los retos que enfrenta y los recursos personales y sociales con las que cuenta para hacerlos frente se inscriben en su bienestar psicofísico. Por ende, la escuela es un lugar que puede fomentar al igual que deteriorar la salud de los jóvenes.

En este estudio se observó asimismo que en vista de que el clima escolar es una categoría subjetiva que describe la posición de un estudiante ante el conjunto de la organización escolar y los actores que ahí concurren, dos alumnos de un mismo plantel lo perciben de forma distinta. El clima escolar no describe por ende las características objetivas de una organización escolar sino la posición que cada sujeto ocupa en ella y frente a ella. Es por esta razón que no pudimos encontrar una relación estadísticamente significativa entre bienestar escolar y modalidad de bachillerato (tipo de escuela).

3.4 Agotamiento escolar y salud

A diferencia del bienestar escolar que expresa la calidad de la relación entre un alumno y los actores sociales en la escuela, el agotamiento psicológico articula la reacción de un adolescente ante las exigencias de la escuela. La escuela lo obliga, por ejemplo, a dedicar parte de su tiempo libre a la realización de las tareas escolares o para el repaso de los contenidos curriculares en aras de un examen. En algunas escuelas los estudiantes deben mantener un promedio de calificaciones alto para no ser excluido del plantel (por ejemplo, en la preparatoria bilingüe). La escuela se convierte en una presión constante en la vida de los jóvenes (20.1%). Las bajas calificaciones en exámenes son, además, a veces motivo de otra preocupación: el reclamo de los padres y las presiones que a consecuencia tienden a ejercer sobre sus hijos. Otro motivo para que algunos alumnos se sienten mal consigo mismo, es la decepción que sienten sus padres cuando su hijo/a no logra cumplir con sus expectativas académicas que las buenas calificaciones en la secundaria habían afianzado en ellos. Por este motivo algunos alumnos se sintieron mal, tristes y/o culpables. Otros relataron haber perdido la confianza en ellos mismos cuando su rendimiento académico – expresado en buenas calificaciones – bajó considerablemente en comparación con el promedio que habían tenido en la escuela secundaria.

En ocasiones, los estudiantes tienen que combinar la escuela con otras actividades que les son muy importantes y que requieren tiempo. Por ejemplo, había estudiantes que trabajan después de la escuela por lo cual no contaron siempre con el tiempo necesario para realizar todas las tareas encargadas por los maestros o para prepararse para los exámenes. Otros optaron por trabajar hasta altas horas de la noche con tal de cumplir con la escuela por lo que a menudo se sintieron cansados al día siguiente. Un tercer grupo formó parte de equipos deportivos o grupos artísticos. Muchos de ellos fueron reconocidos como muy talentosos en el campo de las artes o el deporte. Poder participar en sus clases de música, danza o teatro, participar en eventos artísticos o en los entrenamientos y competencias deportivas era fundamental para su bienestar aunque también los expuso a fuertes presiones para cumplir con la escuela. Otros más tuvieron que ayudar en su casa a cuidar a sus hermanos menores o a un familiar enfermo (el papá o la mamá). En suma, los adolescentes expusieron muchas situaciones que les complicaron la vida escolar a tal grado que se sintieron a veces agotados y exhaustos (20.3%). Algunos encontraron modos para hacer compatible sus actividades extraescolares con la escuela (sobre todo en el campo de las artes y el deporte) lo que redujo el estrés; otros no lo lograron, porque sus actividades extraescolares no les generaron niveles importantes de satisfacción. Al verse expuestos de forma continuo al estrés escolar sin poder remediarlo, empezaron a generar elevados niveles de irritación frente a las demandas del entorno (14.3%). Había quienes se retiraron de los amigos y compañeros para tener más tiempo para si mismos

o la escuela: dejaron de participar en eventos organizados por sus pares (por ejemplo, fiestas) (7.8%). Pero también había aquellos que, en respuesta al constante estrés escolar, perdieron el interés en las clases, se ausentaron del aula (10%) o incluso de la escuela sin que sus padres supieran de ello (10.9%).

Cuando hablamos de agotamiento escolar, nos referimos a un constructo que se integra de: (1) la sensación de un alumno de tener demasiadas tareas y muy poco tiempo para sí mismo; (2) que se siente muy presionado por la escuela; (3) que le cansan mucho las clases; (4) que le desesperan sus compañeros; (5) que tiene poca comunicación con sus compañeros; (6) que se sale de las clases y/o (7) que incluso ha perdido el deseo de asistir a las clases; (8) que lo único que disfrutó de la escuela eran el descanso y la hora de la salida. Cada una de los indicadores ofrece cinco posibilidades de respuestas (identificación muy intensa, intensa, hasta cierto grado, poca identificación y nada de identificación) por lo que el agotamiento se mide en una escala de 8 puntos como mínimo (ningún agotamiento) y 40 puntos como máximo (elevado nivel de agotamiento escolar). Antes de analizar el constructo como tal presentaremos brevemente los resultados para cada uno de sus indicadores en relación con variables independientes que resultan estadísticamente significativos. Podemos adelantar aquí que se encontró que el género resultó estadísticamente irrelevante para explicar las diferencias entre los alumnos. Hombres y mujeres reaccionaron de forma muy similar a la presión escolar.

Tabla 20: Sensación de tener demasiadas tareas escolares y demasiado poco tiempo para si mismo, según la modalidad del bachillerato (%)

Grado de identificación	Prepa biling.	Prepa general	Prepa técnica	Escuela técnica federal
Ninguna o poca identificación	10.8	30.4	25.0	25.0
Hasta cierto grado	15.7	33.3	27.5	17.3
Mucha o muy intensa identificación	78.5	36.2	47.5	57.6
TOTAL	100.0	100.0	100.0	99.9

Fuente: Datos de campo.

A diferencia del clima escolar, las demandas de una escuela en cuanto al tiempo que los alumnos deben dedicar a tareas escolares y preparación de exámenes varían de un tipo de bachillerato al otro. La gran mayoría de los estudiantes de la preparatoria bilingüe (78.5%) siente, por ejemplo, que no cuenta con suficiente tiempo para si mismo ante la intensa demanda académica de su escuela. Les siguen a distancia los estudiantes de la escuela técnica federal (57.6%), la preparatoria técnica y, en último lugar, los de la preparatoria general.

Tabla 21: Sensación de estar demasiado presionado por la escuela, según la modalidad del bachillerato (%)

Grado de identificación	Prepa biling.	Prepa general	Prepa técnica	Escuela técnica federal
Ninguna o poca identificación	7.4	25.5	27.5	30.7
Hasta cierto grado	34.6	31.9	28.8	19.2
Mucha o muy intensa identificación	58.0	42.6	43.8	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.1	99.9

Fuente: Datos de campo.

Como en el caso anterior, los estudiantes de la preparatoria bilingüe forman el grupo que se siente más presionado (58%), seguido – en segundo lugar – por el alumnado de la escuela técnica federal (50%). En cuanto a la presión escolar, las diferencias entre estudiantes de las preparatorias general (42.6%) y técnica (43.8%) parecen ser mínimas.

Tabla 22: Sensación de que le cansan las clases, según la modalidad del bachillerato (%)

Grado de identificación	Prepa biling.	Prepa general	Prepa técnica	Escuela técnica federal
Ninguna o poca identificación	15.7	28.4	21.6	23.1
Hasta cierto grado	20.5	28.4	31.6	13.5
Mucha o muy intensa identificación	63.8	43.3	46.8	63.4
TOTAL	100.0	100.1	100.0	100.0

Fuente: Datos de campo.

De nueva cuenta, los alumnos de la escuela técnica federal (63.4%) y de la preparatoria bilingüe (63.8%) se sienten más presionados que los estudiantes de la preparatoria técnica (46.8%) y preparatoria general (43.3%).

Tabla 23: Sensación de que los compañeros de clase le producen desesperación, según la modalidad del bachillerato (%)

Grado de identificación	Prepa biling.	Prepa general	Prepa técnica	Escuela técnica federal
Ninguna o poca identificación	33.8	46.9	40.0	41.2
Hasta cierto grado	27.5	29.8	25.3	9.8
Mucha o muy intensa identificación	38.8	23.4	34.7	49.1
TOTAL	100.1	100.1	100.0	100.1

Fuente: Datos de campo.

En cuanto a la irritabilidad que los compañeros les producen, los alumnos de la escuela técnica federal ocupan el primer lugar: 49.1% se desesperaron mucho de sus compañeros de clase. A distancia les siguen los estudiantes de la preparatoria bilingüe (38.8%) y los de la preparatoria técnica. La relación más relajada se observa entre los alumnos de la preparatoria general donde sólo 23.4% se irritaron por sus compañeros.

Tabla 24: El descanso y la hora de salida como únicos momentos agradables en la escuela, según la modalidad del bachillerato (%)

Grado de identificación	Prepa biling.	Prepa general	Prepa técnica	Escuela técnica federal
Ninguna o poca identificación	33.3	39.8	58.2	32.1
Hasta cierto grado	21.7	34.0	13.9	15.1
Mucha o muy intensa identificación	47.0	26.2	27.9	52.8
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Datos de campo.

La presión académica o disciplinaria sobre los alumnos en ciertas materias puede alcanzar niveles que la asistencia a las clases se torna casi una tortura. A pesar de su malestar, estos alumnos no abandonan las clases, pero los únicos momentos en la escuela que son placenteros para ellos son entonces los descansos y el momento de salida de la escuela. Es la forma como 52.8% de los alumnos de la escuela técnica federal y de la preparatoria (47%) bilingüe perciben su cotidianeidad escolar. Esta visión contrasta con los estudiantes de las preparatorias general y técnica donde sólo uno de cada cinco alumnos compartió este punto de vista.

Tabla 25: Escaparse de clases, según la modalidad del bachillerato (%)

Grado de identificación	Prepa biling.	Prepa general	Prepa técnica	Escuela técnica federal
Ninguna o poca identificación	35.1	56.1	50.0	49.2
Hasta cierto grado	17.1	26.2	26.3	9.4
Mucha o muy intensa identificación	37.9	17.8	23.8	41.6
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Datos de campo.

Una forma de escaparse del estrés en el aula constituye el salirse de una clase. Se trata de una práctica que genera un gran placer al 41.6% de los alumnos de la escuela técnica federal y al 37.9% de los de la preparatoria bilingüe. Los alumnos de la preparatoria general y de la preparatoria técnica no reaccionan así en el mismo grado que sus compañeros en las otras dos escuelas: sólo el 17.8% de los estudiantes de la preparatoria general y el 23.8% de la preparatoria técnica recurren a esta estrategia.

Un resultado divergente sólo se presenta en cuanto al deseo de ya no asistir a clases. El fuerte deseo de desertar se observa en el 37% de los estudiantes de la escuela técnica federal, pero sólo en 22.8% de los estudiantes de la preparatoria bilingüe y 20% de la preparatoria técnica. La disposición de desertar más bajo presentan los alumnos de la preparatoria general. Sólo 15% sienten un fuerte deseo de abandonar la escuela.

