



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**“FACTORES QUE PUEDEN AFECTAR EL BAJO PROMEDIO
EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES IZTACALA”**

TESIS EMPÍRICA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

MARÍA DE LOURDES JIMÉNEZ RENTERÍA

MIRIAM RIVERA MUÑOZ

ASESORES:

MTRA. NORMA COFFIN CABRERA

LIC. MARÍA DE LOS ÁNGELES CAMPOS HUICHÁN

LIC. EDY ÁVILA RAMOS



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO, 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Lulú

Primeramente, quiero agradecer a toda mi familia, por el apoyo y la confianza que me han brindado a lo largo de mi carrera, para poder llegar hasta el final. Especialmente a mi hijo, Dalí, por toda la motivación y la alegría que me dio para poder lograrlo. A mi papá por todo el amor y entendimiento y a mi mamá por toda la fuerza y el coraje que me enseñó a lo largo de la vida.

Quiero agradecer también, a todos mis amigos que me impulsaron y acompañaron en este camino, en particular a mi mejor amigo (Ilich) por ser más que eso, y por aguantar los sube y bajas de la vida conmigo. A todos mis profesores que me retribuyeron más de lo que esperaba, sobre todo tú, Norma, por ser mi amiga, compañera, profesora y más; a ti, Ángeles, por ser quien eres conmigo, y finalmente a ti, Edy, por ser mi profesor y mi amigo extraescolar, que sin tus regaños, este trabajo se hubiera quedado chico (SÉ FELIZ).

Y gracias a todos los que por el momento no aparecen, pero no son suficientes las hojas para poder agradecer a cada uno, de los que tuvieron que ver con este momento, y que sin embargo, tanto ellos, como yo, sabemos quienes son y que no los olvidaré. Gracias.

Miriam

GRACIAS A TODOS. A toda mi Familia por hacerme, cuidarme, educarme y por lo que soy hoy en día. A mis Amigos, Profesores y compañeros; de los cuales aprendí, no solo lo que hay en los libros. A todos lo que contribuyeron para que este trabajo se realizara; sobre todo a ti Miriam, por tener el valor, la paciencia y la terquedad para terminar esta etapa de tu vida; y te recuerdo que esto es el fin de muchos inicios.

INDICE

1.	INTRODUCCION	1
2.	BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	3
	2.1 CONTEXTO Y DEFINICION DEL BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO	3
	2.2. FACTORES ASOCIADOS AL BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO.	4
3.	DESERCION ESCOLAR.	15
4.	APOYO SOCIAL.	23
	4.1. APOYO SOCIAL PERCIBIDO.	23
	4.2. MEDICION DEL APOYO SOCIAL.	27
	4.3. ESTRES, AFRONTAMIENTO Y APOYO SOCIAL.	30
5.	COHESION FAMILIAR.	35
6.	ALCOHOLISMO Y FARMACODEPENDENCIA.	45
7.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	51
8.	METODO	59
9.	PROCEDIMIENTO	63
10.	ANALISIS DE RESULTADOS	66
11.	DISCUSION Y CONCLUSIONES	73
12.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	83
	ANEXOS.	

RESUMEN

En México las Instituciones de Educación Superior del país se encuentran ante grandes problemas como son: la deserción, el rezago estudiantil, etc. Se postula que existen factores extraescolares estrechamente vinculados al aprovechamiento escolar y la deserción; y algunos son: el apoyo social percibido, el alcoholismo y la farmacodependencia, y la cohesión familiar.

Es verdad que existen diferentes estudios que se han dedicado a investigar el porqué se da el bajo rendimiento académico, sin embargo, principalmente se han dedicado a examinar los factores académicos e institucionales, no dándole mucha importancia a los factores personales de los estudiantes.

Por lo que el objetivo del presente estudio es *investigar los factores que inciden en el bajo rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala*, a través de la aplicación de tres instrumentos, que evalúan: 1) Alcoholismo y farmacodependencia; 2) apoyo social y; 3) cohesión familiar, y los resultados fueron los siguientes:

Con respecto al alcoholismo y la farmacodependencia no existen correlaciones significativas, que tengan una incidencia sobre el estudiante, aunque en la última parte de dicha encuesta, se hace referencia a los requerimientos académico-institucionales, los cuales están correlacionados con el bajo rendimiento académico; en lo que se refiere a la cohesión familiar, observamos que, sólo aquellos cuestionamientos que hacen referencia a la normatividad familiar, tienen que ver (o están correlacionados) con el bajo rendimiento universitario; por último, en la encuesta de apoyo social, se encontraron varias correlaciones, que nos llevan a pensar que existen factores que no siempre tienen que ver con su Educación, y que sin embargo pueden llegar a repercutir en el mismo. Por lo tanto, hay que tomar en cuenta, para poder combatir la deserción y el bajo rendimiento académico, factores externos a las Instituciones, y que son éstas mismas, las que pueden lograr, a través de programas, que el estudiante logre terminar sus estudios, al mismo tiempo que obtenga una educación superior de calidad, para así poder ingresar al ámbito laboral con éxito.

1. INTRODUCCION

Actualmente en nuestra sociedad, el éxito de la vida depende en gran parte del éxito escolar, sin embargo, a través del recorrido escolar nos vamos encontrando con dificultades tanto a nivel personal como a nivel escolar, entre ellas, el fracaso escolar que se ha incrementado de manera significativa en los últimos años, con lo cual se ve afectada la posibilidad laboral de los actuales estudiantes. Las carreras Universitarias hoy en día, aunque no son una garantía para obtener un trabajo, sí son una condición indispensable para ocupar los puestos mejor remunerados económicamente y de mayor prestigio social. Además, en esta sociedad fundamentalmente competitiva, esto hace que los jóvenes, se vean forzados a participar precozmente en la vida laboral, iniciando desde la escuela, la gran carrera de la vida, con toda una serie de problemáticas que poco a poco va mermando su vida personal y escolar, y a la que no todos sobreviven; y los que lo logran, no obtienen una educación de calidad que les permita enfrentarse a la vida laboral.

El tema del fracaso escolar acapara una proporción alta del interés social. Razón por la cual tampoco nos extraña que se vean incrementadas las consultas psicológicas de niños y adolescentes, que sea promovido por sus padres y tengan como principal hecho la preocupación de ir mal en los estudios.

El fracaso escolar puede tener diversos orígenes. Los padres de niños con un historial escolar deficiente deben tratar de establecer la causa específica de las dificultades escolares de sus hijos, a fin de determinar cómo manejar la situación, seleccionar el camino adecuado y ayudarlos de la forma más conveniente y eficiente posible. (García Castaño, 1998)

La incidencia real de las dificultades escolares es difícil de precisar debido a la variación de los criterios diagnósticos, ya que por ser multifactorial las dificultades en el aprendizaje pueden agudizarse por varios factores; como los: socioculturales, emocionales y fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no constituyen una causa directa y estricta de la dificultad. Entre los motivos socioculturales, sobresale el consumo de alcohol y la farmacodependencia; puesto que en las encuestas realizadas por el Sistema Nacional para el Desarrollo

Integral de la Familia en 1999 (Encuesta, 2000), en este estudio se observó que el consumo de drogas era 5 veces superior entre aquellos menores que habían abandonado los estudios, cuando se les comparaba con aquellos que estaban matriculados en la escuela; resaltando el importante papel protector de la escuela.

Aunque el panorama no es alentador, lo importante para atacar este problema del bajo rendimiento escolar, es conocer e incidir en los factores que lo ocasionan; por lo que el objetivo del presente estudio es investigar los factores que inciden en el bajo rendimiento escolar en los alumnos de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, a través de la aplicación de tres instrumentos, con base en las investigaciones antes citadas, que demuestran que los factores extraescolares influyen en el bajo rendimiento académico, y en donde, la investigación actual, pretende seguir una línea de análisis para la Educación Superior. Es decir, se postula que existen variables extraescolares estrechamente ligadas a la deserción; y estos factores son: el apoyo social percibido, el alcoholismo y la farmacodependencia, así como la cohesión familiar; esta investigación pretenderá determinar el grado de correlación entre el apoyo social percibido, el alcoholismo y la farmacodependencia y la cohesión familiar, con el bajo rendimiento escolar en Estudiantes Universitarios.

Por lo que se considera pertinente abordar en el segundo capítulo lo que es el bajo rendimiento escolar; y considerando que es multifactorial se debe considerar en un contexto determinado y tener una definición clara de él; así como también hay que tener en cuenta cuáles son los factores asociados a éste.

La más importante consecuencia del bajo rendimiento escolar es la deserción escolar, la cual se abordará en el segundo capítulo. Pero como ya se mencionó que el bajo rendimiento escolar se debe a varios factores, y muchos extraescolares; como el apoyo social, cohesión familiar y el alcoholismo y farmacodependencia; se estudiarán en los capítulos 5, 6 y 7, cómo es que estos factores afectan al alumno Universitario en su desempeño escolar.

2. BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

2.1. Contexto y definición de bajo rendimiento académico.

Desde los grados más elementales de la educación, hasta los estudios superiores, es común encontrar alumnos que presentan dificultades para adquirir ciertas habilidades o asimilar ciertos conocimientos, lo cual no significa que posean capacidades intelectuales inferiores a la norma, o que presenten problemas de aprendizaje que les impidan tener un desempeño académico similar al de sus compañeros de clase.

Galangiral y Marín Méndez (1995; cit. En Ledezma, 1992) consideran que el rendimiento escolar es la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en una escuela y que esta procesado a la formación del alumno en una práctica profesional determinada.

Considerándose que el bajo rendimiento académico no es uncausal, por el contrario, se debe a una multiplicidad de factores que al unirse, es posible acercarse a este problema y conocer si está relacionado con algunas características específicas, pudiendo descubrir su origen en factores de diversa índole.

Con respecto al bajo rendimiento escolar, Barnic y Arbucker (cit. en Aranda, 1987), se interesaron por el estudio del aprovechamiento escolar y relaciones familiares, en el cual, observaron la relación entre la aceptación por parte de los padres y el rendimiento escolar. Los muchachos de rendimiento escolar alto informaron que los padres le aceptaban mucho mejor que los padres de bajo rendimiento; los muchachos de rendimiento medio y bajo percibieron mayor aceptación por parte de sus madres, en comparación a los muchachos de rendimiento alto.

Existe el bajo rendimiento escolar circunstancial (Aranda, 1987), el cual puede ser causado por:

- A) Un cambio de escuela o domicilio; en este caso el alumno se puede sentir fuera de lugar, como un extraño, rechazado. Los métodos o estilos de enseñanza pueden ser distintos.

- B) Maestros o compañeros que molestan, lo cual haría sentir incómodos a los alumnos de la escuela y con las actividades que lo ligan a ella.
- C) Un grupo social o vecino que subestiman la instrucción; estos son oponentes que se apoyan en una escala de valores diferentes a la del sujeto.
- D) El fracaso en una materia en particular, dado por las características de la misma, del maestro o de la forma en que se imparte. Estos factores pueden crear un conflicto emocional grave.

2.2. Factores asociados al Bajo Rendimiento Académico.

Ciertos factores ambientales ignorados frecuentemente pueden ser la causa del escaso rendimiento escolar: dificultades económicas como causas de perturbaciones afectivas, tensiones familiares para relacionarse, la falta de habilidades para la discusión y escasa motivación para el estudio. También suele ser causa de fracaso escolar: conflictos entre cónyuges, padre e hijos, entre hermanos, demasiada severidad o indulgencia en la educación familiar y en general, cualquier circunstancia productora de tensión. Así, se destaca a la familia como el elemento que mayor peso tiene en la formación de carácter, más tarde la sociedad lo moldea a través de los amigos (Ausubel, D. P., 1976).

Andreau (cit. en Aranda, 1987), destaca que uno de los factores más importantes del rendimiento escolar lo conforman ciertos aspectos caracterológicos que van a facilitar o dificultar la realización de las potencialidades intelectuales. Para Camarena y Gómez (1986), los aspectos del carácter más estrechamente vinculados con el éxito escolar son: ansiedad, tendencias neuróticas, extroversión, o introversión, estabilidad emotiva, perseverancia, cuidado, orden, laboriosidad, sociabilidad y capacidad de iniciativa.

Arroyo del Castillo (1973; cit. en Ledezma, 1992), propone que el rendimiento de los escolares puede ser contemplado tanto desde el punto de vista individual como grupal. Desde una perspectiva individual se puede tomar en cuenta como factor el psicológico, el cual está integrado por la estructura de la personalidad del escolar, las características de su vida afectiva, el tipo de relación que guarda con su familia y compañeros, la capacidad de juicio, además de las

variables motivacionales. El factor social compone la problemática que se deriva de la adaptación del alumno a su marco social, las características del grupo al que pertenece y su papel dentro del mismo, la actitud que asume consigo mismo y con los otros.

Tinto (1992), establece que se considera con frecuencia que los alumnos desertores poseen un perfil de la personalidad distinto, o carecen de una característica particularmente importante, necesaria para completar la carrera.

A este respecto, el término desertor describe el comportamiento de todos los alumnos que abandonan los estudios, sin reparar en las circunstancias o razones que determinan ese abandono (Contreras Vázquez, 2003). No somos capaces de indicar a los funcionarios Universitarios que procedimientos deben seguir para emprender programas provechosos de retención. Es por lo que Hanel (1991), propone desarrollar una teoría de la deserción que permita formular programas eficaces de retención. Se debe producir una nueva forma de pensar y hablar acerca de fenómenos del abandono educativo, que permite interpretar con mas exactitud los complejos comportamientos estudiantiles que rotulamos como deserción de la educación superior. Ya que dentro del círculo de la educación se presta más atención, se realizan más esfuerzos y se destinan más apoyos para aquellos alumnos que por su actuación académica sea destacada, olvidando por completo o simplemente no poniendo tanta atención a los alumnos, que por el contrario, presentan una actuación pobre y que aunado a esto tiene una historia académica de bajo desempeño, orillando a este grupo de alumnos, a que con el paso del tiempo, llegue a suceder que no terminen uno o varios cursos en el mejor de los casos y en el peor de los mismos los alumnos queden orillados a la posibilidad de tomar la decisión de la deserción.

Aunado a la revisión del contexto en que se presenta el problema del bajo rendimiento el siguiente paso es entender los criterios que nos permitieron delimitarlo. Estos criterios están agrupados en el concepto mismo y se entienden como los logros deficientes de un alumno ante el cumplimiento de metas, entendimiento de contenidos teóricos y prácticos. Cuevas (1999) propone la creación de una escala que iría desde: muy alto desempeño, alto desempeño,

desempeño normal, bajo desempeño y muy bajo desempeño; además menciona dos grandes y muy generales agrupaciones para reconocer qué tipo de rendimiento tendrían los alumnos:

*BAJO RENDIMIENTO SE ENTENDERÍA COMO:

- La repetición de grados por no cubrir los criterios mínimos de evaluación.
- El bajo rendimiento, reflejado en la falta de participación y ejecución de ejercicios y tareas para las clases.
- La deserción escolar.

*ALTO RENDIMIENTO SE ENTENDERÍA COMO:

- La consecución de grados, sin interrupciones.
- El alto grado de participación y ejecución de tareas y ejercicios tanto dentro y fuera de las clases.
- La terminación de todo el nivel educativo.

“Pero no sólo el bajo rendimiento se refiere a los alumnos, pues los criterios anteriores abarcan dos momentos que se han hecho patentes en las prácticas institucionales de la educación, y son: a) el mínimo o nulo rendimiento, contemplado dentro de los conceptos de fracaso escolar, que podrá tocar de manera más directa a aquellos aspectos que corresponden a la institución educativa, por ejemplo, las características de los planes de estudio, la falta de actualización de la educación y los profesores, o de capacitación para tratar con la diversidad dentro del aula, (logros de las escuelas) y b) desempeño académico (aplicado a los alumnos). Ello puede involucrar aspectos académicos extra escolares como la realización de la tarea y el capital cultural propio de la familia de origen del estudiante, caracterizado, este último, como éxito escolar. “ (Contreras, 2003).

Por su parte Pallares (1990), define el fracaso escolar como el no-cumplimiento de los objetivos perseguidos en un curso o en la escuela. Aunque Giménez (1999) define a la deserción como el fracaso de las personas para obtener un título académico en un determinado periodo de tiempo.

En el nivel individual, los dos atributos que se destacan como las causas primarias de la deserción se designan como intención y compromiso; condiciones

personales que portan los individuos cuando ingresan a Instituciones de Educación Superior. Ambos contribuyen a determinar los límites del logro individual, así como a matizar las características de las experiencias estudiantiles en la Universidad (Sagols, 1995).

Ajuste, dificultad, incongruencia y aislamiento, son 4 tipos de experiencias personales que en el ámbito institucional, se vinculan con el abandono; cada uno describe un importante resultado de interacciones implicadas en la vida institucional, siendo en gran medida producto de fenómenos que se desarrollan en la Universidad. Reflejan necesariamente, los atributos, habilidades y disposiciones individuales preexistentes al ingreso, así como el efecto de factores externos en el desempeño individual (Coffin, 1999).

Es preciso tener en cuenta que los factores que configuran la deserción se entrelazan en el contexto de la trayectoria institucional del estudiante. Aunque las causas primarias del abandono puedan tratarse aisladamente, sus efectos sobre la decisión son raramente independientes de otros factores. Los compromisos individuales, como motivación, impulso o esfuerzo también están vinculados con el abandono de las Instituciones de Educación Superior. Es obvio, que la voluntad personal aplicada al logro de las metas es un elemento importante para la persistencia en los estudios Universitarios. Inversamente, la ausencia de interacción o de compromiso constituye un componente crítico del proceso de abandono.

Sin embargo, los compromisos, lo mismo que los propósitos, están sujetos a modificaciones a través del tiempo. Si bien los atributos personales previos pueden influir en la carrera universitaria, y en ciertos casos, determinar directamente el abandono, sus efectos dependen de la calidad de las interacciones personales que los estudiantes establecen con otros miembros de la institución, y de las percepciones individuales del grado en que esas experiencias satisfacen sus necesidades e intereses (Coffin, 1999).

Los investigadores coinciden en que en muchos casos, lo que ocurre posteriormente al ingreso es tan importante para el proceso de la decisión, como las circunstancias que lo preceden.

Volviendo a los 4 tipos de experiencia personal que se vinculan con el abandono pasamos a su descripción:

A) **Ajuste.** Al principio, la persistencia en la institución exige a los alumnos el ajuste tanto social como intelectual, a un nuevo mundo Universitario. La mayoría de las personas tienen cierta dificultad para realizarlo, aunque para otros el periodo de adaptación es breve. Las dificultades para efectuar la transición se origina en dos fuentes: incapacidad de los sujetos para desprenderse de las pasadas formas de asociación y amistades, y las dificultades que se generan en la necesidad de adaptarse a nuevos y cambiantes requerimientos intelectuales y sociales. El ingreso a la Universidad también obliga a los estudiantes a efectuar una serie de ajustes ante nuevas exigencias de la vida institucional. Las dificultades académicas, el aislamiento social y la perplejidad, pueden plantear problemas concretos al individuo. Para algunos el ingreso a la Universidad implica cierta separación de la familia; no siendo extraño que esta separación y el ajuste a la Universidad se vinculen a las diferencias de personalidad, habilidades para competir y las características de las experiencias sociales y educativas previas (Tinto,1975, Pantages y Creedon,1978, Hanel, 1991).

Algunos estudiantes no han adquirido las habilidades necesarias para aplicar su energía a la solución de los problemas que enfrentan (Lazarus,1978). Sin ayuda, muchos tropiezan y desertan sin haber hecho un intento serio para adecuarse a la vida universitaria.

2) **Dificultad.** La persistencia en la Universidad exige algo más que un nuevo ajuste. Hay casos en que el abandono se origina en el hecho de que las demandas académicas son demasiado difíciles. Si bien algunos que experimentan dichas dificultades desertan voluntariamente, para evitar el estigma del fracaso, otros perseveran hasta que son obligados a abandonar la institución (Castejón, J. L. 1996).

Está demostrado que los individuos con desventajas se encuentran con mayor probabilidad en colegios públicos, particularmente de bajo nivel académico. Deduciéndose que están menos preparados para enfrentar las exigencias de la Universidad, que los que asisten a otros colegios. No obstante, existe un

creciente número de estudiantes, jóvenes y adultos, con diferentes condiciones socioeconómicas que ingresan a la educación superior sin la preparación adecuada para satisfacer exigencias de la vida universitaria. (Moore y Carpenter, 1985;1971,1981; en Camarena y Gómez, 1986).

Se ha visto, que la incidencia de alumnos incapacitados académicamente ha aumentado; entre el 30 y 40% de los alumnos de primer año Universitario tienen algún grado de deficiencia en habilidades de lectura y escritura (Moore y Carpenter, 1985, 1998-1999), y que aproximadamente la cuarta parte de esos alumnos asisten a talleres en matemáticas, redacción y lectura, (Oficina de Educación, EUA, 1985, en UPC 2002).

Sin embargo, la exclusión por motivos académicos representa sólo menos del 15% de todos los abandonos institucionales. En su mayoría se trata de decisiones voluntarias, las cuales manifiestan mas bien las experiencias personales, sociales e intelectuales en la Universidad. Cuanto más integradas son estas experiencias, mas percibidas como satisfactorias y apropiadas para la integración en la Universidad, y mas probabilidades tienen de perseverar hasta la graduación. Inversamente los individuos menos integrados tienen mas tendencias a desertar voluntariamente. El aislamiento alude a la ausencia de interacciones suficientes mediante las cuales se puede alcanzar la integración (Muñoz-Izquierdo,1991).

3) **Incongruencia.** Se refiere a la situación en que los estudiantes perciben que son incompatibles con la institución. Es decir, al desajuste o falta de articulación entre las necesidades, intereses y preferencias del individuo y los de la institución. En tales situaciones el abandono estudiantil se origina en un juicio referido a la inestabilidad de esa integración. La falta de congruencia puede originarse por un desajuste entre la capacidad, habilidades e intereses del estudiante y las exigencias institucionales o en la esfera social, donde el estudiante se siente incompatible con sus condiscípulos. En el primer caso, los requerimientos de la institución pueden ser tan excesivos que provoquen la exclusión del alumno, o el abandono voluntario temprano para transferirse a otras instituciones cuyas exigencias se consideran más razonables. Pero no todos los casos de

incongruencias reflejan desajustes cuantitativos sino también cualitativos. También la incongruencia manifiesta contradicciones entre los valores e inclinaciones de un alumno y de los demás miembros de la Universidad (Castejón,1996).

En el segundo caso la incongruencia social tiende a manifestar desajuste entre los valores sociales, preferencias y/o estilos de conducta de una persona y los que caracterizan a otros miembros de la comunidad universitaria, expresados individual o colectivamente.

Aunque la falta de incongruencia puede ser resultado de experiencias en el dominio social de la Universidad (actividades extracomunitarias) con mayor frecuencia refleja la interacción personal cotidiana entre estudiantes, profesores y funcionarios en el ámbito informal (Giménez, P., 1999).

Entre los adultos jóvenes, la incongruencia con sus condiscípulos es un factor importante en la decisión voluntaria.

No es sorprendente que la mayor parte de estudiantes experimenten cierto grado de incongruencia. Son pocas las Universidades tan homogéneas como para que no se produzcan discrepancias en cuanto a la pertenencia de sus características intelectuales y comportamientos sociales (Hanel, 1991).

4) **Aislamiento**. Si bien puede asociarse con la incongruencia, se origina de manera independiente entre sujetos que no son muy diferentes de los demás miembros de la institución. Son personas incapaces de establecer los vínculos personales que constituyen la base para lograr la afiliación a las comunidades institucionales.

Husband (1976, en Hanel, 1991) encontró que los alumnos desertores tenían mucha menos probabilidad que los persistentes para identificar a una persona con quien establecer una relación significativa. Aunque estos desertores tienen calificaciones adecuadas obtienen escasas satisfacciones de sus reducidas interacciones personales.

Hay investigaciones (Tinto,1975, Terenzini y Pasarela, 1977, Pasarela y Terenzini,1977; Pasarela, 1980,Munro,1981;Pascarella y Terenzini,1983; en Castejón, J.L., 1996) que demostraron que el grado y la calidad de las

interacciones personales en la Universidad, constituyen elementos esenciales del proceso que conduce a la persistencia estudiantil. En contraste, la ausencia de contactos suficientes resulta ser el indicador aislado más importante para la predicción de una eventual deserción, aun después de tomar en cuenta los efectos independientes de la ubicación socioeconómica, personalidad y desempeño académico. (Pascarella y Terenzini,1979).

Existen diversos factores que determinan de una u otra forma el desempeño escolar de cada individuo, Sagols (1995) toma en cuenta aquellos aspectos que pueden influir en el rendimiento escolar en general, lo que no quiere decir que todos influyen de la misma manera, clasificando estos factores en dos grupos:

1.- Factores no personales:

- La sociedad en general.
- El estado y su administración.
- Ideología y clase social.

1.1. La sociedad escolar:

- Modelo y concepción de escuela.
- Sistema educativo, ordenación y financiación.
- Métodos y sistemas de enseñanza.
- Comunicación en la escuela.

1.2. La sociedad familiar:

- Ambiente afectivo.
- Ambiente cultural.

2.- Factores personales:

- Físicos, órganos sensoriales y estado físico en general.

2.1.Psicológicos y pedagógicos:

- Rasgos, ajuste psicológico general.
- Motivación.
- Auto concepto y autoestima.
- Inteligencia y aptitudes.
- Hábitos y destrezas intelectuales.

En nuestro país, el índice de reprobación y deserción escolar es cada vez más alarmante, ya que muchos de los estudiantes desertan o no obtienen sus certificados, entre otras causas por problemas de reprobación (Barrientos y Miranda, 1990; y Giménez, P., 1999).

Dentro del campo de la educación, el tema del rendimiento académico ha sido objeto de diversas investigaciones, debido a que esta íntimamente relacionado con la calidad de la educación, tiene además, innegables implicaciones económicas (Latapi, 1971).

Se ha mencionado mucho sobre cuáles son los factores relacionados con el bajo rendimiento escolar, encontrándose relaciones como las que señala Hanel J. (1991), en donde el aprovechamiento está influido por una serie de factores relacionados o no con la escuela, encontrando que, mientras las variables escolares resultan débiles y de poca consistencia, las no relacionadas con la escuela, así como las características de los alumnos, son mecanismos importantes para predecir el aprovechamiento. Bricklin y Bricklin (1981, en Tinto, 1992), señalan que por lo menos 80% de los casos de alumnos con bajo rendimiento escolar tienen como causa principal conflictos emocionales. Estos alumnos realizan sus actividades en forma poco satisfactoria debido a que enfrentan situaciones debilitadoras y no encuentran motivación para el estudio. Los alumnos son impedidos emocionalmente por situaciones familiares conflictivas o condiciones sociales desfavorables que afectan a su vida emocional. El hogar y las instituciones son el escenario donde actúan o se manifiestan estas disfunciones (Muñoz Santiago, 1987).

Esto nos ofrece, cierto tipo de diferencias ofrecidas en ciertos niños con respecto a su situación social. Son los niños socialmente irregulares. Se trata de niños que no han mostrado ninguna deficiencia física o mental, se hallan en condiciones familiares y sociales, en general, nada o muy poco propicias para su adecuada educación. Esta situación irregular puede asumir: a) Falta completa o parcial de vida familiar, b) Medio familiar degradado, c) Inestabilidad del medio familiar.

La familia es un componente esencial pedagógicamente considerada, responde a las necesidades, exigencias y cuidados que trae consigo la larga infancia. En los primeros años la familia constituye la totalidad de su ambiente, y por medio de ella inicia su relación en el mundo. En los tres siguientes años el niño amplía sus horizontes, aunque la influencia de la familia es todavía decisiva. La actitud y conducta del niño en la escuela descubrirán la naturaleza de su ambiente doméstico (Arroyo, 1978; Ledezma, M. 1992).

Por su parte, la escuela ofrece ventajas como poder educativo frente a las demás agencias pedagógicas, ya que en ella la educación adquiere un carácter intencionado, aunado a una pronunciada organización.

Un medio escolar que ofrece un contacto favorable para el desarrollo, se caracteriza por plantear demandas y expectativas moderadas, manteniendo un equilibrio entre la libertad personal y restricciones, así como entre los privilegios y responsabilidades.

Y esto se percibe desde el hogar mismo, donde es más probable observar una madurez adecuada en niños cuyos padres utilizan castigos moderados y muestran una actitud protectora y autoritarismo moderados. Así, la familia en combinación con la escuela debe ofrecer un balance emocional que permita alcanzar las expectativas trazadas para el alumno (Giménez, P. 1999). Si este balance no es adecuado, las consecuencias emocionales, morales e intelectuales se verán seriamente afectadas con respecto al logro académico.

Como se puede apreciar, se ha hablado mucho de las implicaciones de una serie de variables relacionadas con el desempeño académico: v. g. el estrato social de procedencia del alumno, su capacidad intelectual, el bagaje de conocimientos con que cuenta, factores sociales, los curriculares y la docencia (Muñoz-Izquierdo, 1991), como aquellos de gran relevancia al caso, pero se han dejado al margen aquellos factores aparentemente ajenos a él. Sin embargo, es ineludible el abordaje del protagonista principal de este proceso, el estudiante.

En resumen y para el propósito de este trabajo, se entenderá el bajo rendimiento académico como un fenómeno en el que intervienen dos grupos de actores; los alumnos y las variables extraescolares, ya que ambos se conjugan

para no lograr alcanzar los parámetros establecidos por las instituciones satisfactoriamente, no alcanzando así cada uno de los objetivos del aprendizaje o del currículos, la repetición de ciclos o cursos, o la poca participación en las clases y el abandono parcial o definitivo de la escuela.

3. DESERCIÓN ESCOLAR.

En el capítulo anterior se habló de algunos de los aspectos que pueden dar lugar al bajo rendimiento, y también se abordaron las causas y las consecuencias de éste. Preocupa cada vez más a instituciones y estudiosos del sistema de Educación Superior la deserción de estudiantes. Estamos acostumbrados a leer este concepto expresado en índices estadísticos, que no siempre dan cuenta de la compleja realidad socioeconómica, cultural, académica y vocacional que explica estos procesos. De ahí que nos haya parecido pertinente buscar una explicación más completa, generada a partir de estudios, análisis y experiencias concretas de Instituciones Universitarias, sobre esta realidad. Al considerar a la Licenciatura como la fase terminal del proceso educativo, adquiere una especial relevancia el análisis de los productos y los procesos, pues en ellos se van a encontrar con el supra-sistema social que los contiene (Pallán, 1995). Por esto el presente estudio intenta acercarse a esta población.

La deserción, entendida como una forma de abandono de los estudios superiores, adopta distintos comportamientos en los estudiantes que afecta la continuidad de sus trayectorias escolares (Tinto, 1989). Estos comportamientos se caracterizan por:

1) Abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios y del sistema de educación superior por parte del alumno.

2) Salida de alumnos debido a deficiencias académicas y consecuente bajo rendimiento escolar.

3) Cambio de carrera (el alumno continúa en la misma institución pero se incorpora a otra cohorte generacional) o de institución.

4) Baja de los alumnos que alteran el orden y la disciplina institucional. Generalmente obstaculiza el ingreso a otra Escuela o Facultad.

Se ha detectado que la deserción responde a una multiplicidad de factores que afectan a los estudiantes (De los Santos, 1993, De Allende, 1987, Martínez Rizo, 1988, Clemente, 1997, cit. en. Gómez Dacal, 1989). Entre ellos,

principalmente durante el primer año posterior a su ingreso a la Licenciatura, se encuentran:

- Las condiciones económicas desfavorables del estudiante.
- El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece.
- Las expectativas del estudiante respecto de la importancia de la educación.
- La incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios.
- La responsabilidad que implica el matrimonio.
- Las características personales del estudiante, por ejemplo, la falta de actitud de logro.
- El poco interés por los estudios en general, por la carrera y la institución.
- Las características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior que reflejan la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes, en relación con los requeridos para mantener las exigencias académicas del nivel superior.
- La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la Licenciatura, que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma.

Las Instituciones de Educación Superior, por su parte, no han detectado con suficiente precisión los periodos críticos en la trayectoria escolar universitaria, en los cuales las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir en la deserción (Tinto, 1992). En general, según este autor, podrían señalarse tres periodos esenciales en la explicación del fenómeno de la deserción:

- Primer periodo crítico: Se presenta en la transición entre el nivel medio superior y la Licenciatura y se caracteriza por el paso de un ambiente conocido a un mundo en apariencia impersonal, lo que implica serios problemas de ajuste para los estudiantes.

- Segundo periodo crítico: Ocurre durante el proceso de admisión, cuando el estudiante se forma expectativas equivocadas sobre las instituciones y las

condiciones de la vida estudiantil que, al no satisfacerse pueden conducir a decepciones tempranas y, por consiguiente, a la deserción.

- Tercer periodo crítico: Se origina cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios y la institución no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas.

Por otro lado, la permanencia del estudiante en el plan de estudios de la Licenciatura también se encuentra afectada por el rezago escolar, el cual consiste en el retraso en la inscripción a las asignaturas subsecuentes del plan de estudios en un lapso regular u ordinario. Así, el alumno rezagado es el que se atrasa en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte generacional y, por tanto, en el egreso de la misma. El rezago afecta a aquellos alumnos que no acreditan las asignaturas y no pueden avanzar hasta que las aprueben. Estas frecuentemente son asignaturas de las ciencias básicas, las matemáticas y la metodología de la investigación que, por su grado de dificultad, presentan mayores índices de rezago (Altamira Rodríguez, 1997).

La reprobación y la estructura rígida de los planes de estudio, el desconocimiento de los alumnos respecto de las posibles soluciones a los problemas de la seriación de materias o de las opciones académicas disponibles para superar deficiencias y aprobar alguna unidad de enseñanza aprendizaje, constituyen también problemas que influyen en el rezago escolar o en la decisión de abandonar los estudios. Por otro lado, los Profesores en el Nivel Universitario enfrentan una deficiencia generalizada de los alumnos en el empleo de métodos de estudio apropiados.

Otra dificultad es la desigual distribución del flujo de la matrícula hacia determinadas disciplinas, en detrimento de otras. En un estudio que abarca una década (1979-1989), del conjunto de las instituciones de educación superior, un millón 94 mil 165 profesionistas egresaron con estudios a nivel Licenciatura (ANUIES, 1997). En los últimos 15 años la población escolar de Licenciaturas pasó de 731,291 estudiantes en 1980 a 1,183, 151 en 1994, los cuales fueron atendidos en 456 instituciones, incluyendo unidades descentralizadas, que se

inscribieron en 4,340 opciones educativas, considerando las carreras repetidas en las diferentes áreas del conocimiento. En el año de 1999, el total de instituciones de educación superior alcanzaba la cifra de 862, de ellas el 50.6% (418) eran instituciones públicas y el 49.3% (408) eran privadas. En cuanto a los subsistemas, en 1994, el 55.3% de estudiantes se concentraba en Universidades, el 15.6% en los Tecnológicos; el 6.9% en normales y el 0.9% en otras instituciones. Resumiendo, tenemos que en 1993 hubo 262,009 alumnos de primer ingreso a la Licenciatura, con una población total de 1,141,568 y un total de egresados de 140,258 y 83,412 titulados (Anuario Estadístico de ANUIES, 1994). En 1994 la población total fue fijada en 1,183,151 alumnos, siendo 146,420 el número de egresados y 88,838 titulados (60.36% del total de egresados). En 1995 la matrícula total nacional de Licenciatura fue de 1,217,431 alumnos de los cuales 276,838 fueron de primer ingreso. En este año, de las diez carreras más pobladas de nivel Licenciatura, 1,217, 431 alumnos de primer ingreso y reingreso, egresaron 146,420, titulándose 88, 838, (ANUIES, anuarios 1995 y 1996). En 1996 la población escolar nacional de Licenciatura fue de 1,288,633 estudiantes, de los cuales egresaron 191,294 titulándose 113,560. Para 1997, la población total de Licenciatura es de 1,310,229, de los cuales 15.6% se encuentran en instituciones públicas y el 24.4% en instituciones privadas, desconociéndose todavía la cantidad de egresados y titulados (Anuario estadístico de ANUIES,1997). El porcentaje general de eficacia terminal de la Licenciatura en las instituciones públicas durante el periodo de 1986 a 1991, fluctuó entre el 51.2% y el 62.0%. En el sector privado fue de 57.4%. En 1994 de un total de 86,333 alumnos de ingreso y reingreso en la UNAM, egresaron 15,301 y se titularon 6,818 con base a estos datos podemos afirmar que uno de los problemas a que se han enfrentado las instituciones de educación superior son los que se refieren a los bajos índices de eficacia terminal (ANUIES,1997).

Como se puede apreciar de las cifras anteriores el rezago escolar, la deserción y la eficacia terminal; son producto de muchos factores ínter actuantes. Para abordar la problemática de los estudiantes Universitarios es preciso conocer y comprender su realidad, lo cual supone considerar que la crisis que enfrenta la

juventud universitaria forma parte de ella y se manifiesta en actitudes y comportamientos que no son fáciles de incorporar de manera positiva a la vida académica (Cárdenas, 1995).

En cifras generales y como promedio nacional, de cada 100 alumnos que inician estudios de Licenciatura, entre 50 y 60 concluyen las materias del plan de estudios, cinco años después y, de éstos, tan sólo 20 obtienen su título. De los que se titulan, solamente un 10%, es decir 2 egresados, lo hacen a la edad considerada como deseable (24 ó 25 años); los demás, lo hacen entre los 27 y los 60 años (Díaz de Cossío, 1998). Información reciente que proviene de la Universidad Veracruzana (Chaín, R., 1999), indica que aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes que ingresan al nivel Universitario abandonan sus estudios sin haber promovido las asignaturas correspondientes al primer semestre; además, la mayoría de ellos inicia una carrera marcada por la reprobación y por los bajos promedios en sus calificaciones, lo cual contribuye a que en el tercer semestre, la deserción alcance al 36% de quienes ingresaron, cifra que se incrementa, semestre con semestre, hasta alcanzar el 46% al término del periodo de formación considerado.

Esta situación refleja la necesidad que tienen las Instituciones de Educación Superior de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su trayectoria escolar, tales como ingreso, permanencia, egreso y titulación. La información obtenida serviría para identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar; el abandono de los estudios y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudio para concluir satisfactoriamente los mismos. Aunque en México se han hecho esfuerzos importantes por ampliar la cobertura y la calidad de la educación superior. Dichos esfuerzos han significado pasar, en pocos años, de una Población de 209,000 estudiantes de Licenciatura en 1970 y de 40,000 estudiantes de Postgrado en 1985, a un universo que alcanza la cifra de 1'600,000 alumnos realizando estudios profesionales y casi 110,000 llevando a cabo estudios de postgrado, en 1999 (AUNÉIS, 2000).

Son imperativos de las Instituciones de Educación Superior incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de la eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo.

A lo largo de estos años se han desarrollado diversas estrategias para atender estos problemas; aún sin haber agotado todas las posibilidades, se avanza en la formación de los profesores, en la actualización y adecuación de los planes de estudio, en el equipamiento de laboratorios, centros de cómputo, bibliotecas, etcétera (Fuentes, 1986). Además, se han incorporado procesos de selección que se caracterizan por su organización, por su credibilidad y por la utilización de pruebas adecuadas para el ingreso al nivel superior.

Sin embargo, los asuntos referidos a las características de los estudiantes no han tenido la suficiente relevancia. En la mayoría de las Instituciones se opera desde el supuesto de una cierta homogeneidad en las características de los alumnos; por consiguiente, los programas académicos no toman en consideración la evidente heterogeneidad, tanto en lo que se refiere a sus habilidades básicas como a los conocimientos que dominan. Las capacidades y conocimientos indispensables para desarrollar una carrera universitaria se dan por supuestos, a pesar de las evidencias existentes sobre la insuficiencia de la formación en los niveles elemental y medio.

Es posible suponer, con cierto grado de certeza, que los estudiantes que ingresan a la Educación Superior no dominan las habilidades ni la información y conocimientos indispensables para utilizar, de la mejor manera posible, los recursos que la Universidad pone a su disposición. Ahora bien, la escuela requiere, y a la vez genera un clima positivo y adecuado de trabajo, que también aparece de manera constante (sobre todo en los últimos años) como elemento de importancia. Son muchos los trabajos que destacan las implicaciones de un ambiente seguro, ordenado y atractivo como requisito previo de un aprendizaje eficaz (Weber, 1985; Mortimore, 1988; Creemer, 1994; Reynolds, 1996; Claudet y

Ellet, 1997, en Muñoz-Repiso M., 1995). Este clima se ve favorecido por la implicación de las familias en la educación de los hijos, que por lo tanto afecta de forma indirecta al rendimiento de los alumnos (Coleman, 1994; Sammons, 1994, 1998; Edwards y Warin, 1999).

Algunos autores consideran que la mejor forma de estimular esta atmósfera, es el refuerzo positivo al alumnado, que a su vez constituye otro elemento característico de las escuelas eficaces. Este refuerzo incluye una disciplina explícita y compartida en la que las normas sean claras y justas, estrategias de motivación y feedback positivo y directo, por ejemplo en forma de elogio y aprobación. La creación de este clima y el refuerzo de los alumnos contribuye también a la definición de los derechos y responsabilidades del alumnado (Rutter, 1979; en Mortimore, 1988), de forma que la eficacia aumenta cuando los alumnos elevan su autoestima, tienen un papel activo en el aula y en la escuela, y se consideran responsables de su propio aprendizaje.

Anderson y Anderson (1993), encontraron que la frecuencia de eventos estresantes reportados, decreció con el transcurso del tiempo, estabilizándose su rendimiento escolar, esto sugiere una mayor adaptación al medio escolar conforme se avanza en la carrera académica. En un segundo estudio, Campbell, Svenson y Jarvis (1992), evaluaron el nivel de estrés percibido en una muestra de 177 hombres y 280 mujeres canadienses de nivel Universitario; al medir el estrés percibido y estrategias de afrontamiento, se encontró un alto nivel de estrés y escasas habilidades para reducirlo. Por su parte, Epstein y Katz (1992), en una muestra de 450 estudiantes Universitarios, demostraron la importancia de distinguir entre estresores generados externamente y autogenerados. Con base en los resultados, concluyeron que el total de estresores experimentados en esta muestra, son en su mayoría autogenerados, lo que refleja niveles de estrés percibido que no necesariamente muestra concordancia con respuestas a estímulos externos.

Como se puede apreciar, se ha hablado mucho de las implicaciones de una serie de variables relacionadas con el desempeño académico (v.g. el estrato social de procedencia del alumno, su capacidad intelectual, el bagaje de conocimientos

con que cuenta, factores sociales, los curriculares y la docencia) (Muñoz-Izquierdo, 1991), como aquellos de gran relevancia al caso, pero se han dejado al margen aquellos factores aparentemente ajenos a él. Sin embargo, es ineludible el abordaje del protagonista principal de este proceso al estudiante. Entre estos factores encontramos los económicos, los familiares y los relacionados con la salud (Gómez, 1990). Algunos de estos factores son el consumo de alcohol o drogas entre los estudiantes, así como la percepción del apoyo social, los cuales pueden reflejar una pobre ejecución académica previa a la deserción. Por lo que en el próximo capítulo se estudiará, cómo es que el apoyo social, y principalmente el apoyo social percibido, intervienen para que los estudiantes no lleguen a la deserción escolar.

Desde la perspectiva estrictamente educativa, los principales factores que influyen en el abandono escolar están relacionados con la organización escolar, en las prácticas pedagógicas, las formas de convivencia, disciplina y la falta de atención a la diversidad de intereses de los alumnos; pero, por otra parte, como la educación de los padres tiene una gran incidencia en los resultados educativos de los hijos, los jóvenes que son mejor educados hoy, expandirán las oportunidades a sus hijos en el futuro. Las escuelas cumplen una función muy importante en la prevención del abandono escolar, siempre que sean entendidas como un protector de riesgo para los estudiantes, como una comunidad de compañerismo y compromiso; ya que la deserción escolar es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, el alumno probablemente quedó repitiendo (un grado o una materia), con lo que se alargó su trayecto escolar, bajó su autoestima y comenzó a perder la esperanza en la educación. En consecuencia, para comprender el punto final de la deserción, se debe analizar más detenidamente el proceso de la educación y estudiar las variables extraescolares que influyen.

4. APOYO SOCIAL.

4.1. Apoyo social percibido

El apoyo social, que tiene su fuente en las redes sociales, es clave para el bienestar de los individuos, parejas, grupos, familias, especialmente en los momentos de estrés, transición o crisis (McCannell, 1985; Cooke, D. 1988). Es uno de los aspectos funcionales de las redes sociales, esencialmente cualitativo, e involucra variables relacionadas con las funciones básicas que las redes cumplen.

El apoyo social se refiere a algo personal, cuyo componente más subjetivo es denominado "apoyo social percibido", en tanto que las "redes de apoyo" son algo socioestructural y objetivo que, como tal, admite análisis a un nivel social, diferente, aunque complementario (Sánchez, A. 1991).

El apoyo social, y su contrapartida socio-estructural las redes de apoyo, pueden servir de vínculo entre los esfuerzos de investigación y de acción práctica de sociólogos, psicólogos sociales, psicólogos comunitarios y psiquiatras sociales, constituyendo además una importante plataforma integradora para enriquecer la base conceptual de la salud mental y la psicología comunitaria, con los aportes de otras ramas de la psicología como la psicología de la personalidad, la psicología evolutiva y la psicología cognitiva (Gottlieb, B, 1983).

El concepto de apoyo social ha sido utilizado en muy diversos sentidos: como red social, como contactos sociales significativos, como posibilidad de tener personas confidentes a las que se puede expresar sentimientos íntimos y como compañía humana (Mansillas, F. 1993).

Para Caplan (1974), los sistemas de apoyo son agregados sociales continuos que dotan al individuo de oportunidades para obtener feedback sobre sí mismo y validar sus expectativas sobre los demás. Las personas tienen una variedad de necesidades específicas que son satisfechas a través de relaciones interpersonales duraderas, desarrollando y manteniendo un sentimiento de bienestar e involucrándose en un rango de relaciones que satisfacen en todo esas necesidades específicas.

El apoyo social también ha sido definido como la unión entre individuos o entre individuos y grupos, que mejorará la competencia adaptativa para enfrentar los desafíos, tensiones y privaciones a corto plazo (Caplan G., y Killilea, 1976). En este marco, se ha destacado su carácter de intercambio de recursos entre dos individuos, percibidos, uno como proveedor y el otro como receptor, con el fin de mejorar el bienestar del receptor (Shumaker, S., y Brownell, A., 1985).

Así, el apoyo social se compone de cuatro factores: I.- Orientación directiva, II.- Ayuda no directiva, III.- Interacción social positiva y IV.- Ayuda tangible (Barrera, M. Y Ainleys, S., 1983). Para otros autores, el apoyo social está integrado por empatía, estímulo, información, ayuda material y expresiones de participación (Dohrenwend, B.; Shrout, P.; Link, D.; Skodol, A., 1987).

Se propone la siguiente definición de apoyo social: "El apoyo social es la ayuda real o percibida que el individuo deriva de las relaciones interpersonales (familiares o de pares) tanto en el plano emocional como en el instrumental, para una situación específica "(Vivas, E.; Feldman, L.; Bages, N.; Vargas, C. y Andrade, L, 1993).

Respecto a la percepción del apoyo social, varios autores enfatizan la importancia de este factor, ya que la realidad para el individuo es fundamentalmente la realidad percibida. El apoyo percibido se puede identificar como la información que llega a tener una persona de una o más de las tres siguientes clases: información de que el sujeto es querido, información de que el sujeto es estimado y valorado e información de que el sujeto posee capacidad para establecer redes de comunicación y de relación (Cobb, S. 1976).

Se distinguen sistemas de apoyo "forma", compuestos entre otros, por las intervenciones médicas, las intervenciones en crisis y los sistemas de rehabilitación psicosocial; y sistemas de apoyo "informal", que abarcan diversas redes sociales que emergen de forma natural, como las familiares, religiosas, de ocio y laborales.

Algunas personas que conocen estas fuentes disponibles, carecen de apoyo porque se resisten a utilizar estos recursos (Eckenrode, 1983). También, es posible que algunas de las personas que no utilizan apoyo formal busquen y

reciban apoyo informal. Parece evidente, sin embargo, que algunas personas ni lo buscan ni lo aceptan, independientemente de que esté a su disposición o no (Mansilla, F. 1993).

Para entender cómo las funciones de protección del apoyo social se llevan a efecto, es necesario distinguir los aspectos del constructo de apoyo social. Como Wellman (1981; cit. En Thoits, 1982) ha argumentado, no todas las ligas sociales que los individuos poseen son necesariamente de apoyo. Las condiciones bajo las cuales la ayuda efectiva es obtenida, deben aún determinarse. Willis (1985), sugiere el placer de la “compañía social”, de aquellas que ofrecen la oportunidad de buscar ayuda con los problemas personales.

Con respecto a su conceptualización, Cobb (1976; cit. En Thoits, 1982) y Barrera y Cols. (1981 en Aduna 1998), sugieren que el apoyo debe concebirse como información que guía al sujeto a creer que: 1. Es amado e importante para alguien, 2. Es apreciado y valorado, 3. Pertenece a una red de comunicación y obligación mutua. Este enfoque es más preciso y permanente y ofrece, claras implicaciones para su operacionalización.

Una definición con implicaciones claras para la medición es la de House (1981; cit. En Sarason, 1990), quien ha definido el apoyo social como una transacción interpersonal que involucra uno ó más de los siguientes elementos: 1) Interés Emocional (Gusto, Amor, Empatía), 2. Ayuda Instrumental (Bienes Y Servicios), 3. Información (Acerca del Ambiente) y 4. Reconocimiento (Información relevante hacia la Auto-Evaluación).

Turner (1983), esclareció de alguna forma, al separar a la integración social y a la red social del apoyo social. House y Kahn (1985), también distinguieron estos aspectos, pero se refirieron a ellos respectivamente como la existencia, estructura y funciones de las relaciones sociales. Así, el apoyo social estaría reservado para las funciones de las interacciones y relaciones sociales.