Tabla 26: Deseo de dejar de ir a la escuela, según la modalidad del bachillerato (%)

Grado de identificación	Prepa biling.	Prepa general	Prepa técnica	Escuela técnica federal
Ninguna o poca identificación	55.4	72.3	63.7	44.2
Hasta cierto grado	21.7	12.8	16.3	19.2
Mucha o muy intensa identificación	22.8	14.9	20.0	36.6
TOTAL	99.9	100.0	100.0	100.0

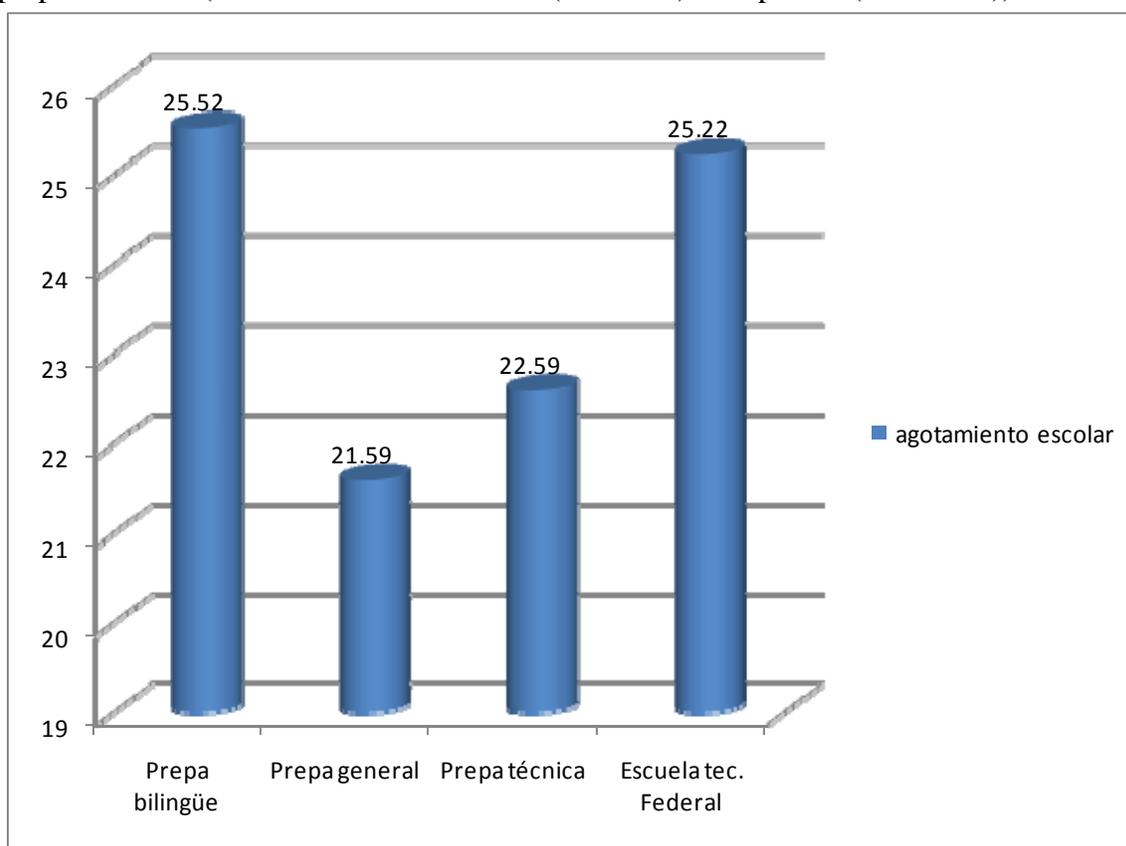
Fuente: Datos de campo.

En resumen: los alumnos de la preparatoria bilingüe y la escuela técnica federal sufren de una fuerte presión escolar. Además, sienten que la escuela invade su tiempo libre lo que genera la sensación de que les falta tiempo para sí mismos. El malestar en clase afecta la cotidianeidad escolar de los alumnos en ambos tipos de bachillerato. Para muchos de ellos el descanso y la salida son los únicos momentos placenteros que viven en la escuela. En ambas escuelas un considerable número de alumnos se escapa a veces de las clases. Más de un tercio de la escuela técnica federal quisiera abandonar la escuela. Resulta interesante que el agotamiento

parece estar independiente del clima escolar, es decir, del conjunto de las relaciones que guardan los alumnos con sus pares, el personal académico y los padres. El agotamiento es más bien resultado de un estrés prolongado por la prevalencia de cierto tipo de exigencias escolares que se ligan a determinados tipos de organización escolar y probablemente curricular. Dichos estresores se encuentran sólo en menor grado en los demás tipos de bachillerato (preparatoria general y técnica).

En seguida vamos a medir el agotamiento escolar en su conjunto y su impacto en la salud de los alumnos. De los datos arriba se infiere que debe haber una vinculación causal entre el tipo de bachillerato y el nivel de agotamiento.

Gráfica 22: Nivel medio de agotamiento escolar de alumnos de diferentes escuelas preparatorias (medias de una escala de 8 (=mínimo) a 40 puntos (= máximo))



8 puntos = no hay agotamiento escolar 40 = agotamiento escolar muy intenso

***al nivel de signif. de .001

Fuente: Datos de campo.

Al clasificar el agotamiento en tres niveles (bajo: 8-18 puntos; medio = 19-29 puntos; elevado: 30-40 puntos) el rol que juega el tipo de organización escolar en la producción de este fenómeno psicológico se hace aún más transparente.

Tabla 27: Distribución del alumnado por niveles de agotamiento escolar, según el tipo de bachillerato (%)

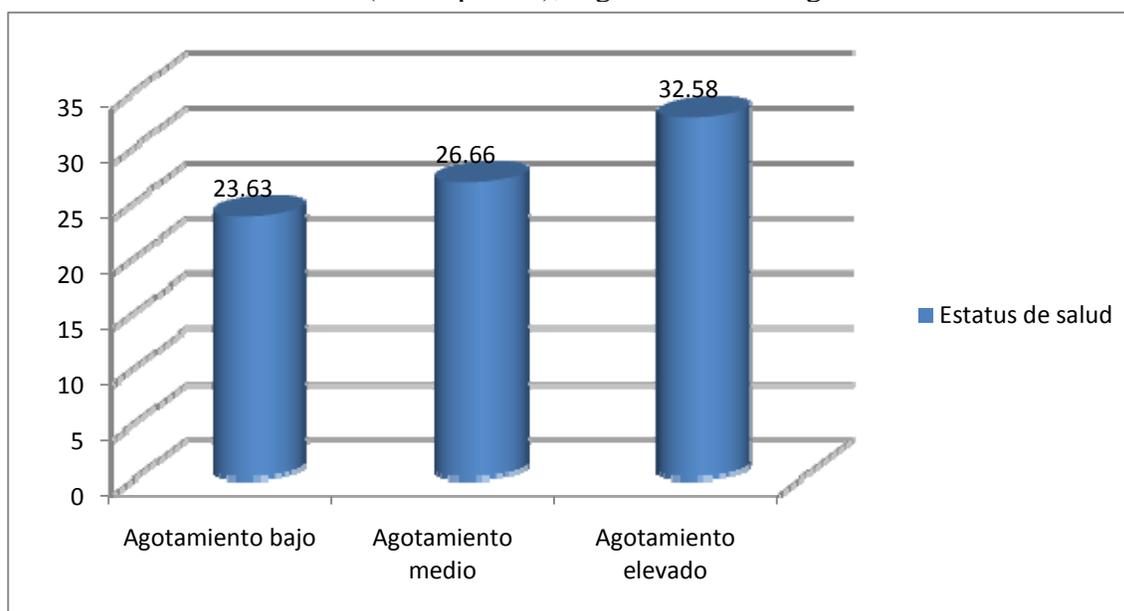
Nivel de agotamiento	Prepa bilingüe	Prepa general	Prepa técnica	Escuela técnica federal
Bajo (8-18p.)	7.8	27.7	29.7	12.2
Medio (19-29p.)	66.2	63.8	55.4	71.4
Alto (30-40p.)	26.0	8.5	14.9	16.3
TOTAL	100.0	100.0	100.0	99.9

Fuente: Datos de campo.

La tabla demuestra que la preparatoria bilingüe tiene el mayor porcentaje de todos los cuatro tipos de bachillerato en el nivel más alto del agotamiento escolar: 26%. Y al mismo tiempo cuenta con el menor porcentaje de alumnos en el nivel de agotamiento bajo (7.8%). En comparación, las preparatorias general y técnica tienen casi el tercio de su alumnado en el nivel de agotamiento bajo. En el caso de la escuela técnica federal, el porcentaje de alumnos con un nivel de agotamiento bajo es reducido (12.2%), pero en su caso prepondera un agotamiento de nivel medio: el 71.4% de su alumnado está afectado por sus síntomas. El 16.3% lo padece de forma intensa. Los datos arriba se relacionan probablemente con el perfil de estresores. Recordamos que en la preparatoria bilingüe, el estresor principal es el nivel de exigencia académica (percibida por 52.6% de los alumnos) seguido por el disciplinamiento escolar (21%), mientras que en la escuela técnica federal prepondera ligeramente la presencia de la violencia (asaltos, robos, amenazas) (23.3%) y sólo 1 de cada 5 alumnos se observa angustiado por el rendimiento académico (20%).

El impacto del agotamiento escolar en la salud de los adolescentes es contundente, como demuestra la siguiente gráfica. Los alumnos con bajos niveles de agotamiento escolar presentaron una media de salud de 23.63 puntos; aquellos que padecieron niveles medios de agotamiento tuvieron una media de salud de 26.66 puntos. Un agotamiento escolar elevado se plasma en un deterioro considerable de la salud que en el caso de los alumnos de las cuatro escuelas se cifró en 32.58 puntos.

Gráfica 23: Medias de salud (10-50 puntos), según el nivel de agotamiento escolar



10 puntos = no sufre ningún trastorno nunca

50 = sufre 10 trastornos psicósomáticos de forma muy intensa y siempre

***al nivel de signif. de .001

Fuente: Datos de campo.

Para resumir se puede decir que aunque un plantel escolar se esfuere por construir un buen clima escolar que beneficia el bienestar de los alumnos ligado a sus relaciones con los demás actores que concurren en el entorno escolar, ello no constituye una medida para prevenir niveles de agotamiento mayores en el alumnado. El agotamiento se vincula con factores ligados a la organización escolar: el nivel de exigencia académica en unas escuelas; y/o la falta de protección adecuada en otras escuelas, situación que favorece actos violentos hacia los alumnos que – dado que no existen mayores controles – exponen su integridad psicofísica. De lo anterior se desprende que programas orientados a mejorar la salud de alumnos de escuelas preparatorias deben enfocarse tanto en los factores asociados al agotamiento escolar como en la mejora del clima escolar.

3.5 Estrategias de afrontamiento

Para este estudio retomamos el concepto de afrontamiento de Lazarus (1999). La estrategia que desarrolla un individuo frente a un acontecimiento estresante depende de la evaluación que elabora muy a menudo de forma rápida e inconsciente, pero a veces también de modo más reflexivo de las características del estresor, el impacto que causa en su vida y los recursos con que cuenta para controlarlo. Como expuesto más arriba, Lazarus propuso distinguir entre estrategias de afrontamiento centradas en el problema (resolver el problema) y centradas en el manejo de las emociones causadas por el estresor. Esta última estrategia es utilizada cuando el individuo cree no contar con los recursos para resolverlo. En un estudio sobre estrategias de afrontamiento, Tamres, Janicki y Helgeson (2002) rechazaron la tesis difundida en la literatura secundaria que las mujeres emplearían en mayor grado estrategias centradas en el manejo de

las emociones mientras que los hombres intentarían en mayor grado controlar el estresor. Dichos autores no encontraron evidencia empírica para tales asunciones. Observaron que tanto hombres como mujeres hacen uso de ambas formas de afrontamiento sólo que en el caso de las mujeres el repertorio de acciones resultó ser más amplio.

Nuestro estudio no confirma por completo estos hallazgos. En el caso de los adolescentes encuestados, observamos una relación estadísticamente muy fuerte entre afrontamiento centrado en el control del problema y el género. Si bien estamos conscientes de las limitaciones que estriben del hecho que medimos este tipo de afrontamiento únicamente en función de un solo indicador (el grado en que un alumno presionado por las tareas escolares prefiere primero acabar con ellas para poder descansar después), resulta interesante que eran las mujeres (68.8% muchas veces o siempre) quienes optaron más por esta opción que los varones (53.4%).

Tabla 28: Al sentirse presionado por una gran cantidad de tareas escolares, se opta por terminar primero el trabajo para descansar después, según el género y grado de identificación (%)

Grado en que los alumnos optan por esta estrategia	Hombres	Mujeres
Pocas veces o nunca	21.8	10.8
A veces	24.8	20.4
Muchas veces o siempre	53.4	68.8
TOTAL	100.0	100.0

Chi-cuadrada 23.312, células libres 8, signif. .006.

Fuente: Datos de campo.

Asimismo encontramos una leve relación entre esta forma de afrontamiento y el grado de bienestar escolar. Los alumnos que guardan buenas relaciones con los profesores, el personal escolar en general, compañeros y padres parecen preferir resolver el estrés por concepto de tareas escolares acabándolas para poder disfrutar más tranquilamente el tiempo libre que les queda (66%). En cambio, sólo 40% de los alumnos que reportan un bienestar escolar bajo actúan de esta misma manera.

Tabla 29: Al sentirse presionado por una gran cantidad de tareas escolares, se opta por terminar primero el trabajo para descansar después, respuestas según el género y frecuencia con que el sujeto hace uso de la estrategia (%)

Frecuencia con que se hace uso de la estrategia	Bienestar escolar elevado	Bienestar escolar mediano	Bienestar escolar bajo
Pocas veces o nunca	17.0	14.2	30.0
A veces	17.0	28.4	30.0
Muchas veces o siempre	66.0	57.5	40.0
TOTAL	100.0	100.1	100.0

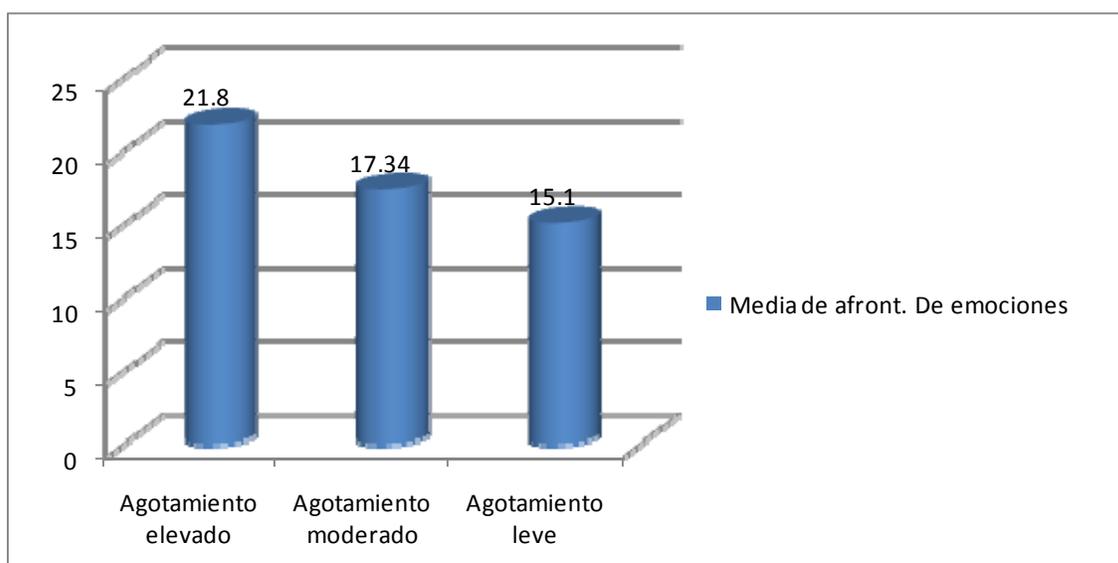
Chi-cuadrada 20.976, células libres 12, signif. .051.

No encontramos una relación entre afrontamiento centrado en la superación del problema escolar con el tipo de bachillerato (bilingüe, general, técnico y escuela técnica federal), el clima escolar, el grado de agotamiento escolar o el estatus de salud de los alumnos.

En cambio, la preferencia por el manejo del estrés intentando modificar los estados emocionales que lo acompañan tiene una relación fuerte con el grado de agotamiento escolar, es decir, las actitudes y pensamientos que adopta un adolescente frente a las demandas del entorno; y en un grado más moderado con el género. En seguida presentaremos las medias de afrontamiento por nivel de agotamiento y por el género.

Para medir el afrontamiento centrado en emociones ante estresores escolares, construimos una escala de 6 indicadores (salir de paseo con mis compañeros o amigos, con mi pareja, realizar algún deporte y relajarme; ver películas, fumar o tomar alcohol para olvidar la presión y salirme de clase cuando no puedo con la presión). Cada indicador es medido a través de 5 frecuencias (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, siempre). De esta manera podemos medir el grado en que se hace uso de estas formas de lidiar con el estrés a través de una escala que oscila entre 6 puntos como mínimo (nunca se recurre a una de estas estrategias) y 30 puntos (siempre se hace uso de todas). En la siguiente gráfica se observa que el manejo de las emociones a través de conductas evasivas (salir de paseo, ver películas) o la supresión de estados de ansiedad a través de cigarrillos y drogas caracteriza en particular, a aquellos alumnos que presentan elevados niveles de agotamiento escolar. Este grupo alcanza una media de 21.8 puntos. Muy a distancia le siguen los alumnos con moderado nivel de agotamiento escolar (17.34 puntos) y leve nivel de agotamiento (15.1 puntos).

Gráfica 24: Medias del afrontamiento centrado en emociones, según el nivel de agotamiento escolar de los alumnos (sobre una escala de 6-30 puntos)***

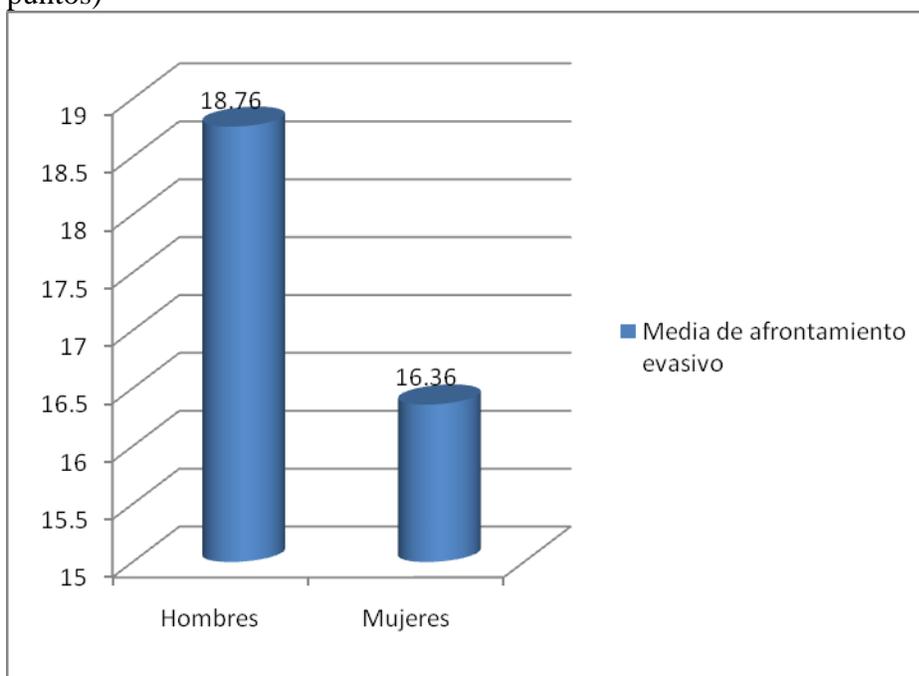


Nivel de signif. .001

Fuente: Datos de campo.

Como hemos mencionado más arriba, existe una correlación – aunque en grado más leve – entre el género y el afrontamiento centrado en emociones. A diferencia de los discursos estereotipados en torno a los géneros, los hombres parecen recurrir en mayor grado a este tipo de estrategias para modificar las emociones que acompañan los eventos estresantes (media: 18.76 puntos) que las mujeres (16.36 puntos). Estamos conscientes que esta afirmación hay que tomarla con cuidado ya que medimos sólo unas cuantas estrategias de afrontamiento centrado en el manejo emocional y no toda la gama descrita por Tamres, Janicki y Helgeson (2002).

Gráfica 25: Medias de afrontamiento centrado en emociones, según el género (sobre una escala de 6-30 puntos)***



***Nivel de signif. .001

Fuente: Datos de campo.

Al igual que en el caso del afrontamiento centrado en el problema, la estrategia de superar la tensión modificando la respuesta emocional inicial no se encuentra asociada (estadísticamente hablando) con otras variables como la modalidad del bachillerato, el clima escolar o el estatus de salud de los alumnos. En este sentido concordamos con Tamres, Janicki y Helgeson (2002) quienes afirman que ambas estrategias son funcionales y que su uso depende en buena parte de las circunstancias en las que se encuentra una persona. El afrontamiento centrado en el problema no es necesariamente más racional que la del manejo emocional por la sencilla razón que un sujeto no siempre tiene la posibilidad (o el poder) de neutralizar o eliminar el problema. El intento de modificar las emociones (por ejemplo, resignificando el acontecimiento) constituye bajo estas condiciones una forma de adaptación positiva a nuevas circunstancias de vida.

Ahora bien, lo anterior no pretende afirmar que todas las estrategias centradas en las emociones sean saludables. Esto es, por ejemplo, el caso del consumo de cigarrillos, alcohol u otras drogas por sus efectos nocivos sobre la salud y su capacidad de crear adicciones

3.5.1 El uso de cigarrillos, alcohol y drogas como estrategia de afrontamiento centrado en el manejo de las emociones

No encontramos en este estudio una correlación estadísticamente significativa entre el consumo de cigarrillos, alcohol y drogas con el tipo de bachillerato, el clima escolar de los planteles en términos generales, el bienestar escolar y el género de los sujetos. Esta misma observación fue hecha por Stice, Kirz y Borbeley (2002). Sin embargo, descubrimos nexos significativos con dos otras variables (en orden de importancia): (1) el grado de agotamiento escolar que observan los alumnos y, en particular, el deseo de desertar de la escuela; y (2) con el nivel de integración social y afectiva con los pares.