Thoits (1985), sugirió que el apoyo social mas comúnmente se refiere a las funciones de ayuda efectuadas por un individuo para la gente que le es significativa. Estas definiciones le permiten al investigador operacionalizar y examinar una variedad de dimensiones de apoyo social para la investigación de

los efectos. Estas medidas pueden ser cubiertas, ya sea por la provisión de ayuda socio-emocional (afecto, simpatía y comprensión, aceptación y estima de otros), ó la provisión de ayuda instrumental (consejo, información, ayuda con imposibilidades de trabajo ó familiares, ayuda financiera), la cual también implica apoyo emocional, pues a alguien le importa el individuo.

Se necesita revisar el concepto del apoyo social con respecto a los aspectos cognitivos y conductuales del mismo, para poder delimitar mejor el tema. Se ha hecho una distinción por diversos investigadores con respecto a los aspectos funcionales de las relaciones sociales, las cuales serían entre el apoyo disponible y el apoyo recibido, (Barrera, 1986; Gottlieb, 1985; Sarason, Pierce y Sarason, 1987, Wethington y Kessler, 1986, en Coffin, 1999). El apoyo disponible se refiere a la percepción de apoyo que se cree disponible cuando se necesita, lo cual se considera como protector de la salud; el apoyo recibido se refiere a la percepción de eventos pasados.

Se cree, no obstante, que hay implicaciones importantes en la distinción entre el apoyo percibido como disponible, y el que es actualmente recibido. Una posible explicación puede ser que el individuo cree tener más apoyo disponible del que realmente tiene, lo cual es demostrado en una situación de estrés ó al contrario, al momento de necesitar apoyo, recibe más del que cree tener (Sarason, 1983).

Cobb (1976) y Wethington y Kessler (1986) han encontrado que la variable apoyo social percibido es más predictiva del ajuste a los eventos estresantes que el apoyo social recibido. Existe evidencia de que la efectividad de los recursos, son centrales para determinar su importancia (Procidano y Heller, 1983).

La diferencia del apoyo percibido por la gente, difiere también en las habilidades sociales (Sarason, 1985). Así se acordaría claramente que las personas que difieren en el apoyo social difieren en sus ligas establecidas. Más aún, parece que la respuesta general efectiva a aquellos individuos cuya compañía es placentera, y la impresión de competencia que crean, es lo que distingue a las personas que difieren en la auto descripción del apoyo social percibido.

Con el tiempo, las expectativas del apoyo pueden declinar debido al apoyo que ha recibido en el pasado. La Calidad del apoyo recibido también influye en ésta débil asociación entre ambos; el individuo puede creer que las relaciones íntimas y de amistad pueden estar disponibles, cuando de hecho el apoyo es decepcionante, inepto e inútil. Podría ser que este ámbito social encuentre difícil proveer su apoyo, ya que ellos mismos pueden sentirse amenazados, o inciertos sobre la forma de ayudar.

Aparentemente, las personas reciben apoyo social si los demás perciben que pasa por un momento difícil; pero si la persona es percibida como alguien que está haciendo bien las cosas frente a una adversidad, no parece despertar conductas de apoyo social en los demás.

A pesar de la diversidad en las definiciones del concepto de apoyo social y de las variables dependientes que se han medido, existe algún grado de acuerdo respecto a la categorización de Sarason (1987) y de Wethington y Kessler (1986) del apoyo, que el sujeto ha recibido en el pasado y el sujeto percibe que tiene ó puede tener. Se ha encontrado que el apoyo percibido correlaciona más frecuentemente que el apoyo percibido con la salud (Bolger y Eckenrode, 1991, Dunkel-Schetter, Folkman y Lazarus, 1987; Wethington y Kessler, 1989; cit en Cárdenas, 1995). Los datos de las investigaciones mencionadas muestran que la percepción de apoyo social puede ser un mitigador de los efectos nocivos del estrés sobre la salud física y psicológica. Aún cuando ni el efecto mitigador, ni la relación directa entre el apoyo social percibido y la salud han sido muy altas, es sorprendente la consistencia de resultados entre diferentes estudios (Acuña, 1998).

4. 2. Medición del apoyo social.

Generalmente, la información sobre el apoyo dado por otros es dada por el auto reporte del receptor. Así, pareciera ser que el término “apoyo recibido” es más apropiado con respecto a los datos disponibles. Un estudio que evalúa el factor global de la estructura de la medida del apoyo recibido mediante el inventario de conductas sociales de apoyo (Barrera, Sandler y Ramsey, 1981),

junto con una medición del apoyo percibido como disponible mediante el cuestionario de apoyo social, (Sarason, Levine, Bashman y Sararon, 1983; EN Acuña, 1998), encontró que ambas medidas eran distintas y separadas, (McCormick, Siegert y WalKey, 1987).

Aunque la medida de apoyo recibido se deriva de los reportes de lo que los receptores perciben como lo que otros les han dado, es claramente diferente a su percepción que tienen del apoyo disponible con que cuentan al desearlo o necesitarlo.

Las medidas disponibles del apoyo social pueden dividirse en tres categorías; 1. El modelo de red, que enfoca la integración social del individual en un grupo y al interconexión entre los que forman el grupo, 2. El modelo de apoyo recibido, que se enfoca a lo que la persona recibe actualmente o reporta que ha recibido, y 3. El modelo de apoyo percibido, que se enfoca en el apoyo que la persona cree está disponible en caso de necesitarlo (Sarason, Sarason y Pierce, 1990).

Algunas mediciones se concentran en poblaciones particulares, mientras que otras se refieren a la población general. Ciertas mediciones también difieren en cuanto que si limitan ó no el número de miembros en la red a quienes los encuestados deben identificar; esto es, preguntar sobre un número particular de "apoyadores". Otras especifican las relaciones con sus "apoyadores", como por ejemplo, al limitar la pregunta solicitando que enlisten aquellos que juzgan como los "apoyadores" más significativos en su vida. La investigación sugiere que no debemos movernos sólo hacia el número de personas que representan las relaciones más estrechas; House y Khan (1985), recomendaron que obtener datos entre 5 y 10 individuos en la red del sujeto permite avanzar rápidamente sin tener que regresar.

Ciertas medidas sobre el tamaño y disponibilidad del apoyo han demostrado una débil asociación. Esto puede deberse a que ni el tamaño de la red, ni el tamaño del grupo a quienes la persona siente cercana, puede indicar qué tanto apoyo recibe. Una relación curvilínea se ha encontrado entre el número de confidentes y la satisfacción con el apoyo entre estudiantes Universitarios (Stoke,

1983). De aquí que las medidas, tales como el tamaño de la red y la satisfacción, puedan ser obtenidas más fácilmente mediante otras aproximaciones, como los cuestionarios.

Sarason, Sarason y Schearin (1986), presentaron los resultados de tres estudios, examinando la estabilidad, orígenes y aspectos relacionados del apoyo social en estudiantes Universitarios. Dichos resultados sugieren que al menos en jóvenes adultos, el apoyo social parece ser más una variable individual de diferencia, que una provisión del ambiente. Más específicamente, los índices de apoyo social mostraron una gran globalidad a lo largo de tres años, y que aquellos individuos que reportaron altos niveles de apoyo durante los años de Universidad, reportaron haber tenido más atención parental, que aquellos que reportaban bajos niveles de apoyo social; concluyéndose que la habilidad para percibir una red de apoyo y sentirse satisfechos con esta percepción, pueda estar relacionada a un tipo específico de experiencias tempranas.

Podemos concluir que aquellas mediciones que enfatizan la experiencia del individuo de ser aceptado y amado, permite establecer asociaciones poderosas que posibiliten el hacer predicciones.

Sarason, Sarason y Schearin (1986) compararon varios inventarios de apoyo social. Estos inventarios fueron seleccionados, tanto por representar diferentes perspectivas teóricas, como por sus propiedades psicométricas, así como por su prevalencia en la literatura. Acuña (1998) demostró que el cuestionario de Apoyo social (SSQ) de Saron y cols. (1983), fue el que mejor predijo el grado de soledad y ansiedad de los sujetos, siendo que, tuvieron correlaciones consistentemente más altas con otros cuestionarios que median apoyo social percibido.

Con base en lo anterior, se retomó para este estudio la definición de Sarason (1990), con respecto al apoyo social como el modelo que se enfoca al apoyo que la persona cree que esta disponible en caso de necesitarlo, intentando demostrar que, de existir un apoyo percibido elevado en nuestra población tanto la fármacodependencia como el rendimiento escolar tendrán una asociación inversa

y directamente proporcional, en la forma respectiva, con el apoyo social percibido en los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala.

4. 3. Estrés, afrontamiento y apoyo social.

Dentro del conjunto de factores más estudiados en la investigación sobre la resistencia al estrés, están los recursos de redes sociales o apoyo social. Esto se debe a que se ha observado que la presencia de recursos sociales esta asociada con la salud física y mental (Holahan y Moos, 1987; Heller y Swindle, 1983; Moos Mitchell, 1982; cit. En Aduna, 1998).

Folkman (1984; cit. En Aduna 1998), define al estrés como una relación entre la persona y el ambiente, la cual es evaluada como rasando o excediendo sus recursos y dañando su bienestar. Dentro de esta concepción, el estrés emocional se diferencia principalmente de otros estados desagradables por su especificidad, ya que está determinado por circunstancias amenazantes particulares del ambiente y es una condición con límites temporales claros, no permanentes.

El estrés también se ha definido como estímulo, como producto de un conflicto intrapsíquico (necesidades, impulsos o creencias), o como una respuesta, tal como la excitación fisiológica ó el distrés subjetivo.

Existen varias clasificaciones del estrés:

- 1 Estrés orientado al proceso. El ambiente y la persona, están en una relación dinámica y bidireccional que cambia constantemente.
2. Estrés ambiental: circunstancias ambientales que demandan cambio y adaptación.
3. Estrés emocional: se distingue de otros estados negativos por su especificidad en relación con dos aspectos: está determinado por circunstancias estresantes, amenazantes particulares del ambiente, y que tiene límites claros definidos.

Debe mencionarse que varias teorías del estrés consideran las conceptualizaciones de apoyo, (Aduna, 1998) existiendo tres principales: necesidades, transacciones y transiciones:

1.- El modelo de necesidades, postula que los individuos tienen necesidades que son cubiertas a través de la interacción con otras personas en una variedad de relaciones, cuya falta ocasiona una fuente de estrés.

2.- En el Modelo de transacciones el estrés ocurre cuando las demandas percibidas exceden los recursos percibidos, con las subsecuentes consecuencias negativas para el bienestar del individuo (Mc Grath, 1970, Lazarus, y Launier, 1978; Lazarus y Folkman, 1984, en Coffin, 1999).

3.- En el Modelo de transiciones, el estrés es visto como el resultado de cambios o transiciones psicosociales, las cuales, de acuerdo con Parkes (1971) se refieren a un cambio radical en una persona ó en su ambiente, que afecta las percepciones del individuo acerca del mundo y su lugar sobre él.

Queda claro que el apoyo social juega un papel importante en situaciones de estrés aliviando la ansiedad, el enojo, la autoconfesión y otros estados negativos, reduciendo así la posibilidad de desórdenes emocionales que se pueden desarrollar (Thoits, 1984).

En cuanto a eventos estresantes de vida, éstos se han definido como cualquier serie de circunstancias que requieren ó indican un cambio en el patrón de vida básico de un individuo (Holmes y Rahe, 1967). La evidencia señala que los eventos indeseables se asocian más con un funcionamiento dañado que los eventos deseados (Vinokur y Seizer, 1975, en Aduna, 1998). Sin embargo, la variación individual en la evaluación de y en la respuesta a eventos específicos de vida, ha instigado una búsqueda de recursos personales y sociales que pueden ser factores moderadores de los efectos del estrés. Lazarus y Lanier (1978; cit. En Aduna, 1998), mantienen que el rasgo sobresaliente de una respuesta a un estresor es la evaluación del individuo acerca de una situación, pudiendo ser considerado el evento como una pérdida, una amenaza ó un desafío. Lazarus y Folkman (1984; cit. En Aduna, 1998), indican que los eventos indeseables se asocian más con un funcionamiento deficiente que los eventos positivos. Por su parte, Casell (1976), Cobb (1976) y Caplan et al. (1977; cit en Thoits, 1982) han establecido que los apoyos sociales tienen un efecto en los individuos, sólo si ciertos eventos estresantes de vida existen. Con la ausencia de esos eventos, el

grado de apoyo social del individuo no influye en su estado psicológico. Hay que aclarar que esta conclusión es una generalización de estudios seleccionados, la cual no representa una hipótesis derivada de la teoría. Es por ello, que la investigación de los últimos veinte años, se ha dirigido hacia la documentación de una relación positiva entre los principales eventos de vida y la perturbación psicológica. Esta relación estaría en función de los efectos estresantes de eventos de vida negativos (Muller 1977, Rabkin y Stuenin, 1976; cit en Thoits, 1982).

Es claro que muchos individuos que experimentan muchos eventos estresantes no llegan a estar perturbados, mientras que otros que experimentan pocos de estos eventos resultan altamente afectados (Hinkle, 1974; cit en Thoits, 1982). Un número de investigadores (Lazarus, 1980, Billings y Moos, 1981; Folkman, 1984; Cit. en Cárdenas, 1995), han propuesto que la manera en que la gente maneja las circunstancias estresantes cotidianas, representa un conjunto importante de moderadores, al enfatizar las estrategias de afrontamiento y el apoyo social que utiliza, como de relevancia en la moderación del impacto del estrés. Las estrategias de afrontamiento se han definido como conductas, cogniciones y percepciones que emplea el individuo cuando confronta los problemas de la vida cotidiana (Parling y Scooler, 1978; cit Cárdenas, 1995), así como los intentos del individuo para utilizar recursos personales y sociales que lo ayuden a manejar las reacciones generadas por el estrés y a realizar las acciones específicas para modificar los aspectos problemáticos en su medio ambiente (Billings y Moos, 1981). Así mismo, una diversidad de estudios (Wethington y Kessler, 1986, Silver y Worrman, 1980, Holmes y Rahe, 1967) se han realizado con el objeto de determinar y analizar los factores que mitigan el impacto del estrés.

Así, se ha encontrado que el apoyo social es un recurso que conforma un sistema, en el cual los individuos se ayudan entre sí para movilizar sus recursos psicológicos y dominar sus emociones ante el estrés y/o compartir estas tareas proporcionándose recursos tangibles y orientación para manejar su situación (Holahan y Moos, 1987 en Cárdenas, 1995).

Recientemente, algunos investigadores han propuesto la hipótesis de que el sistema de apoyo social del individuo, ayuda a moderar ó mitigar los efectos de los eventos de vida en su estado psicológico (Antonovsky, 1974 y 1979; Caplan, 1974; Cassel, 1976; Cobb, 1976; Henderson et al.,1978; Caplan, et al.; Liem y Kiem, 1978; cit en Thoits, 1982). Los eventos estresantes generalmente producen reacciones emocionales en su red, tales como miedo, culpa, frustración y vergüenza. Estos obstaculizan el brindar un apoyo efectivo. Así, cuando las víctimas hablan sobre sus experiencias y sentimientos negativos, muy probablemente encuentren rechazo de los que supuestamente deben ofrecer apoyo (Coates, 1979). Puede darse inclusive el hecho de que éstos culpen a la víctima.

De acuerdo con la hipótesis reguladora (Cassel, 1974), los efectos positivos del apoyo social aparecen principalmente bajo condiciones estresantes. Otra perspectiva mantiene que las personas que tienen relaciones sociales reforzantes exhiben mayor bienestar sin importar las niveles de estrés (Cutrona, 1984; cit. En Aduna, 1998). Esto sustentaría la hipótesis del apoyo social como “amortiguador”. Los individuos con un apoyo social fuerte pueden enfrentarse mejor a los cambios de vida; a aquellos que no tienen ó tienen poco apoyo social que son más vulnerables a los cambios de vida, particularmente a los no deseados. Así, la ocurrencia de eventos negativos, en la presencia del apoyo social, produciría menor perturbación que con la carencia de éste (Thoits, 1982).

Es así como el estudio del apoyo social y redes sociales se ha incrementado. El interés se ha expandido desde la descripción de aspectos de redes sociales (Barnes, 1954, Bott, 1957;cit. En Monroe, 1983) hasta el análisis del significado de los sistemas de apoyo en el bienestar psicológico y físico del individuo (Caplan, 1974 y 1981; Cobb, 1976; Mitchell y Trickett, 1980; Muller, 1980 y Sarason, 1974; cit en Montoe, 1983). Caplan (1974) Define los sistemas de apoyo social como conjuntos sociales continuos (principalmente interacciones continuas con otro individuo, una red, un grupo ó una organización) que proporcionan a los individuos oportunidades de retroinformación acerca de ellos mismos.

Con respecto a la asociación entre apoyo social y bienestar emocional, Turner (1981), la evaluó mediante cuatro estudios, encontrando una asociación confiable.

La evaluación de los efectos del nivel de estrés sobre la relación apoyo / bienestar demostró que el apoyo social, tiene efectos significativos e importantes en situaciones de estrés.

Algunos estudios han examinado la red entre apoyo social y bienestar psicológico, sin la referencia de eventos de vida mayores. Cada uno de ellos documenta una relación positiva y directa entre el apoyo y el bienestar (Berkman y Syme, 1979; Brown, et al., 1977; Henderson et al., 1978, 1978b; Miller e Ingham; Morawaki, 1973; Roy, 1978; cit. En Thoits, 1982).

Jacobson (1986; cit. en Aduna, 1998) propone una clasificación de tipos de apoyo social: apoyo emocional, apoyo cognoscitivo y apoyo material.

Podemos concluir que el término apoyo social no se refiere al sentimiento general de sentirse apoyado ó importante para otros, sino a las transacciones interpersonales en las que la ayuda sea enfocada hacia un problema y el ánimo sea mutuo.

5. COHESION FAMILIAR.

Como pudimos darnos cuenta en el capítulo anterior, uno de los “apoyadores” más importantes para un individuo es la familia; ya que como unidad o sistema, allí se tejen los lazos afectivos primarios, los modos de expresar el afecto, la vivencia del tiempo y, del espacio, las distancias corporales, el lenguaje; es decir, todas las dimensiones humanas más significativas se plasman y transmiten en la cotidianeidad de la vida en familia. Ésta es por excelencia el campo de las relaciones afectivas más profundas y constituye, por lo tanto, uno de los pilares de la identidad de una persona. Ya que la familia es una de las instituciones básicas de todas las sociedades del mundo, en las sociedades más primitivas era la única (Horton y Hunt, 1997). La familia, siendo la primera y principal instancia formativa, es determinante tanto para el establecimiento de las necesidades prioritarias, como en el grado y estilo empleado para satisfacerlas, siendo con ello el marco del proceso adaptativo (Valladares Sánchez, 2000). La familia suele representar para los mexicanos los aspectos más positivos, con relación a la esfera emocional del proceso formativo (Andrade Palos, 1994; Díaz Guerrero, 1982).

A pesar de lo mucho que se nombra a la familia, es poco lo que sabemos acerca de los procesos familiares "normales" y el grado de satisfacción con la familia en cada una de las etapas. Es mayor nuestro conocimiento de los problemas individuales, que no obstante han comenzado o terminan dentro de la familia (Baeza, S.,1999).

Hoy las familias se encuentran con interminables desafíos y frustraciones que amenazan sus estructuras presentes y someten sus recursos a exigencias excesivas. En general, la mayoría de los estudios se centran en aquellas familias que tienen dificultades para hacer frente a una gama de problemas emocionales y físicos (drogas, maltrato, abuso), por consiguiente, sabemos bastante más sobre las familias "problema" y presumimos que las familias "normales" carecen simplemente de estas características. Lo que no conocemos, o no damos a

conocer, son justamente los aspectos positivos, los lados fuertes y los atributos de las familias que enfrentan eficazmente el estrés cotidiano (Minuchin, 1998).

La familia no se reduce a la suma de interacciones entre padres e hijos y las relaciones fraternas, sino que es una totalidad dinámica que asume la función de diferenciación y de lazo entre sexos y entre generaciones. Considerada como un sistema, no ya como la sumatoria de personas que la componen, es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas y con el contexto amplio en que se inserta; es decir que recibe y acusa impactos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos (Minuchin, Salvador- Nichols, Michael, 1994). Sus funciones específicas son:

- La reproducción de nuevas generaciones.
- La socialización de base de los niños .
- La transmisión de valores, ideales, pensamientos y conceptos de la sociedad a la que pertenece.

En la familia se reproducen las estructuras sociales fundamentales. En su interior se definen distintas relaciones simétricas o complementarias, jerárquicas o igualitarias, teñidas siempre por valores afectivos. Quién ejerce la autoridad, qué tareas corresponden a cada sexo, a los jóvenes, a los ancianos, cómo se ayuda al grupo familiar, quién provee las necesidades, qué códigos de comunicación están permitidos, ya sea gestuales, orales o el silenciamiento de emociones y sentimientos, el sentido de la vida y la muerte, la importancia de las fiestas, reuniones sociales o ceremonias, todos y cada una de estas formas básicas de comunicación, se aprenden, se incorporan dentro de una familia. En resumen el modelo familiar es un modelo cultural en pequeño. A partir de ese modelo cada familia elabora su propia variante, en general, a través de mitos, tradiciones y valores. Se incorpora el qué –los contenidos de la cultura- y también el cómo, es decir, los modos de hacer, de proceder, de aprender (Withaker, 1982).

El mito familiar es una especie de ideología de grupo compuesta por valores, representaciones y creencias que proveen los modelos de conducta. Sirve de defensa contra lo que podría amenazar al equilibrio familiar y también permite el cambio –morfogénesis— de la familia. Toda familia, al igual que todo sistema,

tiene un conjunto de reglas interactivas que muy a menudo son implícitas, pero suelen hacerse visibles cuando comienzan a tornarse disfuncionales. Cada regla insta un sistema de derechos y obligaciones. Estas reglas proveen un contexto relativamente estable, predecible, indican cuáles son las expectativas recíprocas, cómo anticipar condiciones o situaciones y cómo interpretar las comunicaciones y comportamientos de sus miembros (Falicov, C., 1991).

Por lo tanto, dentro y fuera de la familia nos enfrentamos con la exigencia de reflexionar desde ella, sobre ella, acerca de ella, en relación con ella. Nada de lo que nos ocurre en la vida parece dejar de tener relación con la familia. El apego al núcleo familiar es un factor de protección que, implica el sentimiento de pertenencia, el vínculo a un grupo de referencia (Walsh, F., 1996). Representa para el individuo la tenencia de un espacio que comparte y en el que también puede refugiarse, el lugar en el que se reconoce y donde adquiere la seguridad necesaria para ir afrontando las dificultades que se dan en la vida cotidiana. Para fomentar el apego familiar es indispensable crear un clima afectivo positivo. Este es el ambiente que se desprende de las relaciones dentro del grupo familiar. Conlleva actitudes de reconocimiento y respeto entre sus integrantes, la presencia de manifestaciones afectivas positivas (implícitas y explícitas) y una comunicación fluida y adaptada a cada situación concreta (Falicov, C., 1991).

Sería difícil tener sentimientos de pertenencia al grupo familiar si el clima fuera irrespirable, más bien provocaría lo contrario, la necesidad de huida y la búsqueda de apoyo o pertenencia a otros grupos. Las investigaciones confirman que el deficiente apego familiar y un clima afectivo negativo, tienen una relación directa con el desarrollo deficitario del individuo, que se manifiestan en problemáticas de diversa índole, entre ellas, el consumo de drogas (Palomar, L., 1999). Por tanto, se hace fundamental promover estas cuestiones a través de la formación de padres y madres.

La necesidad de una buena comunicación, ya mencionada en el apartado anterior, tiene tanta relevancia que se ha considerado oportuno hacer un apartado específico. El hombre es un ser social por naturaleza y la comunicación es el vehículo para la interacción con el entorno, es la herramienta que, utilizándola de

forma adecuada, favorece el desarrollo individual y grupal (Sluzki,C.,1998). El grupo familiar al ser el primer núcleo de socialización del individuo, requiere de especial apoyo para potenciar un grado de comunicación fluido que ejerza un efecto protector en sus miembros.

En cualquier familia existen bases explícitas o implícitas de organización de la convivencia, de las responsabilidades y de las funciones de cada uno de los miembros. El modo en que se organiza esa convivencia cambia en función de la situación y de la etapa evolutiva de sus miembros, del mismo modo ocurre con las funciones y las responsabilidades. Desde la perspectiva clínica, en los estudios sobre familias que sufren problemas de índole relacional, se hace evidente la disfuncionalidad de sus límites, ya sea porque son excesivamente rígidos o todo lo contrario, muy laxos (Valladares Sánchez J.M.,2000-b). Por otro lado en las familias normalizadas los límites son más claros y flexibles con respecto a las anteriores. Esto es un indicador claro de que la intervención en prevención debe favorecer en las familias, a través de la formación de los padres, el establecimiento de límites claros y flexibles (Minuchin, S., Nichols, y Michel, 1994).

En un estudio realizado por Andrade Palos (1994), se determinó que la falta de afecto en el núcleo familiar (amén de otros problemas) es un factor desencadenante en más de un 50 % de los casos del fracaso escolar. La primera escuela y el pilar básico en la educación de un niño, es su familia. Todo lo que el niño viva, vea, oiga, etc., va a condicionar su vida y le va a formar como persona. Los niños son como esponjas y todo lo que ven les llama la atención y más en el caso de sus padres, que son como ejemplos a seguir. Por eso es muy común que ante acontecimientos familiares tan desagradables como un divorcio o la desaparición de alguno de las cabezas de familia, el niño vea desintegrado su ambiente y empiece a sentirse desprotegido, abandonado. Pero en ocasiones las causas de este abandono que desencadena el fracaso no son sólo por problemas familiares, sino por una mala o inadecuada calidad de la enseñanza, falta de medios.

McLoyd (1998, en Baber, B.K., 1994) ha señalado que el nivel educativo de las madres, en asociación directa con el nivel de bienestar en el que viven, lleva a una percepción diferencial de sus condiciones psicológicas, de salud y de satisfacción con la crianza. El grado más alto de problemática es reportado por madres de nivel bajo. Barber (1994) en el estudio que realizó encontró que es muy baja (menos del 10% de las familias) la frecuencia con que los padres reportan haber tenido discusiones con sus hijos durante el último año acerca de situaciones graves como la conducta sexual, el abuso de sustancias o el novio(a); esto lo atribuye a que son temas probablemente menos discutidos abiertamente; plantea como conclusión que los temas más importantes de desacuerdo son aquellos que juegan un papel principal en la convivencia cotidiana.

El estudio específico de los problemas familiares ha sido abordado generalmente desde dos tendencias aún distantes entre sí. La primera es el abordaje teórico de problemas que pueden considerarse como “patológicos” desde una postura conceptual o institucional, y la segunda consiste en la exploración empírica de problemas particulares que presentan un interés clínico o estadístico. Palomar Léver (1999) ha destacado que las familias alcohólicas presentan un funcionamiento familiar inferior, comparadas con las familias no alcohólicas. Eguiluz Romo (1999, en Román Pérez, R., 2001) encontró indicadores de mayor autoritarismo, disfunción en los límites y devaluación de la figura femenina en familias donde existe violencia. Canto y Rodríguez (2001) indica que “ver sufrir a sus hijos” y el temor de perderlos son las preocupaciones principales de las parejas Yucatecas en proceso de divorcio, mientras que tiene menor importancia “la dificultad de educar a los hijos después del divorcio” y “no poder encontrar pareja en el futuro”. Román Pérez (2001) señala que las formas más comunes de maltrato en el interior de familias Sonorenses fueron los gritos (38%), golpes (20%) e insultos (17%).

Con un enfoque más fenomenológico, centrado en la forma en que los propios padres experimentan la problemática familiar, Valladares Sánchez (2000-a, b, c; 2001) ha analizado información sobre los problemas principales que reportan madres y padres en Yucatán. Los padres indican una percepción de que,

en general, el nivel de problemática es más grave para otros padres que para ellos mismos, y en este sentido, sigue siendo mayor en abstracto (desde que iniciaron a ser padres) que en el momento actual. A partir de la elaboración y aplicación de un inventario de problemas familiares, el problema específico más importante en promedio para padres y madres es la preocupación por la “responsabilidad de formar correctamente a los hijos”. Las madres, en comparación con los padres, se caracterizan por reportar mayores niveles de importancia a la generalidad de los problemas particulares. Por otra parte, lo que perciben los padres respecto a su nivel de felicidad personal y la satisfacción consigo mismos y los demás miembros de su familia no se encuentra asociado con el grado de problemática que perciben en su experiencia cotidiana, como si éstos elementos fueran manejados en un nivel más de actitud, mientras que los problemas familiares operan en una realidad más concreta. En virtud de que los hallazgos antes puntualizados fueron obtenidos de familias que se encuentran en una condición socioeconómica correspondiente a lo que podríamos llamar una clase media-media y media-alta, fue conducido este estudio para explorar la percepción de los problemas familiares previamente detectados pero ahora en familias con una condición económica menos favorable y que radican en ciudades distintas del Estado (Platone, M. L. ,1998).

Y es que la función específica de la escuela (enseñar y aprender), se encuentra muy desdibujada. El discurso que circula en las instituciones, privilegia los aprendizajes socio-afectivos (el control social, en su carácter disciplinario) por sobre los cognitivos resaltando la importancia de la función educadora en la preservación de los jóvenes del riesgo social. Otro factor incidente en la problemática, según Rajschmir (en Platone, M.L., 1998). El accionar del docente el cual puede agravar o mejorar la situación de los alumnos, aparece así la diferencia entre los factores exógenos y endógenos.

Pero la realidad económica es un factor más decisivo en donde, en general el niño desertor es primero trabajador y después un niño de la calle. En algunos casos la deserción esta centrada en la necesidad de que el hijo suplante al padre desempleado, en el sustento del hogar. Junto a las condiciones socioculturales de marginalidad en la que crecen muchos chicos, se suma una creciente violencia del

medio y la imposibilidad de la enseñanza formal de acompañarlo con una elasticidad en sus programas, de tal manera que si el escolar no puede asistir a clases porque tuvo que ir a trabajar no quede fuera del currículo (Platone, M. L., 1998).

Según palabras de Puiggros (1999), la Educación General Básica ahondara la brecha entre las familias que tienen recursos para hacer frente a los gastos de la formación de sus hijos y las que no. "Propician que sea mayor la cantidad de desertores, que los hijos de los desocupados no sean recogidos institucionalmente y se sigan cayendo del sistema educativo".

Los problemas educativos de los niños marginados constituyen un grave problema social, porque repercute en el círculo de la pobreza y marginación, y un problema político porque la democracia se basa en la distribución equitativa de beneficios básicos como la educación y la salud y su consolidación se deteriora en sociedades con altos niveles de exclusión y marginalidad. En el ámbito mundial la proporción de adolescentes de 14 a 17 años de hogares con necesidades básicas insatisfechas que no asisten a la escuela y que nunca asistió o que no completó la escuela primaria, alcanza uno de cada cinco (19 %). Mientras este porcentaje para los adolescentes sin necesidades básicas insatisfechas corresponde al 4% (Platone, M. L., 1985). En principio, si bien se verifica un descenso importante en los niveles de abandono, el mismo no consiguió eliminar las pronunciadas desigualdades existentes.

El problema que se vive actualmente, deja a la institución escolar como receptora de demasiadas demandas, no teniendo esta los medios necesarios para hacerse cargo de las mismas. No es necesario pararse a pensar mucho, para darse cuenta de la gran influencia que ejerce sobre nosotros la sociedad, pues es ella sin duda la que marca los límites entre fracaso y éxito. Vivimos en una sociedad enormemente competitiva, meritocrática y con una clara tendencia a la valoración cuantitativa. Si a todo esto añadimos que se está fomentando una cultura del ocio y del consumismo, vemos que el conjunto desemboca en la falta de comunicación ya no sólo dentro del núcleo familiar, sino incluso al exterior de la misma. El número de horas que se pasa un niño delante de la TV, es mayor que

las que pasa delante de los libros (Eguiluz Romo, 1999) . Desde luego que niños criados en este tipo de ambientes no pueden generar más que estrés, tensión y nervios.

Los padres deben favorecer el desarrollo y la motivación de sus hijos, pues son para sus hijos el principal modelo y objeto de identificación. El fracaso escolar no es sólo un fracaso de los niños sino que puede abarcar a padres profesores e incluso alcanzar extremos tan radicales como el suicidio. Es de vital importancia que los padres se vuelquen en la educación de sus hijos desde pequeños, pues es la manera más eficaz de evitar futuros fracasos (Ehrlich, M.I, 1989).

Es importantísimo la coordinación entre todas las personas que traten a los niños; la familia como principal núcleo formativo del pequeño, deberá dar al niño una estabilidad emocional, seguridad, protección, confianza en si mismo, un sistema de valores, que constituyan las mejores garantías de una infancia feliz y de un desarrollo armonioso de la personalidad: "cuando se cierra la puerta a la voluntad, se abre la ventana del fracaso" (Savater, F.,1997).

Todo lo que pasa en casa repercute en el niño y en su rendimiento escolar. Una actitud sobreproteccionista por parte de los padres puede llevar a una excesiva dependencia, falta de confianza en sí mismo, infantilización y conductas regresivas, poca tolerancia a la frustración. La edad de los padres es un factor a tener en cuenta a la hora de tratar el fracaso escolar, es mayor el número de casos de retraso escolar en los hijos nacidos de padres mayores, así como también en el caso de madres demasiado jóvenes (Ehrlich, M.I, 1989).La excesiva exigencia por parte de los padres puede llevar al niño a un desinterés, en el que su amargura y frustración le hagan disminuir sus aspiraciones. Todo niño tiene necesidades que deben ser respetadas.

Por eso, la escuela, que no ofrece gratificaciones inmediatas, aparece como pérdida de tiempo, fuente de aburrimiento. La mayoría de los padres de los adolescentes desertores investigados sufren desavenencias matrimoniales o están separados. Hace años el menor número de estudiantes hacía que el fracaso fuese menor y los hijos de las clases menos favorecidas se conformaban con continuar

el destino ocupacional de sus padres, que por regla general eran trabajos que requerían pocos conocimientos (Román Pérez, 2001).

Y es que la delincuencia juvenil, no es uno de los factores más preocupantes sino que se ha demostrado que los hijos de familias muy cohesionadas tienen menor probabilidad de implicarse en el consumo de drogas, posiblemente porque son objeto de mayor control por parte de los padres, tienen menos oportunidades de recibir ofertas y viven en un medio de mayor seguridad afectiva (Madanes, C., 1993). La existencia de lazos afectivos fuertes y de una comunicación fluida entre los miembros de la familia, es muy importante para la estabilidad emocional de sus componentes. Por el contrario, un clima familiar conflictivo (discusiones, ruptura familiar, entre otras) o falta de afecto (incomunicación, ausencia de expresiones de cariño, frialdad afectiva, entre otras) puede favorecer la posibilidad de implicarse en un consumo de drogas (Eguiluz Romo, 1999). Estilo educativo familiar es uno de los aspectos más importantes de la educación familiar en el establecimiento de ciertas normas que regulen la convivencia y la vida de los más pequeños, a través del mantenimiento de una disciplina firme pero razonable, ejercida por padres cálidos y comunicativos en un clima de afecto incondicional. Cuando esto ocurre, el niño internaliza y hace suyas las normas, llegando a controlar su conducta de forma autónoma.

Sin embargo, cuando los hijos crecen sin un control adecuado, ya sea por la ausencia de disciplina (padres excesivamente permisivos) o porque deben acatar unas normas rígidas y arbitrarias, impuestas por la fuerza y que no pueden hacer suyas (padres autoritarios), tendrán dificultades para internalizar tales normas y le será difícil controlar su conducta (Marín Ibáñez, R., 1993). En estos casos aumenta la probabilidad de que se inicie en el consumo de drogas para transgredir las normas que lo regulan, o que recurra a estas sustancias cuando la realidad imponga unos límites a la satisfacción de sus deseos que no está acostumbrado a respetar (Withaker, C, 1982). La observación de otras personas sobre todo si se trata de adultos importantes para los sujetos- es una de las formas más importantes de aprendizaje de nuevas conductas. De esta forma, si los hijos ven que los padres o hermanos mayores fuman para relajarse, beben para divertirse;

entre otras cosas, aprenderán a obtener de la misma forma esos efectos deseables, que es lo que trataremos en el siguiente capítulo.

6. ALCOHOLISMO Y FARMACODEPENDENCIA

La organización mundial de la salud da la siguiente definición de la droga también conocida como fármaco: " es toda sustancia química que introducida voluntariamente en el organismo de un sujeto, posee la propiedad de modificar las condiciones físicas o químicas de éste (OMS, 1997).

La drogadicción consiste en el consumo de drogas prohibidas e ilegales (cocaína, crack, morfina, marihuana, cementos y solventes inhalables, entre otras), y están prohibidas debido a que son altamente nocivas, tanto para la salud física como mental de los individuos y de la sociedad. Aun, cuando las drogas son prohibidas, hay sustancias, como el alcohol o el cigarro, los cuales son tolerados, pero igual de nocivos y adictivos.

La Secretaría de Salud (2003), considera que hay factores predominantes que predisponen, que se asocian para que haya un gran riesgo en el consumo de drogas y alcohol entre los adolescentes:

1.- Factores fisiológicos: ciertas condiciones bioquímicas y genéticas propias del organismo pueden predisponer al sujeto hacia el consumo de sustancias tóxicas.

2.- Conducta y actitud de la familia hacia el consumo de alcohol y drogas: parece ser que la actitud permisiva de los padres hacia el consumo de los hijos adolescentes, más que el patrón modelo de consumo, representa un factor de riesgo considerable.

3.- Relaciones familiares pobres e inconsistentes: falta de afecto materno, falta de participación por parte de la madre en las actividades de los hijos, falta de disciplina, pobres expectativas del nivel escolar en los hijos, diferencias marcadas entre padre y madre acerca de la educación de los hijos, padres demasiado autoritarios o demasiado permisivos, baja calidad de la relación madre-hijo, entre otros, se consideran como factores de alto riesgo.

4.- Conflicto familiar: cuando los hijos se desarrollan en familias altamente conflictivas, aparecen tanto el riesgo de drogadicción y delincuencia como altamente probables.

5.- Lazos familiares pobres: las interacciones padres-hijos percibidas como distantes, frías, carentes de interés en las actividades de los hijos, parecen estar muy relacionadas a la iniciación de la fármacodependencia.

6.- Problemas de conducta en edades tempranas y de manera persistente; a mayor variedad, frecuencia y gravedad de conductas antisociales en los niños, mayor probabilidad de conducta antisocial en etapas posteriores de su desarrollo. Tanto en estudios longitudinales, como en historias de consumidores, se han encontrado estos patrones de conducta en la infancia.

7.- El fracaso académico: el fracaso escolar se ha identificado como un predictor de consumo de drogas entre adolescentes.

8.- Bajo compromiso con la escuela: se ha comprobado que el consumo de drogas es significativamente mas bajo, en el ámbito de enseñanza media superior, entre aquellos quienes esperan ir a la Universidad, que entre aquellos quienes no planean seguir con sus estudios. Existe una relación negativa entre ciertos factores como el gusto por la escuela, tiempo que se pasa haciendo tareas y percepción de la relevancia de los cursos, con el consumo de alcohol y drogas.

9.- Rechazo de los compañeros: la baja aceptación de los compañeros, puede llevar a los adolescentes a una posición de riesgo hacia el consumo de drogas. Aquellos sujetos que han reportado altos niveles de uso de drogas, han presentado ciertos rasgos que han provocado el rechazo de sus compañeros, tales como agresividad, inhibición social y aislamiento.

10.- Socialización con compañeros que consumen drogas: este factor es de los más fuertes encontrado hasta ahora, como de riesgo para el consumo de drogas entre los jóvenes. Es aún más influyente que el mismo consumo de los padres. Se ha visto que aquellos que consumen algún tipo de droga o alcohol, reportan a sus compañeros como consumidores, a diferencia de los que no consumen drogas.

11.- Rebeldía y alineación: el apartase de los valores sociales se ha visto relacionado en forma positiva al consumo de drogas y a la delincuencia. Asimismo, la alta tolerancia a la desviación, una fuerte necesidad de

independencia y ciertos patrones de conducta que caen en la anormalidad, se han visto relacionadas al uso de drogas.

12.- Actitudes favorables al uso de drogas: se ha demostrado una relación positiva entre la iniciación al uso de drogas y ciertas actitudes y creencias específicas hacia el consumo de drogas.

13.- Consumo prematuro de drogas. Se ha demostrado que los usuarios consuetudinarios de alcohol han reportado su consumo a edades más tempranas que los usuarios regulares. Mientras más prematuramente se consuma alguna droga, mayor será la probabilidad de consumir otras, así como mayor la frecuencia del consumo y la probabilidad de involucrarse en el uso de drogas cada vez más peligrosas, cayendo en conductas delictivas y criminales.

Con respecto a lo anterior puede concluirse en primer lugar, que estos factores se han mantenido estables en el tiempo, a pesar de los diferentes cambios en las normas. Esta estabilidad los hace importantes como predictores y como puntos de enfoque para la realización de trabajos preventivos. En segundo lugar, los factores de riesgo pueden predecir el consumo de drogas. En tercer lugar, diferentes factores de riesgo surgen en diferentes periodos del desarrollo. En cuarto lugar, existe evidencia que a mayor número de factores de riesgo presentes, mayor riesgo de abuso de drogas; se ha encontrado un efecto multiplicativo en términos de combinación o presencia de varios factores. Al enfocar la investigación hacia los factores de riesgo, una de las áreas que cobran mayor importancia sobre el consumo de drogas es la prevención. Podría llegar a ser imposible cambiar o reducir cierto impacto de los factores de riesgo; y es que en el caso de las llamadas drogas ilícitas, el consumo en nuestro país es bajo, comparado con el de otros países como España o Estados Unidos; sin embargo las tendencias que se “leen” en la Encuesta Nacional de Adicciones muestran aumentos significativos entre 1993 y 1998, donde el porcentaje de personas que reportan haber usado alguna vez estas drogas aumentó de 3.90% a 5.27% y el mayor incremento se dio en la Ciudad de México (Rojas, E., Medina Mora, M. E., Galván J., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S., Olmedo, R. y Nequis, G, 1993). Cabe mencionar que estos datos se refieren al consumo de la población en

general. Si se revisan los datos por grupo de edades, se encuentra que el mayor porcentaje de consumo de estas drogas ilícitas se encuentra en el rango que va de los 12-18 a los 34 años de edad (S.S.A., CONACID; 1999).

Para poder revertir esta situación se debe de identificar a los grupos que están en mayor riesgo de consumo de drogas en edades tempranas; y es que se ha encontrado que, en edades tempranas el consumo de drogas se da mayormente; por ejemplo, el Informe global de Primer semestre de 1999 del Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones (SISVEA, 1999), ubica a la población comprendida entre los 15 y 19 años con los mayores niveles de consumo de alcohol y tabaco (con el 28% y el 38 % respectivamente).

Lo anterior indica entonces que los problemas más importantes son el consumo y abuso de tabaco y alcohol, en el caso particular de los adolescentes; pero también que estas sustancias son la puerta de entrada al consumo de las drogas ilícitas.

No se puede perder de vista que las adicciones son algunos de los factores que ponen en riesgo la permanencia de los educandos en la escuela; y es que numerosas investigaciones han relacionado a las adicciones con la población estudiantil.

Castro y Maya (1987) reportan que con respecto a la prevalencia, más de la mitad de los estudiantes (52.7%), había consumido alcohol alguna vez en su vida, de los cuales, tomando en cuenta los mililitros de alcohol ingeridos en la última ocasión en que bebieron, el 8.7% son consumidores excesivos, el 5% moderados y el 39% casi no bebían. En comparación con los estudiantes de 14 a 18 años, es mayor la proporción de estudiantes Universitarios que han consumido alcohol alguna vez en la vida. Con respecto a los problemas relacionados con la forma de beber, se observó que es mayor la proporción de Universitarios que los reportó. Es notable la diferencia que hay entre ambos grupos en lo que a arrestos y problemas legales se refiere. La diferencia es explicable porque el Universitario esta en una edad en la que ciertas conductas pueden convertirse en problemas legales. La proporción de consumidores de alcohol y los problemas relacionados con esta práctica, aumentan a medida que tienen más edad. Respecto al uso de

alcohol, el uso de la marihuana obtuvo un coeficiente de correlación de 0.42 por lo menos el 5.7% de usuarios combina el alcohol con otras drogas.

La Encuesta Nacional de Adicciones (Medina-Mora y Cols.,1989), que forma parte del Sistema Nacional de Encuestas de Salud, se realizó en una muestra de individuos entre 12 y 65 años de edad, entrevistando un total de 12,557. Los resultados indican que la marihuana y las drogas de uso médico, consumidas sin prescripción médica, fueron las sustancias más utilizadas entre una población de 14 años y más. En 1986, entre los estudiantes de enseñanza media y media superior de zonas urbanas del país, los disolventes, marihuana y anfetaminas entre las drogas que más uso tenían, con prevalencia de 4.4%, 3.2% y 3.4% respectivamente, el uso de cocaína y heroína fue menos frecuente, con proporciones de 1.0% y 0.5%. La marihuana y alucinógenos se consumen entre los 18 y 25 años. De los lugares de obtención, la escuela fue mencionada como fuente importante, sólo en el caso de la marihuana (19%).

Esta información se confirma con los estudios realizados por parte del Instituto Mexicano de Psiquiatría y la Secretaría de Educación Pública; mediciones epidemiológicas que desde hace dos décadas se realizan, con la finalidad de conocer la magnitud del problema del consumo de drogas, alcohol y tabaco, la evolución del problema y los problemas asociados al consumo. Con el fin de dar una justa dimensión a los datos que se desprenden de este tipo de encuestas es útil tener en mente que en nuestro país, el hablar de población estudiantil no es sinónimo de hablar de población joven, existe un gran número de jóvenes en los grupos de edad de más riesgo para consumir drogas, que desertan de sus estudios o no continúan con ellos, principalmente después del ciclo básico. De hecho resultados de diferentes estudios, señalan que el asistir a la escuela es un factor protector del consumo. Los resultados de la tercera Encuesta Nacional de hogares, señalaron que el índice de consumo entre los menores de 12 a 17 años que por alguna razón habían abandonado la escuela, era tres veces superior que el de aquellos que continuaban estudiando (Rojas, E., Medina Mora, M. E., Galván J., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S., Olmedo, R. y Nequis, G, 1993).

Las drogas no sólo transforman las escuelas en mercados de distribución de drogas, también llevan a la destrucción del estudiante y de sus oportunidades de desarrollo. Los estudiantes consumidores de drogas crean un ambiente de apatía, disolución y desacato hacia los demás; y es que en ocasiones las deficiencias en el aprendizaje y el bajo rendimiento escolar en general, influyen de manera significativa en la aparición del uso de sustancias (Andrews, 1991 y Stratton, 1998; Citados por Guisa-Cruz, V.M.; Sabchez_Husca, R.; Ortiz, E.R. y De León, P.G., 2003). Podría decirse que esto a su vez constituye el inicio de un círculo vicioso, en la medida en que el consumo de drogas durante la adolescencia conduce a mayores problemas académicos, a éstos se les suman las respuestas negativas de los maestros y padres de familia ante el bajo rendimiento. El desenlace en ocasiones es la deserción, el ausentismo o el abandono escolar.

7. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

Entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior del país, en el nivel de Licenciatura, se encuentran la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, esta última entendida como la proporción de alumnos que, habiendo ingresado en un determinado momento al programa, lo concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios. Tanto la deserción como el rezago son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal en las instituciones. En el periodo 1986-1991 la eficiencia terminal de las instituciones públicas fluctuó entre el 51.2 % y el 62 %, por lo que podemos observar un promedio en ese lapso, del 53%. Mientras que entre 1985 y 1990, la eficiencia terminal promedio para el subsistema de educación superior fue de 50.6% (Díaz de Cossío, 1998).

En cifras generales y como promedio Nacional, de cada 100 alumnos que inician estudios de Licenciatura, entre 50 y 60 concluyen las materias del plan de estudios, cinco años después y, de éstos, tan sólo 20 obtienen su título. De los que se titulan, solamente un 10%, es decir 2 egresados, lo hacen a la edad considerada como deseable (24 ó 25 años); los demás, lo hacen entre los 27 y los 60 años (Díaz de Cossío, 1998). Esta situación refleja la necesidad que tienen las Instituciones de Educación Superior de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su trayectoria escolar, tales como ingreso, permanencia, egreso y titulación. La información obtenida serviría para identificar y atender los factores que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar; en el abandono de los estudios y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudio para concluir satisfactoriamente los mismos.

Son imperativos de las Instituciones de Educación Superior incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono, para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de

responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo.

Para alcanzar estos objetivos es indispensable consolidar una oferta educativa de calidad; en otras palabras, mejorar cualitativa y trascendentalmente el servicio que se ofrece a los estudiantes. Este es un asunto complejo en el que convergen múltiples aspectos de la organización Universitaria en su conjunto, tales como el nivel de formación y profesionalización de los profesores, la manera en que se organiza el trabajo académico, la pertinencia y la actualización del currículo, los apoyos materiales y administrativos, además de las características de los estudiantes. A lo largo de estos años se han desarrollado diversas estrategias para atender estos problemas; aún sin haber agotado todas las posibilidades; se avanza en la formación de los profesores, en la actualización y adecuación de los planes de estudio, en el equipamiento de laboratorios, centros de cómputo, bibliotecas, entre otros. Además, se han incorporado procesos de selección que se caracterizan por su organización, por su credibilidad y por la utilización de pruebas adecuadas para el ingreso al nivel superior.