Tabla 30 : Frecuencia de consumo de cigarrillos y alcohol, según el nivel de agotamiento escolar (%)

Consumo de cigarrillos y alcohol	Agotamiento leve	Agotamiento moderado	Agotamiento severo
No fuma y toma alcohol o lo hace sólo muy raras veces	78.6	72.3	42.3
Fuma y toma de vez en cuando	10.7	14.5	7.7
Fuma y toma con frecuencia o muy frecuentemente	10.7	13.2	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.2

Chi-cuadrada: 23.965 signific. .021

Fuente: Datos de campo.

Alumnos con niveles de agotamiento leve o moderado presentan, en términos generales, relativamente poca disposición a utilizar drogas: 78.6% y 72.3% respectivamente afirman no recurrir a sustancias adictivas cuando están bajo estrés o sólo muy raras veces. 10.7% y 14.5% respectivamente fuman y toman de vez en cuando y 10.7% y 13.2% respectivamente lo hacen con frecuencia o muy frecuentemente. Este comportamiento contrasta con el de los alumnos quienes se caracterizan por un elevado nivel de agotamiento: el 50% toma y fuma con mucha frecuencia.

Dentro de los factores que conforman el agotamiento escolar, el deseo de dejar de asistir a las clases y por tanto a la escuela guarda un vínculo particularmente fuerte con el uso de sustancias adictivas. Sólo el 19.5% de los alumnos que nunca o pocas veces tienen el deseo de dejar de asistir a la escuela fuman a veces o con mucha frecuencia. En cambio, el 53.8% de aquellos que se encuentran hartos de las clases fuman y toman alcohol a veces o muy seguido. Es obvio que no se trata aquí de una relación causa-efecto sino de dos síntomas de un mismo

problema: las dificultades de un alumno de responder de forma adecuada a las exigencias del entorno. Al no asistir a clases, evade simplemente las demandas del entorno.

Tabla 31: Frecuencia de consumo de cigarros y alcohol, según el grado del deseo de ya no asistir a las clases en la escuela (%)

Consumo de cigarros y alcohol	Escaso o inexistente deseo de faltar a las clases	A veces desea faltar a las clases	Desear con (much) frecuencia faltar a las clases
No fuma ni toma alcohol o lo hace sólo muy raras veces	80.5	65.2	46.2
Fuma y toma de vez en cuando	6.5	17.4	20.5
Fuma y toma con frecuencia o muy frecuentemente	13.0	17.4	33.3
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Chi-cuadrada: 37.367 signific. .002

Fuente: Datos de campo.

Se encontró una relación moderadamente significativa entre el consumo de sustancias adictivas y el nivel de integración social y afectiva con los pares. La mayor parte de los alumnos con un elevado o moderado nivel de integración social y afectiva (72.7% y 65.8%) no utiliza o sólo muy excepcionalmente cigarros y alcohol. En cambio, todos los estudiantes con bajos niveles de integración social y afectiva en la escuela fuman y toman de vez en cuando (20.5%) o con mucha frecuencia (33.3%). Tal parece que el deseo de salirse de la escuela no se relaciona solamente con las demandas académicas sino también con un fuerte malestar por sentirse marginados, malqueridos y evitados por sus pares en la escuela. Esta tesis se refuerza porque no encontramos una relación significativa entre el consumo de sustancias con problemas escolares (pocas, algunos, muchos) o el autorreconocimiento como alumno de bajo rendimiento.

Tabla 32: Frecuencia de consumo de cigarros y alcohol, según el nivel de integración social y afectiva con los pares (%)

Consumo de cigarros y alcohol	Elevado nivel de integración social y afectiva	Moderado nivel de integración social y afectiva	Bajo nivel de integración social y afectiva
No fuma y toma alcohol o lo hace sólo muy raras veces	72.7	65.8	0.0
Fuma y toma de vez en cuando	12.6	10.5	33.3
Fuma y toma con frecuencia o muy frecuentemente	14.7	23.7	66.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Chi-cuadrada: 21.017 signific. .050

Fuente: Datos de campo.

Nuestra tesis concuerda, en este sentido, con la tesis de Stice, Kirz y Borbeley (2002) que sostuvieron que el consumo de sustancias adictivas es una respuesta al distrés emocional, en particular, a relaciones afectivas negativas. Los bajos niveles de integración social y afectiva expresan precisamente la experiencia de una afectividad negativa con los actores del entorno escolar diario. El consumo de drogas pudiera tener por fin bajar el nivel de distrés emocional.

Finalmente, algunos estudios clínicos han relacionado el consumo de drogas a la presencia de ciertas psicopatologías (Slesnick y Prestopnik, 2004). En el caso de la presente muestra encontramos una relación moderadamente significativa entre el nivel de depresión (tristeza y desánimo; cansancio sin razón aparente y trastornos del sueño) y la frecuencia del consumo de cigarros y alcohol. En la tabla abajo se observa que las diferencias de consumo son muy similares en alumnos con niveles de depresión leve o moderada: entre 72% y 78% no consumieron nunca o muy raras veces algún tipo de droga. No así en el caso de estudiantes con un severo cuadro depresivo: casi la mitad (49%) recurrió seguido o con mucha frecuencia al consumo de sustancias.

Tabla 33: Incidencia de consumo de drogas, según la frecuencia de una sintomatología depresiva durante el mes pasado (%)

Frecuencia de consumo	Depresión ausente o leve	Depresión moderada	Depresión severa
Nunca o muy raras veces	71.9	77.8	51.1
Con cierta frecuencia	9.4	12.7	15.6
Seguido o muy frecuentemente	18.8	9.5	33.3
TOTAL	100.1	100.0	100.0

Chi-cuadrada: 15.996 signific. .042

Fuente: Datos de campo.

3.5.2 Conductas de riesgo

Como conductas de riesgo definimos la ingestión regular de alcohol o el consumo de tabaco, la asistencia a fiestas, antros o reuniones donde circulan alcohol, drogas y tabaco; y pernoctar fuera del hogar por estar totalmente ebrio así como el consumo de alcohol para olvidar las presiones de la escuela. Estas conductas no se exploraron a través de una escala sino sólo averiguamos si los adolescentes las habían adoptado alguna vez. Esta situación limita por supuesto las posibilidades de análisis estadístico. No obstante, generamos una pequeña escala que varía entre 5 puntos como mínimo (un alumno ha adoptado todas las conductas de riesgo) y 10 puntos como máximo (el estudiante no ha adoptado nunca ninguna de las cinco conductas). El número de alumnos que adoptan por lo menos 3 o más conductas de riesgo asciende a 23 personas de la muestra equivalente a 6.4%.

Tabla 34: Frecuencia de comportamientos de riesgo entre alumnos de diferentes modalidades de bachillerato (nos. y %) (n=359)

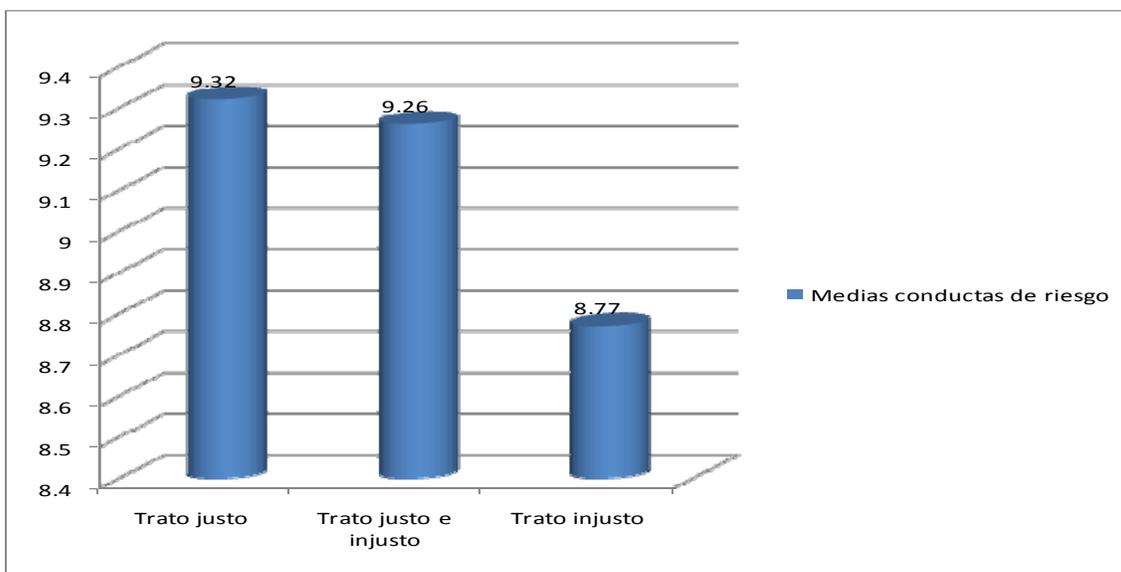
Puntaje alcanzado	Nos.	%
5 (todas las conductas)	1	0.3
6 (4 de 5 conductas)	5	1.4
7 (3 de 5 conductas)	17	4.7
8 (2 de 5 conductas)	48	13.4
9 (1 de 5 conductas)	97	27.0
10 (ninguna de las 5 conductas)	187	52.1
No contestaron	4	1.1
TOTAL	359	100.0

Fuente: Datos de campo.

Las conductas de riesgo integradas en una sola variable no muestran un vínculo estadísticamente significativo con la institución escolar (tipo de escuela preparatoria) y el género (es decir, afectan indistintamente a hombres y mujeres). Esto confirma las observaciones hechas en estudios anteriores por Stice, Kirz y Borbeley (2002) y Slesnick y Prestopnik (2004).

Al agrupar el número de conductas de riesgo en tres categorías (número elevado: 5-7 puntos; número moderado: 8-9 puntos; ninguna conducta de riesgo: 10 puntos) encontramos dos factores escolares que correlacionan positivamente con las conductas de riesgo: (a) el trato recibido por parte de los profesores y (b) la integración social y afectiva con los pares en la escuela.