Sin embargo, los asuntos referidos a las características de los estudiantes no han tenido la suficiente relevancia. En la mayoría de las Instituciones se opera desde el supuesto de una cierta homogeneidad en las características de los alumnos; por consiguiente, los programas académicos no toman en consideración la evidente heterogeneidad, tanto en lo que se refiere a sus habilidades básicas como a los conocimientos que dominan. Las capacidades y conocimientos indispensables para desarrollar una carrera Universitaria se dan por supuestos, a pesar de las evidencias existentes sobre la insuficiencia de la formación en los niveles elemental y medio.

Es posible suponer, con cierto grado de certeza, que los estudiantes que ingresan a la Educación Superior no dominan las habilidades ni la información y conocimientos indispensables para utilizar, de la mejor manera posible, los recursos que la Universidad pone a su disposición.

Se ha detectado que la deserción responde a una multiplicidad de factores que afectan a los estudiantes (De Los Santos, 1993, De Allende, 1987, Martínez

rizo, 1988, Clemente, 1997). Entre ellos, principalmente durante el primer año posterior a su ingreso a la licenciatura, se encuentran:

- Las condiciones económicas desfavorables del estudiante
- El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece
- Las expectativas del estudiante respecto de la importancia de la educación
- La incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios
- La responsabilidad que implica el matrimonio
- Las características personales del estudiante, por ejemplo, la falta de actitud de logro
- El poco interés por los estudios en general, por la carrera y la institución
- Las características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior que reflejan la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes, en relación con los requeridos para mantener las exigencias académicas del nivel superior
- La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la Licenciatura, que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma.

Y es que estos factores ambientales, ignorados frecuentemente, puede ser la causa del bajo rendimiento escolar: las dificultades económicas, las perturbaciones afectivas, las tensiones familiares, la falta de habilidades para la discusión y escasa motivación para el estudio. También suelen ser causas de fracaso escolar: los conflictos entre cónyuges, padre e hijos, entre hermanos, demasiada severidad o indulgencia en la educación familiar y en general, cualquier circunstancia productora de tensión. Así, se destaca a la familia como el elemento que mayor peso tiene en la formación del carácter, más tarde la sociedad lo moldea a través de los amigos.

Para Andreaui, (cit. En Aranda, 1987), uno de los factores más importantes del rendimiento escolar lo conforman ciertos aspectos caracterológicos que van a

facilitar o dificultar la realización de las potencialidades intelectuales. Finalmente informa cuales son los aspectos del carácter más estrechamente vinculados con el éxito escolar: ansiedad, tendencias neuróticas, extroversión, o introversión, estabilidad emotiva, perseverancia, cuidado, orden, laboriosidad, sociabilidad, capacidad de iniciativa.

Arroyo del Castillo (1973; cit. En Ledezma, 1992), propone que el rendimiento de los escolares puede ser contemplado tanto desde el punto de vista individual como grupal. Desde una perspectiva individual se puede tomar en cuenta como factor el psicológico, el cual está integrado por la estructura de la personalidad del escolar, las características de su vida afectiva, el tipo de relación que guarda con su familia y compañeros, la capacidad de juicio, además de las variables motivacionales. El factor social se compone por la problemática que se deriva de la adaptación del alumno a su marco social, las características del grupo al que pertenece y su papel dentro del mismo, la actitud que asume consigo mismo y con los otros.

Bricklin y Bricklin (1981), señalan que por lo menos 80% de los casos de alumnos con bajo rendimiento escolar tienen como causa principal conflictos emocionales. Estos alumnos realizan sus actividades en forma poco satisfactoria debido a que enfrentan situaciones debilitadoras y no encuentran motivación para el estudio. Los alumnos son impedidos emocionalmente por situaciones familiares conflictivas o condiciones sociales desfavorables que afectan a su vida emocional. El hogar y las instituciones son el escenario donde actúan o se manifiestan estas disfunciones (Muñoz Santiago, 1987). Son los niños socialmente irregulares. Se trata de niños que no muestran ninguna deficiencia física o mental, se hallan en condiciones familiares y sociales, en general, nada o muy poco propicias para su adecuada educación. Esta situación irregular puede asumir: a) Falta completa o parcial de vida familiar, b) Medio familiar degradado, c) Inestabilidad del medio familiar.

La familia es un componente esencial, pedagógicamente considerada, responde a las necesidades, exigencias y cuidados que trae consigo la larga infancia. En los primeros años la familia constituye la totalidad de su ambiente, y

por medio de ella inicia su relación en el mundo. En los tres siguientes años el niño amplía sus horizontes, aunque la influencia de la familia es todavía decisiva. La actitud y conducta del niño en la escuela descubrirán la naturaleza de su ambiente doméstico.

Por su parte, la escuela ofrece ventajas con su poder educativo frente a las demás agencias pedagógicas, ya que en ella la educación adquiere un carácter intencionado, aunado a una pronunciada organización (Arroyo,1978). Un medio escolar que ofrece un contacto favorable para el desarrollo, se caracteriza por plantear demandas y expectativas moderadas, manteniendo un equilibrio entre la libertad personal y las restricciones, así como entre los privilegios y las responsabilidades.

Es más probable observar una madurez adecuada en niños cuyos padres utilizan castigos moderados y muestran una actitud protectora y autoritarismo moderados.

Así, la familia en combinación con la escuela debe ofrecer un balance emocional que permita alcanzar las expectativas trazadas para el alumno. Si este balance no es adecuado, las consecuencias emocionales, morales e intelectuales se verán seriamente afectadas con respecto al logro académico.

Como se puede apreciar, se ha hablado mucho de las implicaciones de una serie de factores relacionados con el desempeño académico (v.g. el estrato social de procedencia del alumno, su capacidad intelectual, el bagaje de conocimientos con que cuenta, factores sociales, los curriculares y la docencia) (Muñoz-Izquierdo,1991), así como aquellos de gran relevancia al caso, pero se han dejado al margen aquellos factores aparentemente ajenos al ambiente escolar y familiar. Sin embargo, es ineludible el abordaje del protagonista principal de este proceso, el estudiante. Entre estos factores encontramos los económicos, los familiares y los relacionados con la salud (Gómez, 1990). Algunos de estos factores son el consumo de alcohol o drogas entre los estudiantes (como se menciona en el capítulo anterior), así como la percepción del apoyo social, (como se discutió en el capítulo 4), los cuales pueden reflejar una pobre ejecución académica y desemboquen en la deserción; ya que Sarason (1989), encontró que los

estudiantes que puntuaban alto en el apoyo percibido, calificaban al típico estudiante como alguien con un mejor apoyo social que el promedio; aquellos que puntuaban bajo veían a sus compañeros como personas con un nivel de apoyo social inferior a la media. Esto sugiere que la percepción de los estudiantes sobre su propio apoyo social sirve como referencia para evaluar el apoyo percibido que recibe el típico estudiante. Incluso, más interesantes fueron los resultados de evaluar la interferencia cognitiva durante la tarea. Los sujetos con un apoyo social alto, reportaron menos inferencias cognoscitivas que los otros. Esto significa que los primeros pueden concentrarse más al ejecutar la tarea, reportando menos pensamientos de interferencia y preocupaciones (Sarason, 1983).

La investigación realizada por Anderson (1987), sobre la ejecución cognitiva confirmó que era mayor la eficacia en aquellos con un alto apoyo social. En un estudio de solución de anagramas complejos, los sujetos con una percepción alta de apoyo social ejecutaron las tareas significativamente mejor que aquellos con un bajo soporte social. El bajo apoyo social se relaciona a un focus de control externo, dificultad en persistir en tareas que demandan esfuerzo, altos niveles de interferencia cognitiva y una relativa insatisfacción con la vida.

Y es que las Instituciones de Educación Superior, por su parte, no han detectado con suficiente precisión los periodos críticos en la trayectoria escolar universitaria, en los cuales las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir en la deserción (Tinto, 1992).

La reprobación y la estructura rígida de los planes de estudio, el desconocimiento de los alumnos respecto de las posibles soluciones a los problemas de la seriación de materias o de las opciones académicas disponibles para superar deficiencias y aprobar alguna unidad de enseñanza aprendizaje, constituyen también problemas que influyen en el rezago escolar o en la decisión de abandonar los estudios. Por otro lado, los profesores en el nivel Universitario enfrentan una deficiencia generalizada de los alumnos en el empleo de métodos de estudio apropiados.

Así, dentro del conjunto de factores más estudiados y complejos, está el apoyo social el cual debe ser considerado para intentar lograr un mejor

entendimiento de los individuos, sobretodo porque su interacción con variables de tipo personal muestran distintos resultados en el funcionamiento y los logros de las personas (Aduna, 1998).

Aunque el panorama no es alentador, lo importante para atacar el problema del bajo rendimiento escolar, es conocer los factores que lo ocasiona; por lo que el objetivo del presente estudio es investigar, los factores que inciden en el bajo rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, a través de la aplicación de tres instrumentos. Y considerando las investigaciones antes citadas, en las que se demuestran que los factores extraescolares son los que más influyen en el bajo rendimiento académico, en esta investigación se pretende seguir una línea de análisis para la educación superior; es decir, se postula que existen factores extraescolares estrechamente vinculados al aprovechamiento escolar y la deserción; y estos factores son: el apoyo social percibido, el alcoholismo y la fármaco dependencia y la cohesión familias; la presente investigación pretenderá determinar el grado de correlación entre el apoyo social percibido, la farmacodependencia, el alcoholismo y la cohesión familiar con el bajo rendimiento escolar en estudiantes Universitarios; en la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala; puesto que la eficiencia terminal es demasiado baja. Por ejemplo para 1996, el Director de la E.N.E.P. Iztacala reportó en su segundo informe de actividades (Gaceta Iztacala no. 88-89), que los titulados en Licenciatura por carrera fueron de 82 en Biología con una matrícula de 1006; 196 en enfermería con una matrícula de 1192; 660 en medicina de 3055; 309 en odontología con una matrícula de 2165 y 185 en psicología con una matrícula de 2046. Y en 1997, la ANUIES en su Anuario Estadístico reporta que en la E.N.E.P. Iztacala de 8248 alumnos de primer ingreso y reingreso, egresaron 1063, con un total de 510 titulados. Estos datos muestran la necesidad de acercarse a la búsqueda de posibles factores que incidan en la baja eficacia terminal.

Derivándose las siguientes preguntas de estudio:

1. ¿En qué medida, están relacionados el bajo promedio de los alumnos y el consumo de drogas o alcohol?
2. ¿En qué medida están asociados el rendimiento académico de los alumnos y el apoyo social percibido?.
3. ¿ En qué medida se asocia la falta o el tener una cohesión familiar y el bajo rendimiento?

8. MÉTODO

PARTICIPANTES:

En el estudio se aplicaron un total de 210 encuestas a estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, UNAM, pertenecientes a todos los semestres, de las carreras de Odontología, Psicología, Medicina, Biología y Enfermería (nivel técnico). No se tomó en cuenta la carrera de Optometría, puesto que la población de carrera no es lo suficientemente grande para obtener una muestra significativa. La muestra fue no aleatoria de tipo intencional.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA:

210 Alumnos de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, de las carreras arriba mencionadas, que tuvieran un promedio general menor a 7.9 al momento de participar en el estudio.

TIPO DE ESTUDIO:

Este estudio se enmarcó en lo que se denomina “estudio ex post facto”, y particularmente los estudios de campo, coincidiendo con Kerllinger (1981), en que, “estos estudios son investigaciones científicas ex post facto tendientes a descubrir las relaciones e interacciones entre las variables de carácter psicológico en las estructuras sociales reales”.

Se consideran estudios de campo a todos los trabajos científicos, grandes o pequeños, que en forma sistemática busquen relaciones y prueben hipótesis de tipo ex post facto que se lleven a cabo en situaciones vitales, como en comunidades, escuelas, fábricas, organizaciones e instituciones” (pp. 285). Algunas de las ventajas de los estudios de campo son: que estudian los fenómenos en su medio natural, su valor heurístico, retroalimentación a la teoría y significativa. Entre los defectos que se manifiestan están, que no es posible manipular variables, no son tan exactas como los procedimientos experimentales; su costo, entre otros.

ESCENARIO:

Las aulas de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

VARIABLES:

- 1- Rendimiento escolar: el indicador del rendimiento escolar fue evaluado por el promedio que habían obtenido los sujetos hasta el semestre en que se realizó esta investigación, el cual será proporcionado por los alumnos.
- 2- Apoyo social: esta variable se midió a través de los indicadores del apoyo social percibido. El apoyo social percibido parece componerse de dos elementos básicos: a) la percepción de que existía un número suficiente de personas a quienes podemos acudir en caso de necesitarlas y b) el grado de satisfacción con este apoyo disponible (Sarason, en Coffin, 1999).
- 3- Adicciones (alcohol y drogas): será definida como consumo de cualquier sustancia química que produce en el persona cambios fisiológicos, emocionales o del comportamiento (v.g. alcohol, cemento, anfetaminas. Marihuana) (Encuestas, 2002)
- 4- Cohesión familiar: entendida como las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, tomando en cuenta la comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. (Moos, 1989)

Los indicadores fueron dados con base en las siguientes clasificación:

- No usuarios: los sujetos que reportan no haber consumido algún tipo de drogas o alcohol en toda su vida.
- Experimentadores: aquellos sujetos que hayan consumido drogas o alcohol de 1 a 5 veces en toda su vida.
- Usuarios: todos los sujetos que han consumido cualquier tipo de droga o alcohol en más de 5 ocasiones en toda su vida.

DESCRIPCION DE LOS MATERIALES:

- Encuestas (ver anexos).
- Plumas. De tinta color negro.

DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS:

Para evaluar adicciones y el rendimiento escolar, se aplicará el Cuestionario de Desarrollo de López Lugo (1995), el cual es un instrumento estandarizado, basado en la Encuesta Nacional de Adicciones, que consta de 28 reactivos, y se encuentra dividido en dos secciones, una en donde se abordan preguntas relacionadas con el uso y abuso de fármacos a la cual se le agregaron otras preguntas sobre el consumo de alcohol y una auto percepción que contiene un total de 5 preguntas relacionadas con la auto percepción del rendimiento académico. Este instrumento se ha venido utilizando en diversas muestras de estudiantes y ha sido sometido a pruebas de confiabilidad y validez en los siguientes aspectos: a) estimación de bajo-respuesta, b) consistencia de las respuestas, c) preguntas en blanco, d) grado de confianza del estudiante para reportar su consumo de droga, e) respuestas de los cuestionamiento mediante la comparación entre consumidores y no consumidores y f) influencia de la deseabilidad social en el autoreporte de consumo. Todas las observaciones anteriores llevan a suponer un grado de confianza aceptable en el cuestionario, comprensión del lenguaje utilizado, estructura funcional del mismo y la validez del auto reporte.

Para la evaluación del apoyo social, se utilizó el Cuestionario de Apoyo social (Sarason, I., Levine, H., Bashman, R., y Sarason, B., 1983) que mide el apoyo social percibido como disponible mediante 27 ítems. Cada ítem tiene dos partes: la primera evalúa el número de personas disponibles a quienes puede dirigirse el sujeto en momentos de necesidad. La segunda parte de cada ítem mide, en una escala de hasta 6 puntos, rangos que van desde “muy satisfecho” hasta “muy insatisfecho”, lo cual da el grado de satisfacción de la persona con el apoyo social percibido como disponible. Así, este cuestionario arroja dos puntajes: el promedio de proveedores de apoyo disponible y el promedio de nivel de satisfacción con la cantidad de apoyo disponible.

Para medir la cohesión familiar se utilizó la Escala de Clima Social en la Familia, esta escala aprecia las características socio-ambientales de todo tipo de familias. Fue adaptada de una prueba llamada "The social climate scales: Family, Work, Correctional Institutions and Classroom Environment Scales", sus Autores fueron R.H. Moos, B.S. Moos y E.J. Trickett. Esta nueva versión elaborada por R.H. Moss (1989), evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. En su construcción se emplearon diversos métodos para obtener un conocimiento y una comprensión adecuados del ambiente social de las familias y se construyeron una serie de elementos que, unidos a otros adaptados de diversos cuestionarios de clima social, formando una primera versión de la escala.

Esta primera versión fue aplicada a una muestra de familias de diversos tipos y ambientes y se realizaron análisis de los resultados para asegurar que la escala resultante fuese aplicable a la más amplia variedad de familias. Los resultados obtenidos construyeron la base sobre la que se construyó una nueva versión de la escala, cuya adaptación presentamos; está formada por 10 elementos, agrupados en 10 escalas que definen tres dimensiones fundamentales:

- A) Relaciones
- B) Desarrollo
- C) Estabilidad.

De las cuales para este estudio tomamos la dimensión de relaciones, que evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Esta integrada por 3 subescalas: Cohesión, Expresividad y Conflicto. De estas tres en esta investigación, sólo ocupamos la subescala de cohesión (CO); que es el grado que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí.

Referente a la fiabilidad, los estadísticos de fiabilidad se expresan en centésimas (sin comas y cero decimales). Las muestras empleadas (X) en cabecera de columna fueran: FES:47, 1067 Y 1067 miembros de diferentes familias.

9. PROCEDIMIENTO

Debido a que las diferentes carreras que conforman a la Facultad de Estudios Profesionales, Iztacala; a saber: Odontología, Medicina, Biología, Psicología, Optometría, Enfermería, tienen diferentes ciclos académicos, y que mientras unas se encuentran recibiendo sus clases en el Campus, otras las reciben en lo que son Clínicas y Hospitales, se decidió encuestar a los alumnos que se encontraban sólo en las instalaciones de la Facultad. De esta forma, la muestra se seleccionó conforme a la colaboración de los profesores de las diferentes carreras, así como a la disposición de los participantes.

De manera específica el procedimiento de evaluación se llevó a cabo en los salones de clase receptivos, de la siguiente manera: se acudió con profesores de cada carrera para hacerles la petición de que nos concedieran media hora de clase, para que sus alumnos nos apoyaran en la realización del proyecto. Ya en el grupo se realizó la presentación del proyecto, así como del objetivo, se les hacía la invitación de participar en esta investigación de manera anónima, a aquellos alumnos que cumplieran con el criterio de participación. A los que accedieron se les repartieron los instrumentos, que estaban conformados por un cuadernillo que contenía las instrucciones de cada uno de ellos, y la solicitud en la primera hoja en el margen superior derecho de anotar sus promedios escolares. El que aplicaba leía en voz alta dichas instrucciones y estaba presente durante todo el tiempo que tomara su contestación, aclarando las dudas que los participantes formulaban individualmente. Estas dudas se referían más a la forma de contestar que al contenido de los instrumentos. Cabe mencionar que no hubo un tiempo determinado para contestar.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO:

Las pruebas estadísticas utilizadas durante el desarrollo de los análisis de datos, fueron: R de PEARSON y C de Contingencia.

Coefficiente de Correlación

- **R DE PEARSON:** Es un índice que mide relación entre dos variables cuantitativas es la co-varianza. Pero este índice tiene el inconveniente de que su valor depende de las unidades de medida de las dos variables, de manera que cuando una de ellas varía en su escala de medida esto origina un cambio en el valor de la co-varianza.

Fue Karl Pearson quien propuso un índice que era independiente de la escala de medida de ambas variables: el coeficiente de correlación lineal, cuyo cálculo se realiza dividiendo la co-varianza por el producto de las desviaciones estándar de ambas variables:

La característica fundamental de este índice es que mide la existencia de una relación lineal entre dos variables.

El valor del índice de correlación varía en el intervalo $[-1, +1]$. Un coeficiente de correlación igual a cero indica una independencia total entre las dos variables, de manera que cuando una de ellas varía esto no influye en absoluto en el valor que pueda tomar la segunda variable. Un coeficiente de correlación igual a -1 indica una dependencia total entre las dos variables, denominada relación inversa, de manera que cuando una de ellas aumenta la otra disminuye.

Un coeficiente de correlación igual a $+1$ indica una dependencia total entre las dos variables, denominada relación directa, de manera que cuando una de ellas aumenta la otra también aumenta.

El cálculo del coeficiente de correlación debería realizarse con muestras grandes. Si se calcula r con $n \leq 20$, la estimación del parámetro r puede estar sesgada (PALMER, A. 1995).

- **C de contingencia:** Este método de correlación se basa en la varianza de dos conjuntos de puntuaciones (variable ordinales y promedio). El cálculo del coeficiente de correlación lineal de Pearson entre dos variables cuantitativas requiere que las dos variables tengan distribuciones normales y que la distribución conjunta de las dos variables sea normal bivariante.

La prueba de hipótesis que permite estudiar la significación de una correlación entre dos variables viene dada por una prueba de conformidad respecto al modelo de independencia que establece que la correlación entre las dos variables será cero en la población origen. Las hipótesis estadísticas de esta prueba de conformidad vienen dadas por (San Martín, R., Espinosa, I. y Fernández, I. 1987): $H_0: r = 0$; $H_1: r \neq 0$

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Después de haber terminado la aplicación de las encuestas a los estudiantes, se realizó el vaciado de datos, y posteriormente se procedió al análisis de resultados, donde primeramente, se da una descripción general de la población encuestada, para después proceder al análisis de las encuestas.

La descripción general de los participantes se puede observar en la siguiente tabla:

CARRERA	HOMBRES	MUJERES	EDAD
Odontología	15	33	20
Biología	20	30	22.6
Medicina	17	33	20.22
Psicología	7	5	25.1
Enfermería	4	46	20.06

Tabla 1. Datos generales de los estudiantes encuestados.

Podemos ver que la mayoría de los participantes fueron mujeres; siendo en la carrera de enfermería en donde es más notoria esta situación. Por otro lado, podemos observar que el promedio general de edad fue de 21.5 años; donde la mayoría de los participantes (42.8%) pertenece al rango de edad de entre los 20 y los 22 años, siendo Psicología la excepción donde el rango sube a 25 años de edad.

Cabe mencionar que la mayor parte de los estudiantes encuestados pertenecían al segundo semestre de la carrera al momento de la aplicación, y es importante señalarlo, ya que es cuando más posibilidades de deserción existen (Chaín, 1999). Siendo en la carrera de Psicología, donde se aplicaron los instrumentos a los estudiantes, sin importar el semestre al que pertenecían, debido a la poca población encontrada con un bajo promedio, de acuerdo con el criterio para la realización del trabajo. En la carrera de Psicología, en especial cuenta con métodos diferentes a los tradicionales (exámenes principalmente) para

evaluar semestralmente a los estudiantes, lo cual se refleja en las calificaciones y por lo tanto en el rendimiento académico.

Tomando en cuenta que el objetivo general del presente trabajo fue conocer cuáles eran los factores que incidían en el bajo rendimiento académico, considerándolo como bajo promedio escolar; se realizó la correlación de éste con los datos obtenidos a través de: 1) Cuestionario de Desarrollo de López Lugo (1995), el cual es un instrumento estandarizado, basado en la Encuesta Nacional de Adicciones; 2) Cuestionario de Apoyo social (Sarason, I., Levine, H., Bashman, R., y Sarason, B., 1983), y 3) la Escala de Clima Social en la Familia, esta escala aprecia las características socio-ambientales de todo tipo de familias. Que fue adaptada de una prueba llamada “The social climate scales: Family, Work, Correctional Institutions and Classroom Environment Scales”, que sus Autores fueron R.H. Moos, B.S. Moos y E.J. Trickett. Esta nueva versión elaborada por R.H. Moss (1989).

Referente a la población encuestada se tomó en cuenta el promedio escolar general, que en este caso se consideró de 6 a 7.4, (a excepción de la carrera de Psicología, ya que el promedio mínimo de acuerdo a Servicios Escolares, el promedio mínimo es de 7.4), con el que contaban al momento de la aplicación de la encuesta, lo cual se puede ver de manera general en la figura 1.

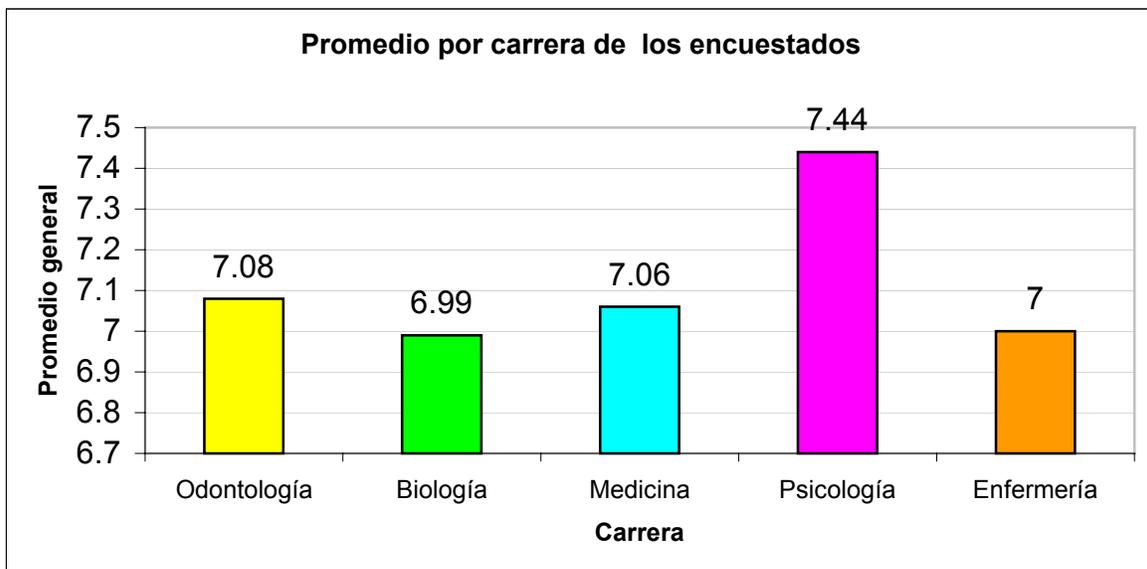


Figura 1. Promedio general de los estudiantes encuestados.

En esta figura se muestran los promedios generales de los participantes por carrera; lo que podemos observar es que la carrera de Psicología donde se tuvo que flexibilizar el criterio de participación y aún teniendo pocos participantes, es la carrera que presentó el mayor promedio general por carrera 7.44, a comparación de las demás carreras donde en ninguno de los casos el promedio general llega a ser de 7.5.

Correlación del promedio escolar con las variables establecidas.

Con respecto a la Encuesta Nacional de Adicciones (Solache, y cols.,1990), mediante la prueba r de Pearson se realizó una correlación con la variable frecuencia de consumo de alcohol, donde no se encontró ninguna correlación significativa, pese a que la mayor parte de los estudiantes encuestados, reportan consumir alcohol con relativa frecuencia (ver tabla 2),

	Nunca	Menos de 1 vez a la semana	Una vez a la semana	2 o 3 veces a la semana	3 o 4 veces a la semana	Diario
Pulque o Tequila	58.50%	34.20%	6.10%	0.95%	0%	0%
Cerveza	41.90%	33.30%	20%	4.70%	0%	0%
Brandy o Ron	86.60%	12.30	0%	0.95%	0%	0%
Vino de mesa	86.10%	10%	3.30%	0.47%	0%	0%

Tabla 2.- Porcentaje de consumo de alcohol.

Por otro lado, reportan, haber iniciado su consumo desde edades tempranas (56%) tomando en cuenta el inicio de consumo a los 16 años o antes, esto es, el 8.09% de los encuestados reportan haber iniciado su consumo a los 10 años o antes; el 5.2% entre los 11 y 12 años de edad; el 10.4% entre los 13 y 14

años de edad; el 32.3% entre los 15 y 16 años de edad; el 21.9% entre los 17 y 18 años de edad; el 3.3% a los 19 años o más y por último el 18.5% reporta no haber consumido nunca alcohol. Algunos encuestados mencionaron haber tenido en su vida algún problema relacionado con el consumo excesivo de alcohol (7.14%), pero éstos no se ven correlacionados con el bajo promedio.

En el caso de consumo de marihuana, cocaína, crack, heroína, inhalantes, opio, opiáceos, anfetaminas y sedantes, no se encontraron, tampoco, correlaciones significativas. Sin embargo, en el caso de los tranquilizantes se encontró una correlación en cuatro de las siete preguntas relacionadas a este tema; donde destacan su uso, la edad en que inició el consumo y el número de veces que la ha usado en su vida ($C = .166$ y $p = .050$).

En la última parte de dicha encuesta, se hace una consideración a los requerimientos institucionales y cómo es que los percibe el estudiante, con respecto a esto, encontramos una correlación significativa, en las siguientes preguntas:

- Realizar trabajos escolares en el tiempo que lo requiera el maestro. ($C = .294$ y $p = .011$), es decir, el hecho de que el alumno no cumpla con este requerimiento académico, afecta su rendimiento escolar en términos de promedio en la carrera.
- ¿Cuántos días faltaste a la escuela en los últimos seis meses? ($C = .256$ y $p = .023$). Lo que nos indica esta correlación es que si el estudiante deja de asistir a la escuela, se verá afectado su rendimiento escolar.
- ¿Has interrumpido tus estudios durante seis meses? ($C = .181$ y $p = .028$). Esta correlación nos señala que, al igual que la pregunta anterior, su desempeño se verá afectado al abandonar sus estudios temporalmente.
- En general ¿Cómo consideras tu desempeño en la escuela? ($C = .253$ y $p = 0.26$). En esta pregunta, el estudiante realiza una Auto-Evaluación, la cual esta correlacionada con su rendimiento.

Por otra parte, en la encuesta de apoyo social, se encontró que las preguntas que se enlistan a continuación están correlacionadas con el bajo rendimiento escolar, en términos de que depende de cómo se siente el estudiante

con el apoyo que recibe (o percibe) de los demás, es el desempeño que tendrá en la escuela:

- ¿Quién cree que lo ayudaría en una situación de crisis, aún cuando implicara un esfuerzo para ellos? (C = .323 y p = .018).
- ¿Con quién puede realmente contar para hacerlo sentir más relajado cuando está bajo presión o está tenso? (C = .302 y p = .032)
- ¿Quién lo acepta totalmente, incluyendo sus mejores y sus peores aspectos? (C = .311 p = .032)
- ¿Con quién puede contar para consolarlo cuando se siente muy alterado o preocupado? (C = .344 y p = .014).

Consideramos importante mencionar que se tomaron en cuenta tan sólo los primeros cuatro incisos en los que los estudiantes respondían ya que son las personas (que cuando menos el estudiante percibe) más cercanas a él, siendo los hermanos, los amigos y la Mamá los que mayor número de veces aparecen.

Y en general sólo cuatro respuestas estuvieron correlacionadas con el promedio, tomando en cuenta los cuatro primeros incisos de los nueve posibles de cada pregunta, y son los siguientes:

Pregunta 6, inciso 2: ¿Con quién puede hablar francamente, sin necesidad de cuidarse de lo que dice? (C = .382 y p = .009).

Pregunta 15, inciso 2: ¿Quién lo apoya cuando necesita que lo consuelen o lo apapachen? (C = .389 y p = .017).

Pregunta 26, inciso 4: ¿En quién puede realmente confiar para apoyarlo cuando tiene que tomar decisiones importantes? (C = .487 y p = .009).

Pregunta 27, inciso 2: ¿Con quién puede contar para ayudarlo a sentirse mejor cuando está muy irritable? (C = .308 y p = .001).

La tabla 3 nos muestra, el porcentaje, en cuanto a las respuestas del estudiante con respecto a las personas que él percibe como parte de su apoyo social, es decir, las personas a las que primero recurrirían, donde en el primer inciso (o sea la persona a quien primero acudirían) es la Mamá quien aparece con el mayor porcentaje (48%), seguida de los amigos (44%), y la pareja sólo aparece en dos ocasiones con un 8%. Con respecto al segundo inciso los amigos son lo

que más porcentaje obtuvieron con un 40%, la Mamá junto con el Papá le siguen (28% cada uno) y aquí comienzan a aparecer los hermanos con un 4%, con respecto al tercer inciso los hermanos aparecen con el porcentaje más salto con el 36%, seguidos de los amigos con un 32%, y donde también aparecen nuevamente la Mamá y el Papá en un menor porcentaje (16% y 12% respectivamente); y por primera vez se mencionan a los familiares (4%). Y por último en el cuarto inciso ya tan sólo aparecen en primer lugar de porcentaje los hermanos con un 68%, seguidos de los amigos con un 32%.

	1er inciso	2do inciso	3er inciso	4to inciso
Mamá	48 %	28 %	16 %	0%
Papá	0%	28 %	12 %	0%
Hermanos	0%	4 %	36 %	68 %
Pareja	8 %	0%	0%	0%
Amigos	44 %	40 %	32 %	32 %
Familiares	0%	0%	4 %	0%

Tabla 3.- Porcentaje de las personas que los estudiantes consideran como parte de su apoyo social, en los primeros cuatro incisos de las nueve respuestas posibles para cada pregunta.

Es importante mencionar que sólo se muestran los datos de aquellas personas que aparecieron cuando menos una vez dentro de los cuatro primeros incisos de cada pregunta, por lo que en dicha tabla, únicamente aparecen 6 categorías de las 10 establecidas. Cabe señalar que las categorías que quedaron fuera son: tíos, abuelos, otros y nadie.

Por último, como ya se había mencionado, cada pregunta de este instrumento está acompañada de otra, donde se pregunta por la satisfacción percibida por parte de los estudiantes con respecto al apoyo social percibido, los resultados arrojan que no está correlacionada con el bajo promedio; donde la mayor parte de los encuestados (84.8%), manifestaron estar muy satisfechos con el apoyo social percibido, incluso, hubo encuestas donde el estudiante manifestaba no contar con nadie (7.1%) en la mayoría de las situaciones

planteadas y sin embargo, decir que estaba muy satisfecho con el apoyo social percibido.

Finalmente en la encuesta referente a la cohesión familiar, cuando se analizó el instrumento de manera general, no se encontró correlación alguna; por lo cual se crearon cuatro categorías en donde se clasificaron las 27 preguntas de la encuesta con el fin de encontrar otras correlaciones, dichas categorías son:

- Comunicación.- Preguntas 2,5,11,20 y 26.
- Afectividad.- Preguntas 3,6,8,9,12,17 y 25.
- Normatividad.- Preguntas 1,7,14,23 y 27.
- Convivencia.- Preguntas 4,10,13,15,16,18,19, 21,22 y 24 (ver anexo 3)

Para lo cual consideramos las definiciones del diccionario de Psicología (en línea, 2003), el cual considera:

- A la comunicación, como la capacidad manifestada por el estudiante para expresar sus opiniones, así como para escuchar la de los demás.
- La afectividad la entendemos como la capacidad de expresar sus sentimientos a los miembros a su familia.
- La normatividad entendida como las reglas puestas o impuestas por parte de la misma familia.
- La convivencia tomada como la capacidad del estudiante para relacionarse con su familia.

En lo referente a la comunicación, a la afectividad y a la convivencia no están correlacionadas con el bajo promedio, pero sí, la normatividad ($r = .144$, $gl = 208$ y $p = .037$). Lo cual quiere decir que, el seguir o no las reglas de la familia pueden afectar el rendimiento escolar del estudiante.

11. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Por lo que encontramos en los resultados y, como se había mencionado en el marco teórico, se considera al bajo rendimiento académico como un “problema” que afecta a las Instituciones de Educación debido a su multiplicidad de factores que lo originan, los cuales son de diversa índole, como por ejemplo: factores personales, no personales, escolares, familiares y ambientales.

Se considera difícil poder tener una incidencia sobre esto, sobre todo en estudios que se concentran en factores académicos y/o institucionales; para tratar de remediar dicho “problema”, hace falta tomar en cuenta al estudiante como un ser humano, con habilidades y carencias.

Se debe producir una nueva forma de pensar y hablar acerca de fenómenos del abandono educativo, que permitan interpretar con mas exactitud los complejos comportamientos estudiantiles que rotulamos como “bajo rendimiento escolar”, para que no lleven a incrementar las cifras de deserción escolar.

El objetivo del presente estudio fue conocer, cuáles son los factores que inciden en el bajo rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala; basados en el marco teórico, se llegó a la conclusión que son tres los factores que pudieran estar incidiendo en un bajo promedio y/o una deserción escolar, por lo que se decidió el estudiar estas tres variables que serían medidas a través de la aplicación de tres instrumentos: 1) Cuestionario de Desarrollo por López Lugo (1995), el cual es un instrumento estandarizado, basado en la Encuesta Nacional de Adicciones; 2) Apoyo social, donde se utilizó el Cuestionario de Apoyo social (Sarason, I., Levine, H., Bashman, R., y Sarason, B., 1983) y; 3) Cohesión Familiar para la evaluación de éste, se utilizó la Escala de Clima Social en la Familia, esta escala aprecia las características socio-ambientales de todo tipo de familias, adaptada de una prueba llamada “The social climate scales: Family, Work, Correctional Institutions and Classroom Enviroment Scales”,(Moos, 1989). Esta nueva versión elaborada por R.H. Moss (1989).

Con respecto a los resultados obtenidos mediante las tres herramientas aplicadas, encontramos que, entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior del país, están la deserción, el rezago estudiantil, los bajos promedios generales y los bajos índices de eficiencia terminal. En cifras generales y como promedio nacional, de cada 100 alumnos que inician estudios de Licenciatura, entre 50 y 60 concluyen las materias del plan de estudios, cinco años después y, de éstos, tan sólo 20 obtienen su título. De los que se titulan, solamente un 10%, es decir 2 egresados, lo hacen a la edad considerada como deseable (24 ó 25 años); los demás, lo hacen entre los 27 y los 60 años (Díaz de Cossío, 1998); y si tomamos en cuenta que la media de edad de los encuestados fue 21.5 años y que la mayoría de los encuestados al momento de la aplicación cursaban el segundo semestre de la carrera, podríamos decir que al momento en que terminen la carrera, el promedio de edad será de 25 años aproximadamente; con lo cual se verán limitadas las posibilidades laborales del estudiante, de acuerdo a las normas laborales establecidas actualmente.

Por otra parte, la Información recabada en esta investigación apoya lo dicho por Chaín (1999), que indica que aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes que ingresan al nivel Universitario abandonan sus estudios sin haber promovido las asignaturas correspondientes al primer semestre; además, la mayoría de ellos inician una carrera marcada por la reprobación y por los bajos promedios en sus calificaciones, lo cual contribuye a que en el tercer semestre, la deserción alcance al 36% de quienes ingresaron, cifra que se incrementa, semestre con semestre, hasta alcanzar el 46% al término del periodo de formación considerado.

Esta situación refleja la necesidad que tienen las Instituciones de Educación Superior de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su trayectoria escolar.

La información obtenida serviría para identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar; en el abandono de los estudios y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudio para concluir satisfactoriamente los mismos.

Son imperativos de las Instituciones de Educación Superior incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo. Una parte importante según los resultados, es el apoyo social percibido de los alumnos, y es que éste puede relacionarse de manera significativa sobre el estudiante; pareciera ser que en el estudiante, a mayor apoyo social percibido, mayor es la motivación que tienen para tener un mejor aprovechamiento escolar; independientemente de quién sea la persona que lo está apoyando en su vida cotidiana. Todo esto se basa en el hecho de que en el análisis de resultados, en el instrumento de apoyo social, fue donde más correlaciones se obtuvieron, lo cual nos indica que, entre más satisfecho se sienta el estudiante con sus relaciones sociales, mejor es el rendimiento académico que realiza.

Para alcanzar estos objetivos es indispensable consolidar una oferta educativa de calidad; en otras palabras, mejorar cualitativa y trascendentalmente el servicio que se ofrece a los estudiantes. Este es un asunto complejo en el que convergen múltiples aspectos de la organización universitaria en su conjunto, tales como el nivel de formación y profesionalización de los profesores, la manera en que se organiza el trabajo académico, la pertinencia y la actualización del currículum, los apoyos materiales y administrativos, además de las características de los estudiantes. A lo largo de estos años se han desarrollado diversas estrategias para atender estos problemas; aún sin haber agotado todas las posibilidades, se avanza en la formación de los profesores, en la actualización y adecuación de los planes de estudio, en el equipamiento de laboratorios, centros de cómputo, bibliotecas, etcétera.

Pero no se ha trabajado en las particularidades de los estudiantes, tomando en cuenta sus características como individuos dentro de las cuales se hallan, sus habilidades tanto académicas como las no académicas, su historia familiar, su entorno social, etcétera, y es que los estudiantes son seres humanos en

formación, no sólo académicamente, sino que hay que tomar en cuenta que estos estudiantes trabajan (algunos), tienen una familia, conviven con otros, y estos factores y muchos más intervienen cotidianamente en el proceso formativo, haciendo así que tengan un mejor y mayor desempeño escolar, cuando éstos logran convivir en armonía. Y es que según Bricklin y Bricklin (1981), señalan que por lo menos 80% de los casos de alumnos con bajo rendimiento escolar tienen como causa principal conflictos emocionales. Estos alumnos realizan sus actividades en forma poco satisfactoria debido a que enfrentan situaciones debilitadoras y no encuentran motivación para el estudio. Los alumnos son impedidos emocionalmente por situaciones familiares conflictivas o condiciones sociales desfavorables que afectan a su vida emocional. El hogar y las instituciones son el escenario donde actúan o se manifiestan estas disfunciones (Muñoz Santiago, 1987). Son los niños socialmente irregulares. Se trata de niños que no han mostrado ninguna deficiencia física o mental, se hallan en condiciones familiares y sociales, en general, nada o muy poco propicias para su adecuada educación. Esta situación irregular puede asumir: a) Falta completa o parcial de vida familiar, b) Medio familiar degradado, c) Inestabilidad del medio familiar.

Sin embargo, los asuntos referidos a las características de los estudiantes no han tenido la suficiente relevancia, o cuando menos, antes no se pensaba que tuvieran alguna incidencia en el desempeño escolar. En la mayoría de las instituciones se opera desde el supuesto de una cierta homogeneidad en las características de los alumnos; por consiguiente, los programas académicos no toman en consideración la evidente heterogeneidad, tanto en lo que se refiere a sus habilidades básicas como a los conocimientos que dominan. Las capacidades y conocimientos indispensables para desarrollar una carrera Universitaria se dan como un supuesto, a pesar de las evidencias existentes sobre la insuficiencia de la formación en los niveles elemental y medio. Además, se han incorporado procesos de selección que se caracterizan por su organización, por su credibilidad y por la utilización de pruebas adecuadas para el ingreso al nivel superior.

Sin embargo, es posible suponer, con cierto grado de certeza, que los estudiantes que ingresan a la educación superior no dominan las habilidades ni la

información y conocimientos indispensables para utilizar, de la mejor manera posible, los recursos que la Universidad pone a su disposición; lo cual tiene que ver con la cuestiones personales, algunas de las cuales tomamos en cuenta en nuestro estudio.

Y es que aunque lo “obvio” sea que la deserción responde a una multiplicidad de factores que afectan a los estudiantes (De los Santos, 1993, Allende, 1987, Martínez Rizo, 1988, Clemente, 1997). Las Instituciones de Educación Superior, por su parte, no han detectado con suficiente precisión los periodos críticos en la trayectoria escolar universitaria, en los cuales las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir en la deserción (Tinto, 1992). En general, según este autor, podrían señalarse tres periodos esenciales en la explicación del fenómeno de la deserción:

- Primer periodo crítico: Se presenta en la transición entre el nivel medio superior y la licenciatura y se caracteriza por el paso de un ambiente conocido a un mundo en apariencia impersonal, lo que implica serios problemas de ajuste para los estudiantes.

- Segundo periodo crítico: Ocurre durante el proceso de admisión, cuando el estudiante se forma expectativas equivocadas sobre las instituciones y las condiciones de la vida estudiantil que, al no satisfacerse, pueden conducir a decepciones tempranas y, por consiguiente, a la deserción.

- Tercer periodo crítico: Se origina cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios y la institución no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas.

Esto lo podemos ver reflejado claramente, en la última parte de la Encuesta Nacional de Adicciones (Solache y Cols, 1990), donde, según los resultados, la correlación entre rendimiento académico y las exigencias Institucionales, es estrecha, y es que, en realidad el segundo y tercer periodo críticos, están vinculados a esta problemática, ya que la Instituciones Educativas, no pueden detenerse (aparentemente) a resolverla, ya que existen demandas al externo que

no le permiten a la Institución analizar este tipo de problemas y tener una incidencia sobre estos.

Retomando lo anterior, a través de estos tres periodos intervienen principalmente durante el primer año posterior a su ingreso a la licenciatura, factores como:

- Las condiciones económicas desfavorables del estudiante
- El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece
- Las expectativas del estudiante respecto de la importancia de la educación
- La incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios
- La responsabilidad que implica el matrimonio
- Las características personales del estudiante, por ejemplo, la falta de actitud de logro
- El poco interés por los estudios en general, por la carrera y la institución
- Las características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior que reflejan la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes, en relación con los requeridos para mantener las exigencias académicas del nivel superior.
- La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la Licenciatura, que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma.

Por otro lado, la permanencia del estudiante en el plan de estudios de la Licenciatura también se encuentra afectada por el rezago escolar, el cual consiste en el retraso en la inscripción a las asignaturas subsecuentes del plan de estudios en un lapso regular u ordinario. Así, el alumno rezagado es el que se atrasa en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte generacional y, por tanto, en el egreso de la misma (Altamira Rodríguez, 1997:35). Esto lo podemos ver reflejado, en las edades que reportan los estudiantes encuestados, ya que, aún cuando la mayoría estaban cursando el segundo semestre, se

encontraban dentro de la muestra, estudiantes que contaban con 25 a 30 años, lo cual nos indica un retraso escolar, que no necesariamente, tuvo que darse en el nivel Superior, pero, es importante señalar que sí hubo un retraso escolar y que esto va mermando su desempeño académico.

El rezago, afecta a aquellos alumnos que no acreditan las asignaturas y no pueden avanzar hasta que las aprueben. Estas frecuentemente son asignaturas de las ciencias básicas, las matemáticas y la metodología de la investigación que, por su grado de dificultad, presentan mayores índices de rezago. Por ejemplo, la Universidad Autónoma de Yucatán, en su Plan 91, reporta el 83.8% de reprobación en las asignaturas de estas áreas en los primeros tres semestres; esto significa una tasa de rezago del 13% (Altamira Rodríguez, 1997). Esto se puede reafirmar con lo dicho por Chaín (1999), en el estudio realizado en la Universidad Veracruzana en donde aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes que ingresan al nivel Universitario lo abandonan sin haber terminado las asignaturas correspondientes al primer semestre; además, la mayoría de ellos inicia una carrera marcada por la reprobación y por los bajos promedios, lo que contribuye a que en el tercer semestre la deserción en la Universidad Veracruzana alcance el 36%, cifra que incrementa, semestre con semestre, hasta alcanzar el 46% al término del periodo de formación considerado. Lo que corresponde a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala según los datos de la ANUIES de los 8,248 alumnos de primer ingreso y reingreso, en 1997, egresaron 1,063 (12.88%), con un total de 510 (6.18%) titulados, en el tiempo correspondiente. Estos datos hacen patente que en la F.E.S. Iztacala, hay una mayor deserción a comparación de la Universidad de Veracruz, con un 46% a comparación del 87.12% (en los egresados); y es que la reprobación y la estructura rígida de los planes de estudio, el desconocimiento de los alumnos respecto de las posibles soluciones a los problemas de la seriación de materias o de las opciones académicas disponibles para superar deficiencias y aprobar alguna unidad de enseñanza aprendizaje, constituyen también problemas que influyen en el rezago escolar o en la decisión de abandonar los estudios. Por otro lado, los profesores en el nivel Universitario enfrentan una deficiencia generalizada de los alumnos en el empleo de métodos

de estudio apropiados. Y es que en realidad, durante la trayectoria escolar de cualquier estudiante mexicano, no se nos enseña, ni se nos educa, con este tipo de habilidades que facilitarían tanto el aprendizaje como el rendimiento dentro de cualquier Institución Educativa, el cual nos llevaría a un mejor desempeño dentro de cualquier ámbito laboral.

Por todo lo antes mencionado, llegamos a las siguientes conclusiones:

- La atención a los problemas mencionados anteriormente, se intenta regularmente a través de estrategias de carácter general que, nuevamente, en aras de la eficiencia, se conciben para poblaciones homogéneas sin reconocer las particularidades de la diversidad de los estudiantes. De ahí la escasez e insuficiencia de los resultados.
- En este marco, el establecimiento de un programa institucional de tutoría, podría tener un efecto positivo en la resolución de los problemas antes indicados, en la elevación de la eficiencia terminal y, sobre todo, en la formación integral del estudiante.
- Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias del primer año de la carrera, ofrecerle apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas, crear un clima de confianza entre tutor y alumno que permita al primero conocer aspectos de la vida personal del estudiante, que influyen directa o indirectamente en su desempeño, señalar y sugerir actividades extracurriculares que favorezcan un desarrollo profesional integral del estudiante y brindar información académico-administrativa, según las necesidades del alumno, constituyen las acciones que dan contenido al concepto de tutoría.
- Por otra parte, hacer un estudio sobre comprensión de lectura, ya que, de acuerdo a los resultados obtenidos, algunos de los encuestados, no comprendían lo que estaban leyendo, es decir, no entendían que era lo que se les estaba pidiendo como respuesta. Y a partir de los resultados que se obtengan en el estudio, poder elaborar

un programa que se ajuste a las necesidades educativas tanto del estudiante como de la Institución. Con esto se podría dar un gran paso hacia un mejor desempeño académico, ya que además de las variables estudiadas en este trabajo, una que nosotros consideramos importante, es la comprensión de lectura. Probablemente éste sea uno de los “mayores” problemas que enfrentamos actualmente, la pobre comprensión de lectura.