Gráfica 26: Medias de conductas de riesgo, según la justicia e imparcialidad del trato recibido por los profesores (escala 5-10 puntos) (n = 348)

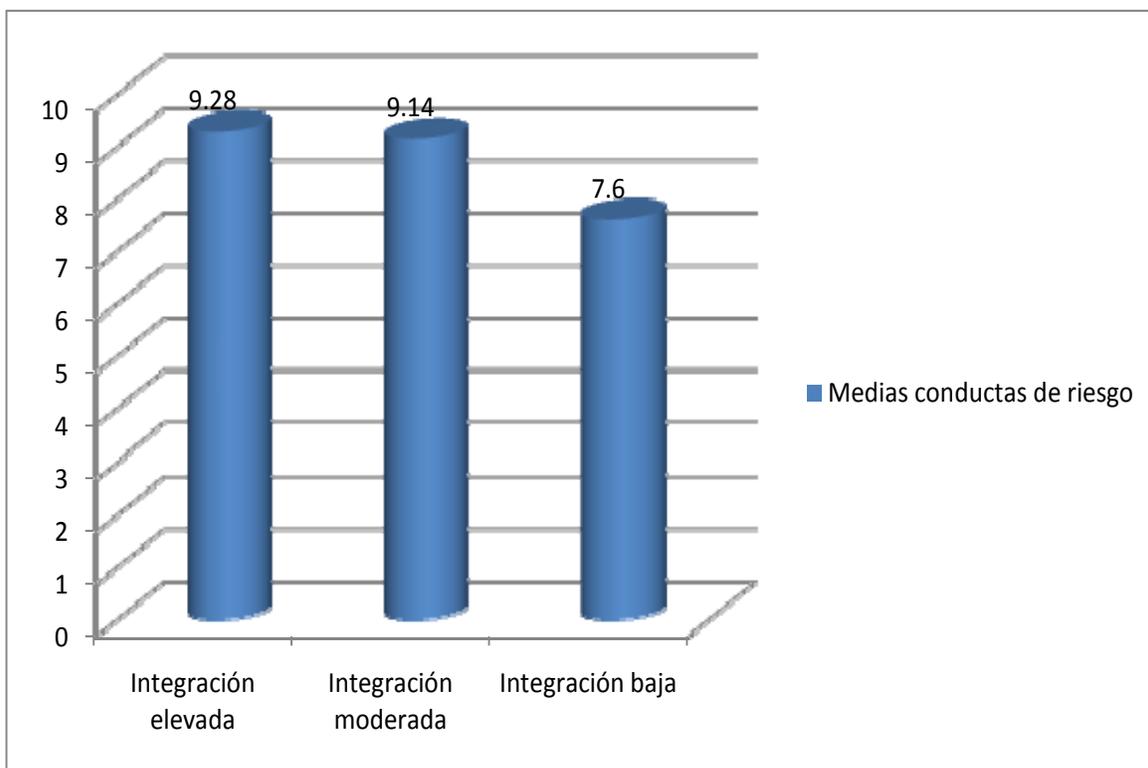


5 puntos = todas las 5 conductas de riesgo presentes 10 p. = ninguna conducta de riesgo
 Sign. .032

Resulta interesante que aquellos alumnos quienes perciben ser tratados por los maestros en la escuela de forma muy injusta y parcial observan un mayor número de conductas de riesgo (media: 8.77) que aquellos otros que piensan que son tratados de forma justa e imparcial (media: 9.32) o quienes consideran que sus maestros a veces son justos y a veces no lo son (media: 9.26).

Finalmente analizaremos también la relación entre el grado de integración social y afectiva con los pares en la escuela y el número de conductas de riesgo.

Gráfica 27: Medias de conductas de riesgo, según nivel de integración social y afectiva con pares en la escuela (escala de 5-10 puntos)*



5 puntos = todas las 5 conductas de riesgo presentes 10 p. = ninguna conducta de riesgo
 Sign. .003

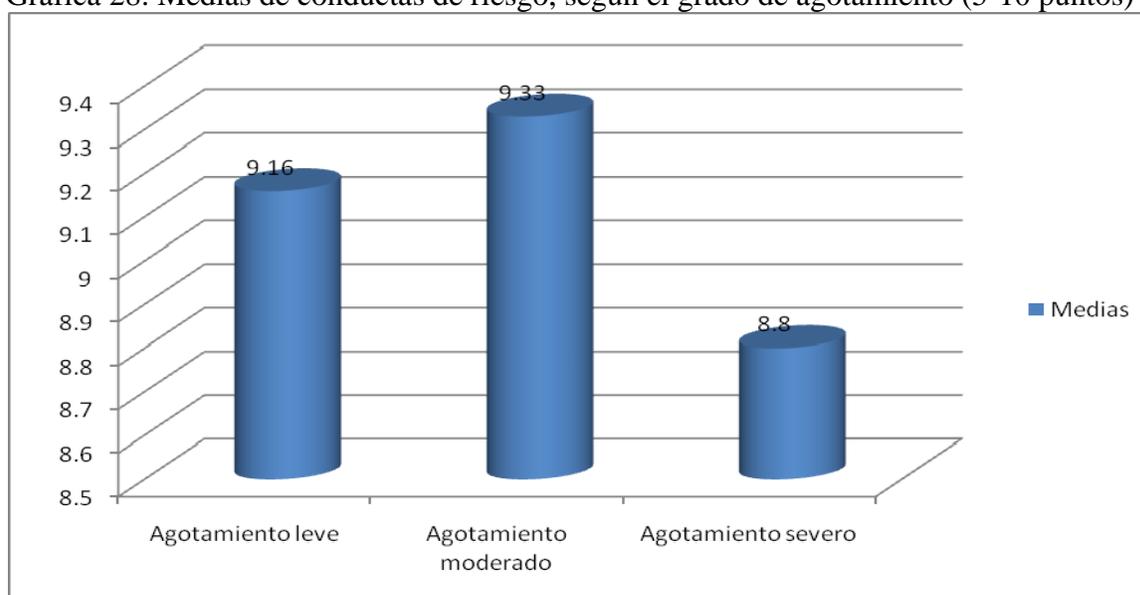
Las medias de los alumnos con un elevado o moderado nivel de integración social y afectiva con sus pares en la escuela no observan mayores diferencias en cuanto a las conductas de riesgo (9.28 y 9.14). A diferencia, todos los estudiantes que se sintieron aislados, marginados y hostigados por sus compañeros de escuela tuvieron una media de 7.6 puntos, es decir, sus conductas de riesgo estaban mucho más pronunciadas que las de los otros grupos.

La percepción de ser maltratado por los profesores, la escasez de reconocimiento de parte de los adultos significativos y la escasa integración con los pares en el salón de clase, en particular, y los de la escuela, en general, constituyen elementos de distrés emocional (afectividad negativa). Stice, Kirz y Borbeley (2002) habían ya llamado con anterioridad la atención sobre distrés emocional y la frecuencia del consumo de alcohol como una estrategia para bajar el estrés percibido. También encontraron que dichos jóvenes consumieron alcohol para hacerse interesantes o para quedar bien con compañeros cuando los invitaron a tomar. Es probable que los problemas de integración social y afectiva que observamos en nuestro estudio sean el motivo para la adopción de las conductas de riesgo. La intención detrás de las conductas de riesgo corresponde entonces – en el caso de la marginación social y afectiva de pares – a una estrategia de resarcir el aislamiento social experimentado; y en el caso del maltrato percibido por parte de los profesores suprimir el dolor emocional y la impotencia de actuar frente a la autoridad profesoral.

Asimismo observamos una correlación significativa entre conductas de riesgo y (a) el agotamiento escolar; así como con (b) el nivel de depresión. Recordamos que el agotamiento

escolar refiere a la percepción de estar expuesto a intensas presiones en la escuela; de tener que dedicar a la escuela demasiado tiempo y no tener suficiente tiempo para otras actividades; la experimentación de cansancio durante las clases; problemas de comunicación con los compañeros en la escuela y un sentimiento de desesperación ante sus reacciones o comentarios; el hábito de salirse de la clase y un fuerte deseo de ya no tener que asistir a la escuela. Interpretamos el agotamiento escolar como una reacción de un estudiante ante las exigencias y presiones de la escuela que no logra controlar. Bajo estas circunstancias el estrés se torna crónico. La siguiente tabla demuestra las medias de conductas de riesgo según el nivel de agotamiento. En primer lugar llama la atención que no se trata de una relación lineal: la media de los estudiantes con agotamiento leve (9.16) es más baja que la de los alumnos con un agotamiento escolar moderado (9.33). Sin embargo, la distancia entre estos dos grupos y los estudiantes con un elevado nivel de agotamiento es contundente (media: 8.8).

Gráfica 28: Medias de conductas de riesgo, según el grado de agotamiento (5-10 puntos)*



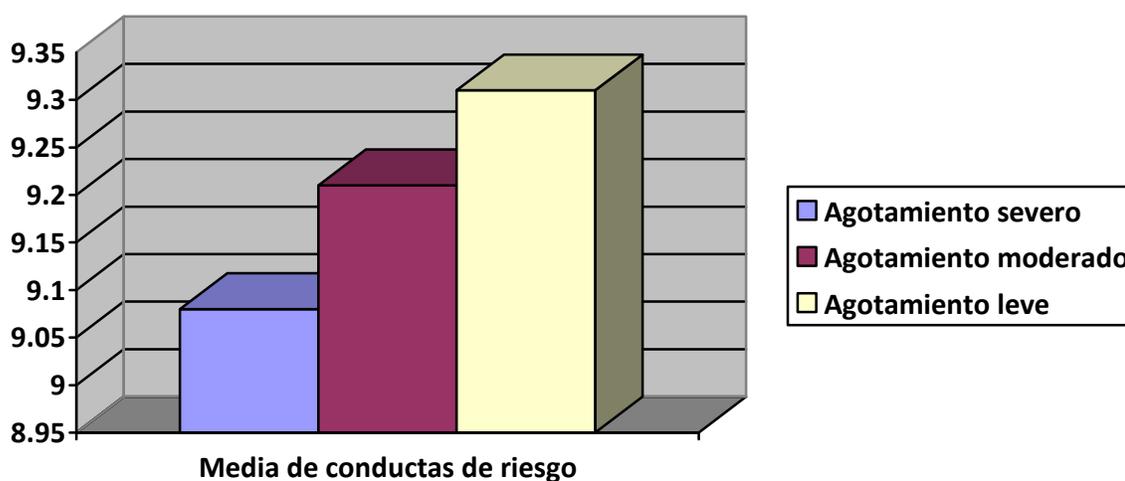
*5 puntos = todas las 5 conductas de riesgo presentes 10 p. = ninguna conducta de riesgo
Sign. .010

En síntesis, no existe un factor único que explicaría las conductas de riesgo de estudiantes de escuelas preparatorias. Pero podemos decir, que algunos factores presentes en el entorno escolar incrementan la disposición para adoptar conductas de riesgo. Dichas conductas deben ser comprendidas como estrategias de afrontamiento centradas en el manejo del estrés emocional que es causado por el tipo de trato recibido por los profesores y la integración social y afectiva al grupo de pares en la escuela. Problemas y carencias en una o ambas áreas incrementan la probabilidad que un alumno intente disminuir el estrés emocional asociado a través del consumo de cigarrillos, alcohol y otras drogas.

Finalmente nos queda sólo analizar si existe una correlación entre el número de conductas de riesgo y el estatus de salud de los alumnos. Los estudiantes con buena salud tuvieron una media de 9.31, los con una salud regular de 9.21 y los con una salud muy comprometida 9.08.

A mejor la salud de los alumnos, menor el número de conductas de riesgo. La correlación entre salud y conductas de riesgo es, sin embargo, leve: nivel de significancia de .032. Es preciso subrayar que las conductas de riesgo dependen del estado de salud y no al revés (no hay significancia estadística tomando el estatus de salud como variable dependiente). Tampoco existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de depresión y el número de conductas de riesgo.

Gráfica 29: Medias de conductas de riesgo, según el grado de agotamiento (5-10 puntos)*



*5 puntos = todas las 5 conductas de riesgo presentes 10 p. = ninguna conducta de riesgo
Sign. .032

La dependencia de las conductas de riesgo del estatus de salud de los alumnos constituye una clave para el desarrollo de estrategias de intervención preventiva. Para disminuir la incidencia de los estudiantes en conductas de riesgo es preciso desarrollar programas que fortalezcan la salud de los alumnos. La salud es, por su parte, un efecto de factores organizacionales que operan en la organización escolar: el trato justo e imparcial de los profesores, el grado de reconocimiento de los esfuerzos y logros de los alumnos de parte de adultos significativos y la integración social y afectiva al grupo de pares en la escuela. Asimismo, la salud es influida por el bienestar escolar (la satisfacción con las relaciones sociales con los actores escolares: personal escolar, compañeros) y la forma como los alumnos logran controlar la presión escolar sobre su persona. Lo anterior tiene por consecuencia que una estrategia de prevención de adicciones basadas en la información de los riesgos que el consumo de drogas acarrea para una persona se antoja de poca relevancia. La prevención es, más bien, de forma indirecta modificando los estresores en el entorno escolar.