- También es importante, desarrollar un programa, donde se aborden temas, con respecto a hábitos de estudio, ya que la mayoría de los estudiantes, no cuenta con estos recursos, lo cual conlleva una desorganización y falta de planeación con respecto a sus actividades académicas y como mediarlas con su vida social.
- Cabe señalar también, que no hay que olvidar que muchos de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura, vienen con una serie de carencias personales (no académicas), que dificultan el desarrollo del estudiante, dentro de las más importantes, son las habilidades sociales, las cuales, de poseerlas, le permitirían al estudiante expresar de mejor manera sus pensamientos y opiniones dentro del ámbito académico, además de que, como se vio en los resultados, a mayor apoyo social, mejor rendimiento escolar, lo cual nos lleva a pensar, que si el estudiante cuenta con buenas habilidades sociales, mejor será su desempeño dentro la Institución Educativa. Por lo que, se propone ya sea un taller o un pequeño curso, de cómo desarrollar habilidades sociales, en el mejoramiento de la persona y sus relaciones sociales.
- Por último y para concluir, sería rescatable proponer, ya sea que, se incremente un semestre a las Licenciaturas, donde se habilite al futuro estudiante con herramientas, tanto en hábitos de estudio, como en habilidades sociales, los cuales le van a permitir un mejor desempeño académico. Sin embargo, también hay que tomar en

cuenta, que el incremento de un Semestre en la Carrera, también significa mayor permanencia dentro de la misma, o

- Proponer también un Curso Propedéutico (tal vez unos meses antes de ingresar a la Licenciatura), en el cual se trabajen las dos condiciones anteriores, que posiblemente no tengan un valor curricular, pero que sí permitan combatir variables que actualmente están afectando a la población estudiantil.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- 1) Acuña, L.,(1998), *Apoyo social, roles sexuales y estrategias de afrontamiento* de los problemas, como moduladores de los efectos nocivos del estrés vital, sobre la salud de estudiantes Universitarios. Tesis de Doctorado. División de estudios de Postgrado. Facultad de Psicología. UNAM. Capítulos I y II.
- 2) Aduna, P., (1998), *Afrontamiento, apoyo social y solución de problemas en estudiantes Universitarios*. Tesis de Maestría. División de Estudios de Postgrado. Facultad de Psicología. UNAM. Capítulos I a III.
- 3) Altamira Rodríguez, A.A., (1997), *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: "Un modelo adhoc para la Universidad Autónoma de Chiapas: el caso de la Escuela de Ingeniería Civil"*, Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Chiapas, 1997, 230 p.
- 4) De Allende, C.M., (1987), *Propuesta de elementos conceptuales y metodológicos para el estudio y las causas de la deserción y rezago*, Documento mecanografiado.
- 5) Anderson (1987), *Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Barcelona, CEAC.
- 6) Anderson y Anderson, (1993), *Educación, Participación y Estilos de Desarrollo en América Latina*. Ed. CEPAL, Kapelusz. Buenos Aires, 1984.
- 7) Andrade Palos, P. (1994). *El significado de la familia*. La Psicología Social en México, 5, 98-103. Asociación Mexicana de Psicología Social.
- 8) AUNUIES (1994), *Anuario estadístico: Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*. ANUIES. México.
- 9) ANUIES (1995), *Anuario Estadístico: Población escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*. ANUIES. México.
- 10) ANUIES (1996), *Anuario Estadístico: Población escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*. ANUIES. México.
- 11) ANUIES (1997), *Anuario Estadístico: Población escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*. ANUIES. México.

- 12) ANUIES (2000), *Anuario Estadístico: Población escolar de Nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*. ANUIES. México.
- 13) Aranda, A.V. (1987), *Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar en alumnos de nivel licenciatura de la UPIICSA*. Tesis de Licenciatura. Escuela de pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. p. 4-6.
- 14) Arroyo (1978), *La crisis educativa. Bases para un consenso*. Fundación Ecuador, Mecnog.
- 15) Atri, R. (1987). *Confiabilidad y validez del cuestionario de evaluación del funcionamiento familiar (EFF)*. Tesis de Maestría: Universidad de las Américas, México, D. F.
- 16) Ausubel, D.P. (1976), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, editorial Trillas.
- 17) Baeza, S., (1999), *Factores determinantes de los niveles de rendimiento escolar asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos*. CEE-ECIEL, México.
- 18) Bandura, (1977), *Características clave de las escuelas efectivas*. México, Secretaría de Educación Pública.
- 19) Barber, B. K. (1994). *Cultural, family, and personal contexts of parent adolescent conflict*. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 375-386.
- 20) Barrientos y Miranda, (1990), *Evaluación de los Hogares Comunitarios de Bienestar*. Informe Técnico Final, Versión Preliminar, México, SEP.
- 21) Barrera, M. y Ainley, S., (1983) *The Structure of Social Support: A Conceptual and Empirical Analysis*. *Journal of Community Psychology*, (11), p. 133-144.
- 22) Barrera, Sandler y Ramsey, (1981) *Redes Sociales y Búsqueda de Ayuda*. *Revista Chilena de Psicología*. Vol. 8 N° 1, p. 3-7.
- 22) Billing y Moos, (1981) *Redes Sociales en sujetos depresivos y no depresivos: un estudio descriptivo comparativo*. Tesis para optar al título de psicólogo. P.U.C., Santiago de Chile.
- 23) Bruno, F. J. (1997) *Diccionario de términos psicológicos fundamentales*, Barcelona. Paidós Studio.

- 24) Camarena C. y Gómez V. (1986), *Aprobación y reprobación en la U.N.A.M, una propuesta para su análisis cuantitativo*. Perfiles educativos, No. 32, Abril-Mayo, CISE-UNAM.
- 25) Campbell, Svenson y Jarvis (1992), *Estrés. Una propuesta de medición*. Textos Visor, Barcelona.
- 26) Canto y Rodríguez, J. E. (2001). *Parejas en proceso de divorcio*. Memorias del XXVIII Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- 27) Caplan, (1974) *Evaluación del apoyo social*. Pirámide, Madrid.
- 28) Caplan, G. y Killilea, M. (1979) *Support systems and mutual help: Multidisciplinary explorations*. Grune and Stratton Ed., New York.
- 29) Cárdenas, M. G. (1995), *Estrés y vida cotidiana en estudiantes Universitarios. Tesis de Maestría en Enseñanza superior*, Escuela de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, U.N.A.M., P. 18-21.
- 30) Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante, Editorial Club Universitario.
- 31) Cassel, (1974), *Social Support as a focus for. Integrative research in Psychology*. American Psychologist. Vol. 38, 278-287.
- 32) Castro y Maya, (1987), *Relación entre el funcionamiento familiar y la calidad de vida en familias alcohólicas*. Memorias del XXVI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- 33) Chaín Revuelta, R.,(1999) *Notas preparadas por el autor, sobre Rendimiento Académico*. Documento mecanografiado.
- 34) Coates, (1979), *Redes Sociales y Búsqueda de Ayuda*. Revista Chilena de Psicología. Vol. 8 N°1. 3-7.
- 35) Cobb, S. (1976) *Social Support as a Moderator of Life Events. Psychosomatics Medicine*, Vol.38, N°5, 300-314.
- 36) Coffin Cabrera, N. (1999) *Relación entre apoyo social, farmacodependencia y rendimiento académico en estudiantes Universitarios*. Tesis de Maestría. Facultad de psicología.

- 36) Coleman, P. (1994). *Learning about school: what parents need to know and how they can find out*. Montreal: Institute for Research on Public Policy.
- 37) Contreras Vázquez L.(2003), *Bajo rendimiento académico y factores Psicopedagógicos asociados. Un estudio exploratorio con estudiantes Universitarios*. Tesis de Licenciatura, F.E.S. Iztacala.
- 38) Cooke, D.(1988), *Examining the Definition and Assesement Social Support: A Resources for Individuals and Families*. Family Relations. Vol. 37, p. 211-216.
- 39) Cuevas, A.,(1999), *El rendimiento escolar*. ORBE UNAM Iztacala, Revista de la Educación Superior, núm. 104, Octubre-Diciembre, México, ANUIES, p. 7-30.
- 40) De Los Santos, (1993), *La deserción: Causalidades. Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las IES*, México, Universidad de Guadalajara, México, 1993, pp. 26-33.
- 41) Díaz de Cossio, (1998), *Los desafíos de la educación superior mexicana*, Revista de la Educación Superior, núm. 106, Abril-Junio, México, ANUIES, p. 5-12.
- 42) Díaz Guerrero, R. (1982). *Psicología del mexicano*, México, Trillas.
- 43) Eckenrode, (1983), *The mobilization of social support: Some individual constraints*. American Journal of Community Psychology. N°11, 509-528.
- 44) Edwards y Warin, (1999), *Parental Involvement in raising the achievement of primary school pupils: why bother?*, Oxford Review of Education, 25(3), 325-341.
- 45) Eguiluz Romo, (1999), *Características de las familias donde existe violencia*. Memorias del XXVI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- 46) Ehrlich, M.I., (1989) M. I. (1989). *Los esposos, las esposas y sus hijos*. México: Trillas.
- 47) Epstein y Katz (1992), *Coping ability, stress, productive load, and symptoms*. Journal of Personality and Social Psychology, 62, 813-825.
- 48) Falicov, C., (1991), *Transiciones de la familia*. Ed. Amorrortu.

- 48) Fuentes, (1986) *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.
- 49) García Castaño, F.J. (1998), ¿A que nos referimos cuando hablamos de interculturalidad?. En prensa.
- 50) Giménez, P. (1999), *Causas y soluciones al fracaso escolar. Entorno social*. Publicación independiente de información social y sanitaria. Edición Julio de 1999.
- 51) Gómez Dacal, G. (1989). *Publicación independiente de información social*. Edición Julio de 1999.
- 52) Gómez, J. (1990), *El rezago escolar en la educación superior*. Perfiles educativos, 59, 14-26.
- 53) Gottlieb, B., (1983), Social Support as a focus for. Integrative research in Psychology. American Psychologist. Vol. 38, 278-287. 1983.
- 54) Guisa-Cruz, V.M.; Sánchez-Huesca, R.; Ortiz, E.R. y De León P.G. (2003), “*Estudio de detección temprana de factores de alto riesgo para el consumo de sustancias ilícitas*”. Centros de Integración Juvenil. México. Ponencias presentadas en el I Congreso Virtual Sobre Violencia Juvenil y Consumo de Drogas. <http://www.fad.es/congreso/ponencias/cij2.htm> (fecha de consulta 30/06/2003)
- 55) Hanel, J. (1991), *Elementos analíticos de la evaluación de las Universidades Públicas*. Revista de la educación superior. México: A.N.U.I.E.S. 20 (79), p. 7-20.
- 56) Horton, P. B. y Hunt, C. L. (1997). *Sociología* (3ª ed.). México: McGraw Hill.
- 57) House y Khan, (1985), *Work Stress and Social Support*. Reading M.A. Addison- Wesley. 1981.
- 58) Holmes y Rahe, (1967), *Escala del estrés*. Barcelona. Martínez Roca SA
- 59) Ledezma, M (1992), *Rendimiento escolar y depresión en adolescentes, estudio comparativo*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, p. 4-16.
- 60) Madanes, C., (1993), *Educación a la familia para el desarrollo de sus hijos. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Estados

- del conocimiento (cuaderno 27). Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- 61) Mansillas, F.(1993), *Red Social y Apoyo Social en Enfermos Mentales sin Hogar*. Revista Asociación Española de Neoropsiquiatría. Vol. 13. Nº45. 46-51 (124-129).
 - 62) McCannell, (1985), *Missing Links: An Empirical Investigation of Network Variable in High-Risk Families*. Family Relations. Vol. 34, 557-560.
 - 63) Medina-Mora y Cols., (1989), *Encuesta sobre el uso de drogas entre la comunidad escolar 1993 Medina-Mora y Cols.* Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente" Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales. Secretaría de Educación Pública SEP. Consultado el día 18 de Agosto del 2003. http://www.impcdsm.edu.mx/encuestas/encuesta_consumo_droga.html
 - 64) Minuchin,S, (1998), *El Arte de la Terapia Familiar*, México, Ed. Paidós.
 - 65) Minuchin,S., Nichols, y Michael, (1994), *La recuperación de la familia*. Ed. Paidós.
 - 66) Monroe, (1992), *Life stress and treatment course of recurrent depression: Response during index episode*. J Consult Clin Psychol 1992; 5, 718-724.
 - 67) Mortimore, P. (1988). *School matters*. Somerset: Open Books.
 - 68) Muñoz Santiago (1987) Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de E.G.B. de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz. Tesis doctoral inédita, UNED.
 - 69) Muñoz-Izquierdo, A., (1991), *Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación en México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XII, Núm. 4, México, Centro de estudios educativos.
 - 70) Muñoz-Repiso, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
 - 71) O.M.S, UNICEF (1997), Atención primaria de salud, Informe de la conferencia Internacional sobre Atención Primaria a la Salud. Alma Ata, U.R.S.S.; O.M.S-UNICEF.

- 73) OPS, OMS (1994), *Salud para todas en el año 2000, Estrategias*. Paidós.
- 74) Palomar Léver, J. (1999). *Relación entre el funcionamiento familiar y la calidad de vida en familias alcohólicas*. Memorias del XXVI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- 75) Pallan, E.,(1995) Educación y sociología. Barcelona: Península.
- 76) Pallares, E.,(1990) Técnicas de estudio y examen para Universitarios, Mensajero para la comprensión de textos académicos en prosa. Perfiles educativos, No. 41-42, CISE-UNAM.
- 77) Pantages, T.J., y Creedon, C.F. (1978), *Studies of college attrition: 1950-1975*. Review of Educational Research, 48, No.1, 49-101.
- 78) Pascarella y Terenzini, (1979), Política educativa: cómo redistribuir el capital educativo? Debate sobre la equidad del sistema educativo *ecuatoriano en los años noventa*. Los nuevos escenarios de la educación. FESO.
- 79) Platone, M.L. (1985). *Los patrones familiares y su influencia en el rendimiento escolar*. Niños, 20, 60, 51-66.
- 80) Platone, M.L. (1998). *Una Aproximación al Estudio de la Adaptación Escolar*. Revista Investigación y Postgrado. UPEL. (en prensa).
- 81) Puiggros, (1999), *¿Qué pasó con la educación argentina? Desde la conquista al menemismo*. Kapelusz, Buenos Aires. 1996.
- 82) Román Pérez, R. (2001). *Violencia en la familia: un problema de salud pública y de derechos humanos*. Memorias del XXVIII Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- 83) Sagols, M.L. (1995) *Tesis: rezago, deserción y fracaso escolar: una investigación en estudiantes de educación media y media superior*. Revista Investigación y Postgrado. UPEL. (en prensa).
- 84) Solache y cols. (1990) Encuesta Nacional de Salud: El consumo de bebidas alcohólicas. Salud Mental. Vol. 13. P. 13-19.
- 85) Sammons, (1994), *Understanding the processes of school and departmental effectiveness*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Oxford.

- 86) Sánchez, A. (1991), *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y Operativas*. Métodos de Investigación, 2º Ed., Editorial PPU, Barcelona.
- 87) Sarason, (1983) *Assesing social support: The Social Support Questionnaire*. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 127-189.
- 88) Sarason, (1985) *Life events, social support and illness*. Psychosomatic Medicine, 47 (2), 156-163.
- 89) Sarason, (1987), *A brief measure of social support: practical an theoretical implications*. J Pers Soc Psy chol; 44 (1), p. 127-139.
- 90) Sarason, (1989), *Experimentally Provided social support*. Journal of Personality and social Psychology. 50(6), 122 - 125
- 91) Sarason, (1990) *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- 92) Sarason, Levine, Bashman y Sarason, (1983), *Assessing social support: The social support questionnaire*. Journal of personality an social psychology. Vol. 44, No. 1, P. 127.139.
- 93) Sarason, Sarason y Pirce, (1990), *Traditional View of social Support and Their impact on Assessment Social Support, And International view*. p.9-23.
- 94) Sarason, Sarason y Schearin, (1986) *Perceived support, received support & adjustment to stressful life events*. Journal of Health and Social Behavior, 27, 78-89.
- 95) Sarason y Schearin, (1987), *A guide to reting scales an quiestionnaires*. Oxford University Press. New York.
- 96) Saron y Cols, (1983) *Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered*. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), On equality if educational opportunity. New York: Vintage Books.
- 97) Secretaria de Salud (2003). Consumo de drogas en Poblaciones de alto riesgo. Diagnostico de drogas en poblaciones especiales o de alto riesgo en México. <http://www.ssa.gob.mx.htm>. (fecha de consulta 02/08/03)
- 98) Savater,F, (1997), El valor de educar," Ed. Ariel.
- 99) Shumaker, S. y Brownell, A. (1985), *Toward a Theory of Social Support Closing Conceptual Gaps*. Journal of Social Issues. Vol.40. N_4. 11-36.

- 100) Silver y Worryman, (1980) A model of elementary school effects. Reynolds et al. (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 158-187). Oxford: Pergamon Press.
- 101) Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones (SISVES), *Informe global del primer semestre de 1999*.
- 102) Stoke, (1983) *La trayectoria escolar en la educación superior: panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*, Perfiles educativos un. 19, Mexico, p. 3.
- 103) Sluzki, C, (1998), *La red social: frontera de la práctica sistémica*". Ed Gedisa.
- 104) SSA, CONACID. (1999), *El consumo de drogas en México. Diagnostico, Tendencias y acciones*.
- 105) Tinto, V. (1989). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd. Ed.)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 106) Tinto, V.,(1992) *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Cuadernos de planeación Universitaria. México. UNAM-A.N.U.I.E.S.
- 107) Tinto, V. (1975), *Salida de una educación más alta: Una síntesis teórica de la investigación reciente*. *Revisión de la investigación educativa* 45:89-125.
- 108) Thoits, (1982) Social support as coping assistance. *J. Cons. Clin. Psychol*, 54 (4): 416-23
- 109) Thoits, (1984), Multiple identities and psychological well-being: a reformation and test of the social isolation hypothesis. *Am. Sociol. Rev.*, 48:174-87, 1983.
- 110) Thoits, P.A.(1985) Social support processes and psychological well-being: theoretical possibilities. In: Sarason, I.G. & Sarason, B. ed. *Social support theory, research and applications*. The Hague, Martinus Nijhof, 1985. p. 51-72.
- 111) Turner, R., (1981) Social support as a contingency in psychological well-being. *J. Health Soc. Behav.*, 22:357-67.
- 112) Turner, R. (1983) Direct, indirect and moderating effect of social support on psychological distress and associated conditions, en: *Psychosocial Stress*:

- Trends in Theory and Research. (Kaplan, H. Ed.), Academic Press, New York. 105-155. 1983.
- 113) UPC (2002). Sistemas de calidad en la UPC <http://www.upc.es/qualitat/>
- 114) Valladares Sánchez, J. M. (2000-a). Problemas cotidianos enfrentados por los padres de familia. *La Psicología Social en México*, 8, 101-106.
- 115) Valladares Sánchez, J. M. (2000-b). Problemas cotidianos que enfrentan los padres de familia: Tesis de Maestría no publicada. Universidad Autónoma de Yucatán.
- 116) Valladares Sánchez, J. M. (2000-c). Problemática Familiar, satisfacción y Felicidad Percibida en Padres de Familia en Yucatán. Memorias del II Congreso Estatal del Colegio de Psicólogos del Estado de Yucatán.
- 117) Vivas, E.; Feldman, L.; Bages, N.; Vargas, C. y Andrade, L. Propuesta de Medición del apoyo Social. Universidad Simón Bolívar, Caracas. Trabajo presentado en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile. 1993.
- 118) Walsh, F: "El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío". *Family Process*, Vol 35, N° 3, septiembre 1996.
- 119) Wethington y Kessler (1986), Applying network analysis to the study of social support. In: Gottlieb, B. H. ed. *Social networks and social support*. Los Angeles, Sage Publications, p. 171-200. (Sage Studies in Community Mental Health, 4).
- 120) Willis (1985), Models for the stress-buffering functions of coping resources. *J. Health Soc. Behav.*, **26**:352-64.
- 121) Withaker, C: " El crisol de la familia". Ed. Amorrortu, 1982.

ANEXO 1

Instrumento derivado de la Encuesta Nacional de Adicciones

INSTRUMENTO DERIVADO DE LA ENCUESTA NACIONAL DE ADICCIONES

INTRODUCCIÓN

Este cuestionario es parte de un amplio estudio que se está realizando en varios países del mundo. Las preguntas son acerca del uso de drogas y aspectos relacionados a éste. También se preguntan otros datos como son: Edad, sexo, etc...

Para que este estudio sea provechoso es muy importante que contestes a todas las preguntas con el mayor cuidado y sinceridad posibles. Todas las respuestas serán estrictamente confidenciales, y ninguna persona podrá ser identificada. Por esto no preguntamos ni tu nombre, ni el nombre de tu escuela.

Muchos jóvenes han contestado el cuestionario y les ha gustado cooperar con nosotros, esperamos que a ti te guste también.

Asegúrate de leer las instrucciones antes de empezar a contestar las preguntas.

Tus respuestas serán comparadas con las de otros jóvenes en otras partes del mundo, por personas que están tratando de aprender más acerca de estos temas.

GRACIAS POR TU COOPERACIÓN

INSTRUCCIONES

Esto NO es un examen. NO hay respuestas correctas o incorrectas, pero por favor trabaja con cuidado.

Para cada pregunta busca la respuesta que para ti sea la mejor. Coloca una “X” en el paréntesis al lado de la respuesta que hayas escogido.

En la mayoría de las preguntas deberás escoger solo una opción. Hay otras en las que puedes elegir más de una respuesta; en estos casos se te hace una indicación. No hagas ninguna anotación en los cuadros colocados al margen izquierdo.

No hagas anotaciones en este cuadro Por ejemplo:

¿Has tomado agua en los últimos 30 días?

- () 1 No
- () 2 Sí, durante 1 a 5 días
- () 3 Sí, durante 6 a 19 días
- (X) 4 Sí, durante 20 días o más

La respuesta escogida fue “4” indicando que la persona que contestó la pregunta tomó agua durante 20 días o más en los últimos 30 días.

Si no sabes la respuesta a alguna pregunta o si sientes que no puedes contestarla porque no la entiendes entonces levanta la mano y pregunta a los encuestadores tus dudas.

SEXO:

() 1 Hombre () 2 Mujer

2. ¿Cuántos años tienes?

_____ años

3. ¿Cuál es el año que estás cursando en la escuela?

4. ¿La mayor parte del año pasado fuiste estudiante de tiempo completo o de medio tiempo?

() 1 No fui estudiante

() 2 Fui estudiante de medio tiempo

() 3 Fui estudiante de tiempo completo

5. ¿Durante la mayor parte del año pasado trabajaste recibiendo sueldo?

() 1 No trabaje

() 2 Trabajé medio tiempo (4 horas)

() 3 Trabajé tiempo completo (8 horas)

AHORA DEBERÁS RESPONDER A CADA UNA DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:
POR FAVOR NO DEJES EN BLANCO NINGUNA

6.a. ¿Toma usted alguna bebida alcohólica?

() 1 No

() 2 Si

6.b. Si respondió Sí, ¿Ha consumido usted alcohol en los últimos doce meses?

() 1 No

() 2 Si

6.c. ¿Con qué frecuencia tomó usted durante el mes pasado?

	Nunca	Menos de una vez a la semana	Una vez a la semana	2 ó 3 veces a la semana	3 ó 4 veces a la semana	Diario
Pulque ó tequila	()	()	()	()	()	()
Cerveza	()	()	()	()	()	()
Brandy ó Ron	()	()	()	()	()	()
Vino de mesa	()	()	()	()	()	()

6.d. Cuándo usted bebe, ¿Qué tanto bebe en un día normal?

Pulque o Tequila ()

	1 vaso	De 1 a 2 vasos	1 litro	2 litros	3 litros ó más
	Cerveza ()				
	1 vaso	De 2 a 3 botellas	De 4 a 8 botellas	De 9 a 12 botellas	15 botellas ó más
	Brandy o Ron ()				
	1 copa	De 2 a 3 copas	½ litro	1 litro	1 litros ó más
	Vino de mesa ()				
	1 copa	De 2 a 3 copas	½ litro	1 litro	1 ½ litros ó más

6.e. ¿Ha tenido alguna dificultad durante el último año por beber demasiado?

() 1 Sí () 2 No

6.f. Si contesto Sí, ¿Qué clase de dificultad tuvo? Puede contestar más de una opción.

- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| () a Su salud | () e Golpeó a alguien |
| () b Su trabajo | () f Dificultades con vecinos |
| () c Problemas de dinero | () g Dificultades con la policía |
| () d Discusiones familiares | () h Dificultades con amigos |

6.g. ¿Cuántos años tenía cuando consumió alcohol por primera vez?

- 1 Nunca he consumido alcohol
- 2 10 años o menos
- 3 De 11 a 12 años
- 4 De 13 a 14 años
- 5 De 15 a 16 años
- 6 De 17 a 18 años
- 7 De 19 ó más

6.h. ¿En qué lugar obtuviste alcohol por primera vez?

- 01 Nunca he consumido alcohol
- 02 En tu casa ó en la de alguien más
- 03 En la escuela
- 04 En el trabajo
- 05 En tu club Social
- 06 Enfiestas
- 07 En un bar, cantina ó discotheque
- 08 En la calle, o en un parque
- 09 En otro lugar, especifica_____

7.a. ¿Has usado alguna vez en tu vida marihuana (Hashish)?

- 1 No
- 2 Sí

7.b. ¿Has usado marihuana en tos últimos 12 meses?

- 1 No
- 2 Sí

7.c. ¿Has usado marihuana durante los últimos 30 días?

- 1 No
- 2 Sí, durante 1 a 5 días
- 3 Sí, durante 6 a 19 días
- 4 Sí, durante 20 días o más

7.d. ¿Cuántos años tenías cuando usaste marihuana por primera vez?

- 1 Nunca he usado marihuana
- 2 10 años o menos
- 3 De 11 a 12 años
- 4 De 13 a 14 años
- 5 De 15a 16 años
- 6 De 17a 18 años
- 7 19 o más

7.e. ¿Cuántas veces en tu vida has usado marihuana?

- 1 Nunca he usado marihuana
- 2 De 1 a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 49 veces
- 6 50 veces o más

7.f. ¿Hace cuánto tiempo usaste marihuana por primera vez?

- 1 Nunca he usado marihuana
- 2 Hace menos de un mes
- 3 De 2 a 6 meses
- 4 De 7 a 12 meses
- 5 Hace mas de un año

7.g. ¿En que lugar obtuviste marihuana por primera vez?

- 01 Nunca he usado marihuana
- 02 En tu casa o en la de alguien mas
- 03 En la escuela
- 04 En el trabajo
- 05 En tu club social
- 06 Enfiestas
- 07 En bar, cantina o Discotheque
- 08 En la calle o en un parque
- 09 En otro lugar, especifica _____

8.a. ¿Has usado alguna vez en tu vida anfetaminas (píldoras para elevarse, pastillas para quitar el sueño, para la dieta, redotex, pastas, aceleradores), sin que un médico te lo indique?

- 1 No
- 2 Sí

8.b. ¿Has usado anfetaminas en los últimos 12 meses sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí

8.c. ¿Has usado anfetaminas durante los últimos 30 días sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí, durante 1 a 5 días
- 3 Sí, durante 6 a 19 días
- 4 Sí, durante 20 días o más

8.d. ¿Cuántos años tenías cuando usaste anfetaminas u otro estimulante por primera vez, sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado anfetaminas
- 2 10 años o menos
- 3 De 11 a 12 años
- 4 De 13 a 14 años
- 5 De 15 a 16 años
- 6 De 17 a 18 años
- 7 19 o más

8. e. ¿Cuántas veces en tu vida has usado anfetaminas sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado anfetaminas
- 2 De 1 a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 40 veces
- 6 50 veces o más

8.f. ¿Hace cuánto tiempo usaste anfetaminas por primera vez sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado anfetaminas
- 2 Hace menos de un mes
- 3 De 2 a 6 meses
- 4 De 7 a 12 meses
- 5 Hace más de un año

8.g. Escribe el nombre de las anfetaminas que hayas usado.

9.a. ¿Has usado cocaína o alguno de sus derivados alguna vez en tu vida?

- 1 No
- 2 Sí

9.b. ¿Cómo la has usado? (Puedes marcar más de una opción).

- 1 Nunca he usado cocaína
- 2 Fumada
- 3 Inyectada
- 4 Inhalada
- 5 Tomada o Tragada

9.c. ¿Has usado cocaína en los últimos doce meses?

- 1 No
- 2 Sí

9.d. ¿Has usado cocaína durante los últimos 30 días?

- 1 No
- 2 Sí, durante 1 a 5 días
- 3 Sí, durante 6 a 19 días
- 4 Sí, durante 20 días o más

9.e. ¿Cuántos años tenías cuando usaste cocaína por primera vez?

- 1 Nunca he usado cocaína
- 2 10 años ó menos
- 3 De 11 a 12 años
- 4 De 13 a 14 años
- 5 De 15 a 16 años
- 6 De 17 a 18 años
- 7 19 años ó más

9.f. ¿Cuántas veces en tu vida has usado cocaína?

- 1 Nunca he usado cocaína
- 2 De 1 a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 49 veces
- 6 50 veces ó más

9.g. ¿Hace cuánto tiempo usaste cocaína por primera vez?

- 1 Nunca he usado cocaína
- 2 Hace menos de un mes
- 3 De 2 a 6 meses
- 4 De 7 a 12 meses
- 5 Hace más de un año

9.h. Escribe el nombre de los tipos de cocaína que hayas usado.

10.a. ¿Has usado alguna vez en tu vida cocaína "crack"?

- 1 No
- 2 Sí

10.b. ¿Hace cuánto tiempo usaste cocaína "crack" por primera vez?

- 1 Nunca he usado cocaína "crack"
- 2 Hace menos de un mes
- 3 De 2 a 6 meses
- 4 De 7 a 12 meses
- 5 Hace mas de un año

11.a. ¿Has usado alguna vez en tu vida alucinógenos como LSD, mezcalina, hongos, peyote, psilocibina, PCP, o algunos otros conocidos en tu localidad?

1 No 2 Sí

11.b. ¿Has usado alucinógenos en los últimos doce meses?

1 No 2 Sí

11 .c. ¿Has usado alucinógenos en los últimos 30 días?

- 1 No
- 2 Sí, durante 1 a 5 días
- 3 Sí, durante 6 a 19 días
- 4 Sí, durante 20 días ó más

11 .d. ¿Cuántos años tenías cuando usaste alucinógenos por primera vez?

- 1 Nunca he usado alucinógenos
- 2 10 años o menos
- 3 De 11 a 12 años
- 4 De 13 a 14 años
- 5 De 15 a 16 años
- 6 De 17 a 18 años
- 7 19 años ó más

11 .e. ¿Cuántas veces en tu vida has usado alucinógenos?

- 1 Nunca he usado alucinógenos
- 2 De 1a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 49 veces
- 6 50 veces ó más

11 .f. ¿Hace cuánto tiempo usaste alucinógenos por primera vez?

- 1 Nunca he usado alucinógenos
- 2 Hace menos de un mes
- 3 De 2 a6 meses
- 4 De 7 a 12 meses
- 5 Hace más de un año

11. g. ¿En que lugar obtuviste alucinógenos por primera vez?

- 01 Nunca he usado alucinógenos
- 02 En tu casa o en la de alguien más
- 03 En la escuela
- 04 En el trabajo
- 05 En tu club social
- 06 En fiestas
- 07 En un Bar, Cantina o Discotheque
- 08 En la calle o en un parque
- 09 En otro lugar, especifica _____

11.h. Escribe el nombre de los alucinógenos que hayas usado.

12.a. ¿Has aspirado o inhalado alguna vez en tu vida sustancias para elevarte (pegamento, sprays en aerosol, thinner u otros gases)?

- 1 No
- 2 Sí

12.b. ¿Has aspirado o inhalado sustancias para elevarte en los últimos 12 meses?

- 1 No
- 2 Sí

12.c. ¿Has aspirado o inhalado sustancias para elevarte en los últimos 30 días?

- 1 No
- 2 Sí, durante 1 a 5 días
- 3 Sí, durante 6 a 19 días
- 4 Sí, durante 20 días o más

12.d. ¿Cuántos años tenías cuando aspiraste o inhalaste por primera vez sustancias para elevarte?

- 1 Nunca he aspirado o inhalado sustancias para elevarme
- 2 10 años o menos
- 3 11 a 12 años
- 4 13 a 14 años
- 5 15 a 16 años
- 6 17 a 18 años
- 7 19 años ó más

12.e. ¿Cuántas veces en tu vida has aspirado o inhalado sustancias para elevarte?

- 1 Nunca he aspirado o inhalado sustancias para elevarme
- 2 De 1 a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 49 veces
- 6 50 veces o más

12.f. ¿Hace cuánto tiempo aspiraste o inhalaste sustancias para elevarte por primera vez?

- 1 Nunca he aspirado o inhalado sustancias para elevarme
- 2 Hace menos de un mes
- 3 De 2 a 6 meses
- 4 De 7 a 12 meses
- 5 Hace más de un año

12.g. ¿En que lugar obtuviste sustancias para elevarte por primera vez?

- 01 Nunca he aspirado o inhalado sustancias para elevarme
- 02 En tu casa o en la de alguien más
- 03 En la escuela
- 04 En el trabajo
- 05 En tu club social
- 06 En fiestas
- 07 En un Bar, Cantina o Discotheque
- 08 En la calle o en un parque
- 09 En otro lugar, especifica _____

12.h. Escribe el nombre de los inhalantes que hayas usado:

13.a. ¿Has usado alguna vez en la vida tranquilizantes? (librium, valium, million), sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí

13.b. ¿Has usado tranquilizantes en los últimos 12 meses sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí

13.c. ¿Has usado tranquilizantes en los últimos 30 días sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí, durante 1 a 5 días
- 3 Sí, durante 6 a 19 días
- 4 Sí, durante 20 días o más

13.d. ¿Cuántos años tenías cuando usaste tranquilizantes por primera vez sin que un médico te los indicara?

- 1 Nunca he usado tranquilizantes
- 2 10 años o menos
- 3 De 11 a 12 años
- 4 De 13 a 14 años
- 5 De 15 a 16 años
- 6 De 17 a 18 años
- 7 19 años o más

13.e. ¿Cuántas veces en tu vida has usado tranquilizantes sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado tranquilizantes
- 2 De 1 a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 49 veces
- 6 50 veces o más

13.f. ¿Hace cuánto tiempo usaste tranquilizantes por primera vez sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado tranquilizantes
- 2 Hace menos de un mes
- 3 de 2 a 6 meses
- 4 de 7 a 12 meses
- 5 Hace más de un año

13. g. Escribe el nombre d el (los) tranquilizante(s) que hayas usado:

14.a. ¿Has usado alguna vez en tu vida sedantes (barbitúricos, ecuanil, mandraz) sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí

14.b. ¿Has usado sedantes en los últimos 12 meses sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí

14.c. ¿Has usado sedantes los últimos 30 días sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí, durante 1 a 5 días
- 3 Sí, durante 6 a 19 días
- 4 Sí, durante 20 días o más

14.d. ¿Cuántos años tenias cuando usaste sedantes por primera vez sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado sedantes
- 2 10 años o menos
- 3 De 11 a 12 años
- 4 De 13 a 14 años
- 5 De 15 a 16 años
- 6 De 17 a 18 años
- 7 19 años o más

14.e. ¿Cuántas veces en tu vida has usado sedantes sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado sedantes
- 2 De 1 a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 49 veces
- 6 50 veces o más

14.f. ¿Hace cuánto tiempo usaste sedantes por primera vez sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado sedantes
- 2 Hace menos de un mes
- 3 de 2 a 6 meses
- 4 de 7 a 12 meses
- 5 Hace más de un año

14.g. Escribe el nombre del (los) sedante(s) que hayas usado:

15.a. ¿Has fumado opio alguna vez en tu vida?

- 1 No 2 Si

15.b. ¿Cuántas veces en tu vida has fumado opio?

- 1 Nunca he fumado opio
- 2 De 1 a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 49 veces
- 6 50 veces o más

16.a. ¿Has usado alguna vez en tu vida heroína (arpón)?

- 1 No 2 Sí

16.b. ¿Cómo la has usado?

- 1 Nunca he usado heroína
 2 Fumada
 3 Inyectada
 4 Inhalada
 5 Tomada o tragada

16.C. ¿Has usado heroína en los últimos 12 meses?

- 1 No 2 Sí

16.d. ¿Has usado heroína en los últimos 30 días?

- 1 No
 2 Sí, durante 1 a 5 días
 3 Sí, durante 6 a 19 días
 4 Sí, durante 20 días o más

16.e. ¿Cuántos años tenías cuando usaste heroína por primera vez?

- 1 Nunca he usado heroína
 2 10 años o menos
 3 De 11 a 12 años
 4 De 13 a 14 años
 5 De 15 a 16 años
 6 De 17 a 18 años
 7 19 años o más

16.f. ¿Cuántas veces en tu vida has usado heroína?

- 1 Nunca he usado heroína
 2 De 1 a 2 veces
 3 De 3 a 5 veces
 4 De 6 a 10 veces
 5 De 11 a 49 veces
 6 50 veces o más

16.g. ¿Hace cuánto tiempo usaste heroína por primera vez?

- 1 Nunca he usado heroína
 2 Hace menos de un mes
 3 de 2 a 6 meses
 4 de 7 a 12 meses
 5 Hace más de un año

16. h. ¿En qué lugar obtuviste heroína por primera vez?

- 01 Nunca he usado heroína
- 02 En tu casa o en la de alguien más
- 03 En la escuela
- 04 En el trabajo
- 05 En tu club social
- 06 En fiestas
- 07 En un Bar, Cantina o Discotheque
- 08 En la calle o en un parque
- 09 En otro lugar, especifica _____

17.a. ¿Has usado alguna vez en tu vida otros opiáceos (metadona, morfina, codeína, demerol, peregónil). sin que un médico te lo indicara?

- 1 No
- 2 Sí

17.b. ¿Cuántas veces en tu vida has usado otros opiáceos sin que un médico te lo indicara?

- 1 Nunca he usado otros opiáceos
- 2 De 1 a 2 veces
- 3 De 3 a 5 veces
- 4 De 6 a 10 veces
- 5 De 11 a 49 veces
- 6 50 veces o más

18.a. Si es así, ¿cómo se llaman esas drogas?

19. ¿Si hubieras usado alguna droga, crees que tu hubieras dicho en este cuestionario?

- 1 No
- 2 Sí
- 3 No estoy seguro

20. ¿Crees que tu desempeño en la escuela se ha visto afectado por el uso de drogas?

- 1 No uso drogas
- 2 Sí
- 3 No

21. Marca con una cruz la opción que creas describe tus dificultades o facilidades para las actividades que se mencionan:

	Muy difícil	Difícil	Regular	Fácil	Muy fácil
a) Poner atención a lo que dice el maestro	()	()	()	()	()
b) Memorizar lo más importante	()	()	()	()	()
c) Organizar tu tiempo de manera que puedas cumplir con todas tus actividades escolares	()	()	()	()	()
d) Realizar trabajos escolares en el tiempo que lo requiera el maestro.	()	()	()	()	()
e) Conocer por ti mismo si tus trabajos ó tareas son adecuados	()	()	()	()	()
f) Concentrarte cuando haces tus trabajos escolares	()	()	()	()	()

AHORA QUISIÉRAMOS SABER ALGUNOS DATOS ACERCA DEL JEFE DE FAMILIA. ESTO ES, DE LA PERSONA QUE APORTA LA MAYOR CANTIDAD DE DINERO EN TU HOGAR

22. ¿Cuál es la escolaridad del jefe de familia?

- () 01 Nunca ha ido a la escuela y no sabe leer ni escribir
- () 02 Nunca ha ido a la escuela, pero sabe leer y escribir
- () 03 Primaria incompleta
- () 04 Primaria completa
- () 05 Secundaria incompleta
- () 06 Secundaria completa
- () 07 Estudios comerciales, administrativos o técnicos (secretaria auxiliar, administrativo, etc.)
- () 08 Preparatoria, C.C.H-, Vocacional, Colegio de Bachilleres, etc.
- () 09 Lic. en Educación Primaria (Normalista o Maestro)
- () 10 Carrera Universitaria
- () 11 Otros (especificar) _____

23. El lugar donde has vivido la mayor parte de tu vida (era) o es:

- () 1 Una gran urbe
- () 2 Una ciudad mediana
- () 3 Una ciudad pequeña
- () 4 Un poblado
- () 5 Una ranchería

24. ¿Cuántos días faltaste a la escuela en los últimos 6 meses?

- () 1 Ninguno
- () 2 De 1 a 2 días
- () 3 De 3 a 5 días
- () 4 6 días o más

25. ¿Has interrumpido tus estudios durante 6 meses?

- 1 No 2 Sí

26. ¿Qué calificaciones sacas con más frecuencia?

- 1 9-10
 2 8
 3 6-7
 4 4-5 ó menos

27. En general ¿Cómo consideras tu desempeño en la escuela?

- 1 Muy bueno
 2 Bueno
 3 Regular
 4 Malo

28. Aproximadamente ¿Cuánto tiempo al día dedicas a estudiar fuera de clases?

- 1 Menos de una hora
 2 Entre 1 y 2 horas
 3 Entre 2 y3 horas
 4 Más de 3 horas

ANEXO 2

Cuestionario de Apoyo Social

CUESTIONARIO DE APOYO SOCIAL

Nombre: _____ Edad: _____
Sexo: _____ Carrera: _____ Semestre: _____

INSTRUCCIONES

Las siguientes preguntas son acerca de personas que le brindan ayuda o apoyo. Cada pregunta tiene dos partes.

En la primera parte, enliste a las personas con las que usted cuenta o confía para ayudarles o apoyarle en la forma como describe la pregunta. Escriba el tipo de relación que cada persona tiene con usted (Vea el ejemplo). No enliste más de nueve personas por pregunta, ni más de una persona junto a cada número.

En la segunda parte, ponga un círculo o cruz que indique el nivel de satisfacción global que tiene con el apoyo recibido en cada situación.

Si usted no cuenta con apoyo para alguna pregunta, marque “nadie”, pero aún así evalúe su nivel de satisfacción.

Todas sus respuestas son confidenciales.

Ejemplo:

¿En quién confía para contarle información que pudiera meterlo a usted en problemas?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

1.- ¿En quién realmente confía cuando necesita a alguien que lo escuche?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

2.- ¿Con quién podría contar para ayudarlo, si se peleara con un muy buen amigo y él/ella le dijera que no lo quería volver a ver?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

3.- ¿En la vida quiénes cree usted que es una parte importante o integral?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

4.- ¿Quién cree que lo ayudaría si se acabara de separar de su esposo (a) o novio (a)?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

5.- ¿Quién cree que lo ayudaría en una situación de crisis, aún cuando implicara un esfuerzo para ellos?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

6.- ¿Con quién puede hablar francamente, sin necesidad de cuidarse de lo que dice?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

7.- ¿Quién lo ayuda a sentir que usted tiene algo positivo que contribuir a los demás?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

8.- ¿En quién puede confiar para distraerlo de sus preocupaciones cuando está estresado?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

9.- ¿Con quién puede realmente contar cuando necesita ayuda?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

10.- ¿En quién podría realmente confiar para ayudarlo si lo hubieran expulsado de la escuela o despedido de su trabajo?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

11.- ¿Con quién puede ser totalmente usted mismo?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

12.- ¿Quién siente que realmente lo aprecia como persona?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

13.- ¿Con quién puede realmente contar para darle consejos útiles que eviten que usted cometa errores?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

14.- ¿Con quién puede realmente contar para escucharlo abiertamente y sin críticas cuando habla usted de sus sentimientos más íntimos?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 6) Muy satisfecho | 5) Bastante Satisfecho | 4) Un poco satisfecho |
| 3) Un poco insatisfecho | 2) Bastante insatisfecho | 1) Muy insatisfecho |

15.- ¿Quién lo apoya cuando necesita que lo consuelen o lo apapachen?

- | | | | |
|-------|----|----|----|
| Nadie | 1) | 4) | 7) |
| | 2) | 5) | 8) |
| | 3) | 6) | 9) |

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 6) Muy satisfecho | 5) Bastante Satisfecho | 4) Un poco satisfecho |
| 3) Un poco insatisfecho | 2) Bastante insatisfecho | 1) Muy insatisfecho |

16.- ¿Quién lo ayudaría si un buen amigo suyo hubiera tenido un accidente y estuviera en el hospital?

- | | | | |
|-------|----|----|----|
| Nadie | 1) | 4) | 7) |
| | 2) | 5) | 8) |
| | 3) | 6) | 9) |

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 6) Muy satisfecho | 5) Bastante Satisfecho | 4) Un poco satisfecho |
| 3) Un poco insatisfecho | 2) Bastante insatisfecho | 1) Muy insatisfecho |

17.- ¿Con quién puede realmente contar para hacerlo sentir más relajado cuando está bajo presión o está tenso?

- | | | | |
|-------|----|----|----|
| Nadie | 1) | 4) | 7) |
| | 2) | 5) | 8) |
| | 3) | 6) | 9) |

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 6) Muy satisfecho | 5) Bastante Satisfecho | 4) Un poco satisfecho |
| 3) Un poco insatisfecho | 2) Bastante insatisfecho | 1) Muy insatisfecho |

18.- ¿Quién le ayudaría si un miembro cercano de su familia muriera?

- | | | | |
|-------|----|----|----|
| Nadie | 1) | 4) | 7) |
| | 2) | 5) | 8) |
| | 3) | 6) | 9) |

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 6) Muy satisfecho | 5) Bastante Satisfecho | 4) Un poco satisfecho |
| 3) Un poco insatisfecho | 2) Bastante insatisfecho | 1) Muy insatisfecho |

19.- ¿Quién lo acepta totalmente, incluyendo sus mejores y sus peores aspectos?

- | | | | |
|-------|----|----|----|
| Nadie | 1) | 4) | 7) |
| | 2) | 5) | 8) |
| | 3) | 6) | 9) |

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 6) Muy satisfecho | 5) Bastante Satisfecho | 4) Un poco satisfecho |
| 3) Un poco insatisfecho | 2) Bastante insatisfecho | 1) Muy insatisfecho |

20.- Con quién puede realmente contar para cuidarlo o apoyarlo, independientemente de lo que le esté sucediendo?

- | | | | |
|-------|----|----|----|
| Nadie | 1) | 4) | 7) |
| | 2) | 5) | 8) |
| | 3) | 6) | 9) |

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 6) Muy satisfecho | 5) Bastante Satisfecho | 4) Un poco satisfecho |
| 3) Un poco insatisfecho | 2) Bastante insatisfecho | 1) Muy insatisfecho |

21.- ¿Con quién puede realmente contar para escucharlo cuando está muy enojado con alguien más?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

22.- ¿Con quién puede realmente contar para decirle, de forma amable y razonada, aquellos aspectos en los que necesita mejorar?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

23.- ¿Con quién cuenta para ayudarlo a sentirse mejor cuando se siente muy deprimido?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

24.- ¿Quién siente usted que realmente lo quiere profundamente?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

25.- ¿Con quién puede contar para consolarlo cuando se siente muy alterado o preocupado?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

26.- ¿En quién puede realmente confiar para apoyarlo cuando tiene que tomar decisiones importantes?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

27.- ¿Con quién puede contar para ayudarlo a sentirse mejor cuando está muy irritable?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

¿Qué tan satisfecho está con el apoyo?

6) Muy satisfecho	5) Bastante Satisfecho	4) Un poco satisfecho
3) Un poco insatisfecho	2) Bastante insatisfecho	1) Muy insatisfecho

ANEXO 3

Escala de Moos

Encuesta de Cohesión Familiar

Escala de Moos

En las siguientes hojas hay 27 afirmaciones acerca de la familia. Usted debe decidir cual de estas afirmaciones son verdad en su familia y cuales son falsas.

Verdadera.- ponga un círculo en **V** cuando piense que la afirmación es falsa o casi falsa acerca de su familia.

Falsa.- ponga un círculo en la **F** cuando piense que la afirmación es falsa o casi falsa acerca de su familia.

Quizá piense que algunas de las afirmaciones son verdaderas para algunos miembros de la familia y falsa para otros. Ponga un círculo en la **V** si la afirmación es verdadera para la mayor parte de los miembros. Ponga un círculo en la **F** si la afirmación es falsa para la mayor parte de los miembros. Si los miembros se encuentran divididos, decida cual es su impresión general y conteste de acuerdo con ella. Recuerde que quisiéramos saber lo que su familia le parece a usted. Por lo tanto, no trate de pensar o imaginar la forma en que otras personas ven a su familia, anote su propia impresión general sobre su familia en cada afirmación.

Las respuestas dadas por usted serán estrictamente confidenciales y servirán con fines estadísticos. Para cualquier duda o aclaración puede pregunta, con entera confianza, a quien aplica el cuestionario. Reciba de antemano nuestro agradecimiento por su cooperación y recuerde: con toda confianza conteste con la verdad.

- V F 1.- En mi familia nos ayudamos unos a otros.
- V F 2.- Los miembros de la familia, a menudo, se guardan sus sentimientos para sí mismos.
- V F 3.- Peleamos mucho en nuestra familia.
- V F 4.- Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”.
- V F 5.- En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
- V F 6.- En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.
- V F 7.- En casa nos esforzamos mucho en todo lo que hacemos.
- V F 8.- En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.
- V F 9.- En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos cosas.
- V F 10.- Existe un sentimiento de unión y cohesión en nuestra familia.
- V F 11.- En mi casa comentamos nuestros problemas personales.
- V F 12.- Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.
- V F 13.- Rara vez nos ofrecemos voluntariamente a hacer algo en la casa.
- V F 14.- Si se nos antoja hacer algo al momento simplemente lo hacemos sin pensarlo mucho.
- V F 15.- Los miembros de la familia frecuentemente nos criticamos unos a otros.
- V F 16.- Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unos a otros.
- V F 17.- En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.
- V F 18.- En mi familia a veces nos peleamos a golpes.
- V F 19.- Hay muy poco espíritu de grupo en nuestra familia.
- V F 20.- En mi familia se habla abiertamente del dinero y de las deudas.
- V F 21.- Si hay un desacuerdo en nuestra familia nos esforzamos en poner las cosas en claro y mantener la paz.
- V F 22.- Realmente nos llevamos bien unos con los otros.
- V F 23.- En mi familia generalmente somos cuidadosos acerca de lo que nos decimos unos a otros.
- V F 24.- Los miembros de mi familia frecuentemente nos enfrentamos unos con otros.
- V F 25.- En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno de sus miembros.
- V F 26.- En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
- V F 27.- En mi familia creemos que no se llega a ningún lado levantando la voz.