4 Resumen y conclusiones

Según nuestros datos, 52% de los alumnos de las cuatro modalidades de bachillerato no presentan ninguna conducta de riesgo: no toman alcohol, no fuman, no van a antros o a fiestas para embriagarse ni tampoco han tenido experiencias de ebriedad severa. Los restantes 48% cuentan, empero, con experiencias de esta naturaleza: 40% han desarrollado hasta dos tipos de conductas de riesgo y 8% entre tres y cinco. Este último grupo es relativamente pequeño pero se embriaga de forma muy seria y con cierta frecuencia por lo cual requiere una mayor atención de parte del Estado, las escuelas y los padres de familia. Desde un principio dejamos en claro que episodios de consumo de alcohol en la adolescencia no instalan a estos jóvenes necesariamente en la carrera de futuros alcohólicos (Niemelä y colegas, 2006; Stice, Kirz y Borbeley, 2002). Sin embargo, dado que el consumo de tabaco, alcohol y drogas tiene comúnmente por finalidad mitigar el estrés emocional (Stice, Kirz y Borbeley, 2002), es preciso analizar qué tipo de tensiones afectan a este 48% de jóvenes con tal de poder desarrollar programas de intervención que rebasan el tradicional esquema informativo acerca de los riesgos del consumo.

La literatura secundaria ha documentado el carácter multifactorial y complejo del ingreso al consumo de alcohol en el caso de los adolescentes. Se han encontrado correlaciones significativas entre consumo juvenil y los problemas familiares de los jóvenes, la calidad de sus vínculos afectivos con sus padres, el papel de los pares que forman parte de sus amistades, la conflictividad del entorno residencial y la cultura de alcohol que se encuentra ampliamente difundida en las sociedades occidentales y que es promovida por fuertes intereses económicos. En vista de que existe abundante literatura acerca de estas temáticas, decidimos explorar una posible contribución de la escuela al desarrollo de conductas de riesgo tomando en cuenta que, según Wrzesniewski y Chylinska (2007:180), la escuela se convierte a partir de los 14 años de edad en el principal estresor de los adolescentes. Consideramos que el papel de la escuela ha sido insuficientemente estudiado en la producción de conductas de riesgo.

En nuestro estudio encontramos, en primera instancia, que el tipo de bachillerato (bilingüe, general, técnica y escuela técnica federal) y las condiciones infraestructurales de cada plantel no inciden en las conductas de riesgo. Tampoco hallamos una diferencia estadísticamente significativa entre conductas de riesgo y el género. Las mujeres – jóvenes de 16 y 17 años de edad – toman y fuman igual que sus compañeros.

No obstante de descartar una correlación entre conductas de riesgo y tipo de bachillerato, encontramos factores que operan a nivel de la organización escolar y que presentan una asociación estadísticamente fuerte con las conductas de riesgo. En otras palabras, la organización escolar genera una serie de estresores que son afrontados, por una parte del estudiantado, a través del consumo de cigarros, alcohol y drogas. Esto confirma las observaciones hechas por otros investigadores que relacionan el ingreso y la permanencia en el consumo de drogas y alcohol con la exposición de los sujetos afectados a estresores que no logran controlar (Stice, Kirz y Borbeley, 2002).

El consumo de estas sustancias representa por ende una estrategia de afrontamiento centrada en el manejo de las emociones que la permanencia del estresor evoca. Su función consiste en

hacerle olvidar por momentos al individuo una serie de acontecimientos negativos que se repiten en su vida cotidiana y que no logra neutralizar o revertir.

Nuestro estudio mostró una leve correlación estadísticamente significativa entre conductas de riesgo y (a) el estatus de salud; y una fuerte correlación estadística con (b) el agotamiento escolar. Los alumnos con un buen estatus de salud observaron una mucha menor incidencia en conductas de riesgo. Los estudiantes con considerables problemas de salud presentaron un elevado número de conductas de riesgo. Por otra parte, alumnos con niveles de agotamiento leve o moderado presentan, en términos generales, una relativamente escasa disposición a utilizar drogas. En cambio, los alumnos con niveles de agotamiento severos presentan un elevado número de conductas de riesgo. El vínculo entre conductas de riesgo y agotamiento escolar no es una coincidencia sino forma parte de una misma lógica: la imposibilidad de hacer frente de manera efectiva a una serie de estresores en la escuela. Los alumnos con agotamiento escolar severo sienten: (1) tener demasiadas tareas y muy poco tiempo para sí mismo; (2) estar muy presionados por la escuela; (3) experimentan un gran cansancio durante las clases; (4) reaccionan con una elevada irritabilidad ante comentarios o acciones de sus compañeros; por lo que (5) tienden a aislarse y reducir su nivel de comunicación con ellos. A más severo el agotamiento, mayor la necesidad de salirse de las clases y/o el deseo de abandonar incluso la escuela. Resulta interesante que el agotamiento escolar no tiene que ver con el rendimiento académico de un alumno sino con la exigencia de tiempo para mantener buenas calificaciones, para cumplir las expectativas de los adultos significativos (padres y maestros) y los suyos propios. A menudo se trata de alumnos muy dedicados y comprometidos con elevados niveles de autoexigencia. Dada la correlación entre agotamiento escolar y conductas adictivas podemos concluir aquí que la adopción de un mayor número de conductas de riesgo no se debe al fracaso escolar o a la falta de inteligencia. Se observa más bien en alumnos que se sienten agobiados por las exigencias académicas siempre crecientes tanto de ellos hacia sí mismos como de su entorno en independencia de sus calificaciones.

Resulta llamativo que de las cuatro escuelas preparatorias la bilingüe tiene el mayor porcentaje de alumnos en el nivel más alto del agotamiento escolar. Y al mismo tiempo cuenta con el menor porcentaje de alumnos en el nivel de agotamiento bajo. Le sigue, en segunda lugar, la escuela técnica federal con poco porcentaje de su alumnado en niveles bajos de agotamiento escolar, la mayoría se sitúa en niveles medios y poco porcentaje en niveles altos. A diferencia, las preparatorias general y técnica tienen casi el tercio de su alumnado en el nivel de agotamiento bajo.

El malestar experimentado en clase afecta la cotidianeidad escolar de los alumnos. Para muchos de ellos el descanso y la salida son los únicos momentos placenteros que viven en la escuela. Ante el elevado nivel de agotamiento escolar severo o moderado, la preparatoria bilingüe y la escuela técnica federal observan un considerable número de alumnos que se escapan a veces de las clases. Además, más de un tercio de los estudiantes de la escuela técnica federal quisiera abandonar la escuela.

Más de la mitad de los alumnos no adoptan conductas de riesgo. No obstante, ello no permite concluir a que ellos lograrían controlar los estresores escolares. Como vimos al principio de este estudio y como se ha afirmado en otros estudios, el estrés escolar puede también expresarse a través de una serie de trastornos psicosomáticos. En este sentido hay que entender

a los trastornos psicosomáticos como un discurso que expresa un serio malestar de un adolescente acerca de su relación con el entorno escolar el cual no puede ser formulado a través de palabras ya que a menudo no hay una conciencia de los estresores, o bien, la articulación del malestar a través de un discurso hablado corre peligro de ser censurado o desatendido por el entorno, o bien, entra en contradicción con los discursos identitarios del sujeto afectado. Por ejemplo, la falta de reconocimiento de parte de los maestros y padres en cuanto a los esfuerzos y logros de un estudiante se acompañó en nuestro estudio por mayores niveles de irritabilidad, cansancio sin razón aparente y tristeza. Sentirse tratado de forma injusta por los maestros incrementa el riesgo de padecer dolores de cabeza y cansancio. Problemas con los pares en la escuela se articulan a través del cansancio. Los estudiantes con mayores niveles de depresión padecieron en mayor grado dolores abdominales.

El estudio comprobó que no existen diferencias significativas entre el estado de salud de los estudiantes y la modalidad de bachillerato. Sin embargo, se detecta una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres. El estatus de salud de las mujeres (media: 28.77 puntos en una escala de 10 a 50 puntos) resultó más comprometido que el de los varones (24.81). En términos generales observamos que casi 40% de las mujeres padecieron con mucha frecuencia o siempre un cansancio sin razón aparente y más de un tercio se sintió triste y desanimado, se quejó de cefaleas, dolores abdominales y problemas de concentración. Una de cada cinco mujeres se sintió altamente irritable y padeció de insomnio.

Dado que el estatus de salud guarda una cierta relación estadística con la adopción de conductas de riesgo y dado que con frecuencia se asume que la salud constituye un mero acontecimiento biológico desligado de las relaciones sociales y la organización societal, decidimos examinar – dando por supuesta la validez de la tesis contraria sostenida por la sociología de la salud – si el estatus de salud de los estudiantes guarda una relación estadísticamente significativa con ciertos factores organizacionales de la escuela.

En términos generales descubrimos que el estatus de salud de los alumnos se encuentra estadísticamente asociado al clima escolar de un plantel. Entre las tres componentes del clima escolar (trato brindado por los profesores, reconocimiento de parte de adultos significativos e integración con pares) la integración social y afectiva con los pares en la escuela presenta el mayor impacto en la salud de los estudiantes. Aquellos alumnos que se sintieron excluidos y marginados de sus compañeros demostraron el mayor deterioro de su salud psicofísica (media: 37.4 puntos). El reconocimiento de los logros y esfuerzos de parte de los adultos significativos (maestros y padres) constituye el segundo factor de importancia en cuanto al estatus de salud de los jóvenes. Los alumnos con poco reconocimiento de parte de sus profesores y padres presentaron una media de salud de 31.30 más alta (sobre la escala de 10 a 50 puntos) frente a los con alto reconocimiento cuya media de salud se cifró en 26.14 puntos. No encontramos un vínculo estadísticamente significativo entre el estatus de salud y la imparcialidad y objetividad con que los maestros trataron a sus estudiantes.

Asimismo encontramos una fuerte correlación estadística entre el estatus de salud y el bienestar escolar de los alumnos. Un alto nivel de bienestar escolar subjetivo expresa la ausencia de conflictos mayores en la escuela, el sentirse bien en la escuela, un elevado nivel de satisfacción escolar y autoconfianza en sus habilidades académicas y sociales, considerarse una persona que es tratada con respeto de parte de sus pares y poseer una identificación

positiva con la escuela. El bienestar subjetivo correlaciona de manera significativa con los tres factores del clima organizacional (correlaciones estadísticamente significativas) aunque, en este caso, el factor de primer rango es el reconocimiento de parte de los adultos significativos (padres y maestros), seguido por la imparcialidad y objetividad del trato brindado en clase por los profesores y sólo en tercer lugar por la calidad de las relaciones afectivas con los pares. Un alto nivel de bienestar se asocia a un bajo nivel de depresión, un bajo nivel de agotamiento escolar y un buen estado de salud psicofísica en general. Si bien no existe una relación estadística directa entre bienestar escolar y conductas de riesgo, el bienestar incide en este tipo de conductas ya que modula el nivel de agotamiento escolar.

Los hallazgos arriba nos permiten concluir que, en el caso de estudiantes de preparatoria, la escuela juega un papel importante en la salud de los alumnos y en la producción del síndrome de agotamiento escolar, factores que correlacionan con la adopción de conductas de riesgo. El clima escolar que se construye en la escuela a través de su forma organizativa (reglamentos de conducta; niveles de exigencia académica; seguridad personal; manejo de autoridad de parte del personal escolar frente a los estudiantes, el grado de imparcialidad y objetividad del personal docente al tratar a los alumnos; el reconocimiento de los maestros y padres de familia a los logros y esfuerzos de sus hijos, etcétera) es el elemento clave de esta corresponsabilidad de las instituciones educativas ya que actúa – en caso de ser negativo – como estresor sobre los estudiantes. Si las conductas de riesgo se observan con mayor frecuencia en alumnos que presentan un elevado nivel de agotamiento escolar el cual resulta de sus esfuerzos poco exitosos de hacer frente a factores de la organización escolar (el nivel de exigencia académica y/o la falta de protección adecuada frente a agresiones por terceros), la creación e implementación de programas orientados a la prevención de conductas de riesgo debe atender un total de tres frentes: (a) Ayudar a los alumnos a mejorar sus capacidades de afrontamiento ante situaciones estresantes (por ejemplo, determinar qué áreas y tipos de (auto)exigencias son realmente importantes para ellos y cuáles no lo son para establecer de esta forma prioridades; y ayudarles a defender sus prioridades y necesidades frente a otros actores: sobre todo maestros y padres; mejorar sus técnicas de autoaprendizaje y su forma de relacionarse con otros actores. (b) Desarrollar un programa que combata la reproducción de los estresores que provienen del nivel organizativo de cada plantel. Esto puede significar, en un caso, mejorar la seguridad personal de los alumnos en los planteles donde hay asaltos y acosos. En otro, requiere una mejoría de la relación entre personal docente y alumnos, por ejemplo. Estas dos estrategias se desarrollan en los planteles escolares. Consideramos que la atención de estas dos problemáticas es imprescindible aunque por sí mismos son aún insuficientes. (c) El tercer frente sólo puede resolverse a través de una reestructuración de las políticas educativas. Si los alumnos atraviesan durante nueve años un sistema educativo básico de baja calidad (véase el desempeño del sistema educativo básico mexicano – tanto privado como público – en las evaluaciones de PISA) que no les dota de las necesarias herramientas de pensamiento crítico y que produce indicadores engañosos en cuanto a su supuesto alto desempeño⁵, entonces corren

⁵ Por ejemplo, la entrega de guías en primaria y secundaria que casi tal cual son aplicadas después en el examen. Para alcanzar una alta calificación los alumnos sólo requieren memorizarlas. Por lógica simple, la mera memorización de respuestas no es equivalente ni a un conocimiento de una problemática, su estructura y los factores que inciden en ella. El mismo engaño se comete a través de la reducción del conocimiento a preguntas de opción múltiple que obvian el proceso de reflexión y que pueden ser resueltos – sin contar con el

el riesgo de crear un imaginario acerca de si mismo y autoexpectativas académicas que sólo se mantienen en cuanto el entorno escolar persiste, pero que entra en crisis cuando un alumno cambia de escuela y se encuentra frente a exigencias académicas y de tiempo mucho más elevados. Esto parece estar detrás del estrés académico que padece la mayor parte del alumnado de la preparatoria bilingüe. No todos los estudiantes logran afrontar esta situación de manera adecuada. Al requerir demasiado tiempo para las tareas escolares, pierden parte de su tiempo libre lo cual puede llevarlos, en algunos casos, a un cierto aislamiento de los pares (no tienen tiempo para salir con amigos, por ejemplo) o al abandono o la reducción de actividades recreativas necesarias para su bienestar.

Dado que la problemática descrita no se origina por los individuos (los alumnos) sino expresa fallas graves del sistema educativo mexicano, es absolutamente imprescindible evitar la reducción del estrés escolar de los alumnos a un problema de los individuos o de las escuelas preparatorias individuales. No se trata tampoco de reducir las exigencias académicas de la escuela preparatoria ya que ello sólo reducirá aún más las posibilidades de los estudiantes por competir con alumnos de otros países por lugares en universidades que mejor se sitúan en el ranking mundial. La prevención del estrés escolar a nivel de la educación preparatoria depende de una reforma de la educación básica que, en vez de instruir el alumnado en la memorización de guías; en vez de parcializar y descontextualizar el conocimiento; en vez de producir tramposamente indicadores de 'alto' desempeño, se dedique a proporcionarles las herramientas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la construcción de preguntas en vez de respuestas prefabricadas. Se trata de introducir los alumnos desde un principio y en correspondencia a cada etapa de desarrollo cognitivo al arte de la reflexión, al uso de la lógica y al desarrollo de técnicas de autoestudio. Sólo así preparado, el ingreso a la formación preparatoria resultará menos estresante para los alumnos.

Estamos conscientes que esta propuesta colisiona de forma frontal con el tradicional autoritarismo y clientelismo del sistema educativo mexicano y reta la formación del magisterio mexicano, pero si el compromiso es la salud y el bienestar escolar de los estudiantes de preparatoria, la sociedad y el Estado tendrán que afrontar esta problemática. Nos parece a todas luces injusto que en la actualidad lo sean los adolescentes que tienen que pagar el precio de los fracasos sistémicos con su salud psicofísica.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Gelban, Khalid S (2006). “*Depression, anxiety and stress among Saudi adolescent school boys*”, The Royal Society for the Promotion of Health JRSHP., vol. 127, no. 1, pp. 33-37.
- Cànovas, G. (1994) *Adolescentes y alcohol*. Bilbao, Ediciones mensajero
- Cormillot, A. y J. Lombardini (1992). *Beber o no beber ¿esa es la cuestión?* Argentina, Paidós.
- Cruz, C. y L. Vargas (2001). *Estrés, entenderlo es manejarlo*. México, D.F, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Díaz, A. (1997) *Alcoholismo, beneficios y efectos deletéreos del etanol*. México, D.F, Editorial piensa S.A. de C.V.
- Edwards, G, et.al. (1977) *Alcohol related disabilities*. Geneva, World Health Organization.
- Egger, H. L., Angold, A. and Costello, E. J. (1998) “*Headaches and Psychopathology in Children and Adolescents*”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 37, pp. 951–958.
- Egger, H. L., Costello, E. J., Erkanli, A. and Angold, A. (1999) “*Somatic Complaints and Psychopathology in Children and Adolescents: Stomach Aches, Musculoskeletal Pains, and Headaches*”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 38: 852–860.
- Fagan, Ron (2006). “*Counseling and Treating Adolescents With Alcohol and Other Substance Use Problems and Their Families*”, *The Family Journal*, vol. 14, no. 4, pp. 326-333.
- Gibbons, Frederick X.; Meg Gerrard, Linda S. Vande Lune, Thomas Ashby Wills, Gene Brody y Rand D. Conger (2004). “*Context and Cognitions: Environmental Risk, Social Influence, and Adolescent Substance Use*”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 30, no. 8, pp. 1048-1061.
- Harris, Ian M. (2000). “*Peace Building Responses to School Violence*”, *National Association of Secondary School Principals NASSP*, March, pp. 5-25.
- Kimmel, C. e I. Weiner. (1998) *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona, Ariel psicología.
- Lazarus, R. (1999) *Estrés y emociones, manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclèe De Brouner, Biblioteca de Psicología.
- Little, Stephanie A. y Judy Garber (2004). “*Interpersonal and Achievement Orientations and Specific Stressors Predict Depressive and Aggressive Symptoms*”, *Journal of Adolescent Research*, vol. 19, no. 1, pp. 63-84.

Mc. Cristal, Patrick (2005) “Drug use amongst 12 and 13 year olds attending emotional and behavioural difficulty units in Belfast”, *Emotional and behavioural difficulties*, Sage publications, Vol. 10 , no. 3, pp. 203-214.

Monti, M. (2002) *Treating alcohol dependence: a doping skills training*. 2nd Ed, New York, Guilford Press,

Murberg, Terje A. y Edvin Bru (2004). “*School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents*”, *School Psychology International*, vol. 25, no. 3, pp. 317-332.

Niemelä, Solja; Andre Sourander; Kari Poikolainen; Hans Helenius; Lauri Sillanmäki; Kai Parkkola; Jorma Piha; Kirsti Kumpulainen; Fredrik Almqvist y Irma Moilanen (2006). “*Childhood predictors of drunkenness in late adolescence among males: a 10-year population-based follow-up study*”, *Addiction*, no. 101, pp. 512–521.

North, R. y R. Orange (2000) *El alcoholismo en la juventud*. México, D.F., Arbol editorial.

Okwumabua, Jebose O.; S. P. Wong y Elias J. Duryea (2003). “*Depressive Symptoms and Decision Making Among African American Youth*”, *Journal of Adolescent Research*, vol. 18, no. 5, pp. 436-453.

OMS (1994). *Glosario de Términos de alcohol y drogas*, Organización Mundial de la Salud, Madrid, (en línea)

http://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf

(Página consultada el 10 de junio del 2009)

Parault, Susan J.; Heather A. Davis y Anthony D. Pellegrini (2007). “*The Social Contexts of Bullying and Victimization*”, *The Journal of Early Adolescence*, vol. 27, no. 2, pp. 145-174.

Patia, L (2002) Alcohol’s effects on adolescents *Alcohol Research & Health*, vol. 26, no.4, p287-292.

Pedersen, w (1990) *Drinking games, Adolescents play*, *British journal of addiction*, University of Oslo, Oslo, Norway. Vol. 85, no.3, pp. 1483-1490.

Sieglin, Veronika y María Elena Ramos Tovar (2007). “*Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey*”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 69, no. 3, pp. 517-551.

Slesnick Natasha and Jillian L. Prestopnik (2004). “*Perceptions of the Family Environment and Youth Behaviors: Alcohol-Abusing Runaway Adolescents and Their Primary Caretakers*”, *The Family Journal* 2004; vol. 12; no. 3, pp. 243-253.

Springer, David W. (2006) "Substance abuse treatment for juvenile delinquents: promising and not so promising practices in the U.S.", *Perspectivas Sociales*, vol. 8, no 1, pp. 25-39

Stewart, Cindy y Thomas Power ("2003). "*Ethnic, Social Class, and Gender Differences in Adolescent Drinking:Examining Multiple Aspects of Consumption*", *Journal of Adolescent Research*, vol. 18 , no. 6, pp.575-598.

Sy, Susan R. (2006). "*Family and Work Influences on the Transition to College Among Latina Adolescents*" *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 28, no. 3, pp. 368-386.

Torsheim, Torbjorn y Bente Wold (2001). "*School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study*", *Journal of Adolescent Research*, vol. 16 no. 3, pp 293-303.

Turner, Sandra G.; Carol P. Kaplan y Lee W. Badger (2006). "*Adolescent Latinas' Adaptive, Functioning and Sense of Well-Being*", *Affilia: Journal of Women and Social Work*, vol. 21, no. 3, pp. 272-281.

Verman , Suman; Deepali Sharma y Reed W. Larson (2002). "*School stress in India: Effects on time and daily emotions*", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, no. 6, pp., 500–508.

Voydanoff, Patricia (2004) Work, community and parenting resources and demands as predictors of adolescents problems and grades, *journal of adolescents research*, Vol.19 N°2, Pp. 155-162.

Werner, Nicole E. y Rainer K. Silbereisen (2003). "*Family Relationship Quality and Contact With Deviant Peers as Predictors of Adolescent Problem Behaviors:The Moderating Role of Gender*", *Journal of Adolescent Research*, vol. 18, no. 5, pp. 454-480.

Wrzesniewski, Kazimierz y Joanna Chylinska (2007). "*Assessment of Coping Styles and Strategies with School-Related Stress*", *School Psychology International*, vol. 28, no. 2, pp. 179–194.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL**

Estamos realizando una investigación acerca del estrés que los jóvenes experimentan en la escuela. Por lo anterior pedimos tu colaboración en esta investigación llenando este cuestionario.

La encuesta es anónima, es decir, **no** te pedimos tu nombre y dirección. Puedes contestar este cuestionario de forma franca y honesta. Tus respuestas son absolutamente confidenciales.

Esta entrevista se entregara al Departamento de Postgrado de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Por lo cual el **fin** de este estudio es exclusivamente **científico** y servirá para desarrollar una tesis de maestría.

Por favor, conteste las preguntas del siguiente cuestionario. Si una pregunta no tiene sentido para ti, , marca la respuesta “*no aplica.*” Es muy importante que contestas todas las preguntas y que seleccionas sólo una alternativa para cada pregunta.

Si tiene alguna pregunta o comentario durante o después de la encuesta puedes comunicarte en cualquier momento .

MUCHAS GRACIAS

L.T.S Olga Sarai Mancilla Garza
(saramancillag@hotmail.com)
Dra. Veronika Sieglin
Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano
División de Estudios de Posgrado
Tel 8352-1309 ext. 229 y 227

INSTRUCCIONES

En este cuestionario te pedimos recuperar momentos de este año escolar cuando – **estando en la escuela** – experimentaste una intensa emoción como por ejemplo tristeza, miedo, desesperación o coraje. El evento puede haber sido causado por otra(s) persona(s) o por ti mismo.

Para empezar es necesario que te tomes 5 minutos y que cierres los ojos. Piensa en un acontecimiento en la escuela que te afectó mucho durante este año escolar. Trata ahora de describir la mayor cantidad de detalles posibles que correspondían a este evento.

Evento X

Por favor, describe el evento en la escuela que te afectó mucho. ¿Qué pasó? ¿En qué circunstancias pasó? ¿Qué consecuencias tenía para ti?

Ocurrencia de la experiencia emocional

1. ¿Hace cuanto tiempo pasó este evento?

- 1) Hace horas _____ 2) Hace días _____ 3) Hace semanas _____
 4) Hace meses _____

2. ¿Dónde te encontraste cuando pasó?

- 1) en el salón de clase _____
 2) en la dirección _____
 3) en la sala de maestros _____
 4) en el pasillo/patio _____
 5) en el baño _____
 6) en otro lugar _____ Dónde?

3. Quien estuvo presente?

- 1) Nadie, estuve solo/a _____
 2) Los alumnos de mi grupo _____
 3) Otros alumnos de mi escuela _____
 4) Amiga(o)s _____
 5) Un(a) superior _____
 6) Padre(s) de familia _____
 7) Otras personas _____

Descripción verbal de la experiencia emocional

29. ¿Qué emoción/sentimiento sentiste? ¡Escribelo a través de una palabra o una frase en la cajita blanca al lado.

30. Por favor, escoge la palabra que más se ajusta a los sentimientos que experimentaste en el evento arriba contado. En caso que experimentaste varios sentimientos a la vez, escoge los dos o tres más importantes y señálas en orden de intensidad con un número (1 = muy intenso; 2 = intenso; 3 = presente pero menos intenso)

Tristeza	
Alegría	
Coraje	
Ansiedad	
Sorpresa	
Miedo	
Irritación	
Vergüenza	
Desprecio	
Culpa	
Disgusto	
Desesperación	
Orgullo	
Placer	
Ninguna de estos términos arriba describe lo que sentí	

En seguida te pedimos marcar con una X las siguientes preguntas, según tu grado de acuerdo o desacuerdo:

31. ¿Con que intensidad experimentas, por lo general, sentimientos negativos al tener conflictos con:

	Sentimientos muy negativos	Bastante negativos	Algo negativos	Poco negativos	Me es totalmente indiferente
a) conflictos con mis maestros, superiores directivos o personal de la escuela					
b) conflictos con los padres de familia					
c) conflictos con compañeros					
d) conflictos con amigos cercanos					
e) conflictos con la pareja					

32. ¿Qué tipo de sentimientos prevalecen por general cuando tienes un conflicto fuerte en la escuela? Puedes mencionar varios sentimientos.

Tristeza
Alegría
Coraje
Ansiedad
Sorpresa
Miedo
Irritación
Vergüenza
Desprecio
Culpa
Disgusto
Desesperación
Orgullo
Placer
Impotencia
Ninguna de estos términos arriba describe Lo que sentí

33. Por favor completa las siguientes frases

1- Sueño de _____

2- No
logré _____

3- Me visualizo en el futuro
como _____

4- Mis padres _____

5- Mis compañeros/amigos _____

6- Siento que soy un
estudiante _____

34. Al tener problemas fuertes con maestros, ¿sientes poder contar en la escuela y fuera de ella con el apoyo de...?

	Mucho apoyo	Algo de apoyo	Poco apoyo	Indiferencia y/o rechazo
--	------------------------	--------------------------	-------------------	-------------------------------------

a) de los maestros/as en general				
b) de los familiares (padres, hermanos, etcétera)				
c) de los compañeros				
d) de los amigos				
d) de la pareja				

35. Señala tu grado de identificación con las siguientes frases acerca de tu situación de escuela

	Mucha identificación	Algo de identificación	Hasta cierto grado me identifico	Poca identificación	Nada de identificación
Recibo de mis maestros un trato justo					
Mis maestros no tienen favoritos					
Mis compañeros me aceptan tal y como soy					
Me llevo bien con todos mis compañeros					
Tengo pocos problemas en la escuela					
Me gusta participar en labores extracurriculares.					
el compañerismo es un factor importante para sentirse bien					
Mis maestros reconocen mis logros.					
Mis padres reconocen mis logros					
Por lo general me siento muy bien en la escuela					

Mis maestros y padres conocen mis fuerzas y me las hacen saber.					
Me cansan mucho las clases					
Me desesperan a menudo mis compañeros					
Tengo demasiadas tareas y poco tiempo para mi					
Me alegra trabajar en el aula.					
Lo único que disfruto en la escuela es el descanso y la salida de clases					
Tengo poca comunicación con mis compañeros					
Mis padres me apoyan para seguir estudiando					
Disfruto salirme de las clases					
Soy capaz de resolver cualquier problema en mi escuela					
Siento que mi opinión cuenta en mi salón.					

	Mucha identificación	Algo de identificación	Hasta cierto grado me identifico	Poca identificación	Nada de identificación
Mis compañeros me respetan					
Creo que soy buena (o) alumna (o)					
Cuando tengo un problema en la escuela, no se lo cuento a nadie.					
Me da miedo ver el comportamiento agresivo de los compañeros en la escuela					
Después de haber					

terminado la escuela pienso seguir estudiando una carrera universitaria.					
Me siento presionada por la escuela.					
Tengo que trabajar para pagarme mi escuela.					
Me siento orgulloso de los logros de mi escuela.					
Los maestros son responsables de mis bajas calificaciones.					
En los últimos tres meses he perdido el deseo de asistir a clases					
Para mis padres es difícil financiar mi escuela					
No puedo hacer nada para mejorar mi situación en la escuela					
Una vez terminada la prepa buscaré trabajo					

36. Señale tu grado de identificación con las siguientes frases 1= Mucho , (2) = algo, (3) = hasta cierto grado; (4) = poco, (5) = nada, (6) No aplica N.A.

Cuando la escuela me
presiona, prefiero salir
de paseo con mis
compañeros o amigos

Cuando la escuela me
presiona, prefiero salir
de paseo con mi pareja
y relajarme Cuando la
escuela me presiona,
prefiero realizar algún
deporte

Cuando la escuela me
presiona, prefiero
desvelarme viendo
películas

Cuando la escuela me
presiona prefiero
fumar o tomar alcohol
para olvidar esa
presión

Cuando la escuela me
presiona con
actividades y/o tareas,
prefiero terminarlas
rápidamente y
descansar

Tanto mis amigos
como mi pareja toman
alcohol

Cuando tomo alcohol
siento que puedo
construir fácilmente
nuevas amistades y/o
ligar

El alcohol me relaja.

Instrucciones: Por favor, dinos con que tanta frecuencia has tenido en el último mes los siguientes problemas.

	<u>Siempre</u>	<u>Muy seguido</u>	<u>Algunas veces</u>	<u>Casi nunca</u>	<u>Nunca</u>
39. . ¿Durante el mes pasado qué tan seguido tuviste problemas para dormir ?					
40.¿Durante el mes pasado qué tan seguido se te sentiste cansado/a sin razón aparente ?					
41. ¿Durante el mes pasado qué tan seguido te sentiste triste o sin ánimos de nada?					
42. ¿Con qué frecuencia te sentiste nervioso/a ?					
43. durante el mes pasado ¿Qué tan seguido tuviste problemas para concentrarte ?					
44. ¿Con qué frecuencia tienes dolor de cabeza ?					
45. ¿Con qué frecuencia muerdes tus uñas ?					
46. ¿Con qué frecuencia sientes ansiedad ?					
47. ¿Con qué frecuencia sientes coraje o irritabilidad ?					
48. ¿Con que frecuencia sientes dolores de estomago ?					

49. ¿Durante **el semestre pasado** cuantas materias dejaste para segunda/tercero o cuarta oportunidad?

50. ¿En el último mes has realizado alguna de estas acciones? Marque con una X

	SI	NO
Visitar algún antro		
Tomar alcohol en una fiesta		
No llegar a casa a dormir por estar tomando alcohol		
Pagarles a los compañeros bebidas alcohólicas para unirse al grupo		
Alguna vez has consumido alcohol para impresionar a alguien		

Por último te pedimos algunos datos:

51. Sexo

1. Femenino _____

2. Masculino _____

52. Edad: _____ años

53. ¿En qué colonia vives? _____

54. ¿Que nivel escolar cursas actualmente? _____

55. ¿Tienes un **empleo**? Cual? _____

(En caso que no, sigue con pregunta 58)

56. Estás **trabajando** por... Necesidad _____

Conocer nuevas personas _____

Independencia _____

Mis padres me lo pidieron _____

Gusto/diversión _____

57. Estás **trabajando** medio tiempo (4hrs) _____

tiempo completo (8hrs) _____

58. ¿Cuánto dinero tienes por semana? _____ Pesos

¡Muchas gracias por su colaboración!