

# **Migración y estrés como predictores del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato**

Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología

Presenta:

**MIREYA ZAMORA MACORRA**

*DIRECTOR: M en C MARIO E. ROJAS RUSSELL*

*SEPTIEMBRE 2006*



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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:**

*A la UNAM, siempre estaré orgullosa de haberme formado aquí.*

*Al programa psicología de la salud, donde aprendí a esforzarme y un mundo de posibilidades se abrieron ante mi.*

*Al Maestro Mario, por su infinita paciencia, por compartir un poco de su conocimiento y por el apoyo que siempre me mostró.*

*A mis padres:*

*A mi papá, que sin su ayuda esta tesis no estaría aquí, y cuyo ejemplo de esfuerzo y responsabilidad han guiado siempre mi vida.*

*A mi mamá, en todo momento estuvo ahí para mí.*

*A mis amigos, que siempre estuvieron en los momentos más difíciles para alentarme a seguir.*





**Migración y estrés como predictores del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato**

Por: Mireya Zamora Macorra

Director: M En C Mario E. Rojas Russell

***Resumen***

El objetivo de esta investigación fue identificar la contribución que tienen diversos factores psicosociales, especialmente el evento migratorio, sobre el fracaso escolar. Se seleccionó una muestra aleatoria de los alumnos del primer semestre de la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo (n=137). Se realizaron dos mediciones a lo largo del semestre de distintos factores psicosociales (depresión, ansiedad, apoyo social, estado de salud, estrés, optimismo). No se encontraron asociaciones significativas entre el fracaso escolar y el estatus migratorio por lo que se rechaza la hipótesis. Al comparar el grupo de variables por estatus migratorio, se observaron diferencias significativas entre las variables de depresión ( $t = -1.9$ ,  $p = .01$ ), apoyo social con amigos ( $t = 1.9$ ,  $p = .06$ ), optimismo ( $z = 2.4$ ,  $p = .01$ ), y promedio de calificaciones ( $t = 2.1$ ,  $p = .05$ ). Estas diferencias se dieron en el sentido esperado, los sujetos migrantes puntuaron significativamente más alto en la variable de depresión y de manera más baja en las variables de apoyo social (amigos), optimismo y promedio de calificaciones. A pesar de no encontrar asociación entre migración y fracaso escolar, se pudo constatar que los migrantes y los no migrantes no son grupos homogéneos, por lo que no deben ser tratados igual.

**Descriptores.-** Migración, estrés, fracaso escolar, estudiantes, adolescentes.

## **Introducción**

En México existe un importante movimiento migratorio, que paulatinamente se vuelve más común en la vida de un individuo, incluso en algunos estados del país, para los jóvenes es una etapa más hacia la adultez.

Este movimiento migratorio puede ser hacia fuera del país (principalmente hacia Estados Unidos) y dentro del país (donde las personas migran de zonas rurales a urbanas), ambos caracterizados por una búsqueda en mejorar la calidad de vida. Estos cambios tienen una serie de repercusiones en la vida de un individuo. Cuando este suceso se da en los estudiantes se ha observado un importante efecto en su entorno social y académico que en ocasiones puede traducirse en un importante decremento en el desempeño académico e incluso en el abandono de la escuela.

El objetivo del presente proyecto es identificar la contribución que tienen diversos factores psicosociales, especialmente el evento migratorio, sobre el fracaso escolar.

Para este propósito, el proyecto se ha organizado de la siguiente manera. El marco de referencia inicialmente describe, de forma general, las implicaciones que tiene la migración en la vida de un individuo, el proceso de adaptación al que se ve sometido, y las formas de afrontamiento que utiliza ante este. De igual manera se refieren algunos trastornos surgidos por el proceso de cambio al que se ven sometidos los sujetos, por ejemplo, depresión, ansiedad, problemas psicosomáticos y en algunos casos un descenso en el desempeño académico. Después, se describe el fenómeno de “transición escolar” en el que los estudiantes hacen un cambio de un nivel educativo a otro, (v.g. de

secundaria a preparatoria), y los efectos sobre el desempeño de los estudiantes, que en muchas ocasiones son consecuencia de la dificultad para adaptarse al nuevo escenario académico. Seguido a esto se desarrolla el tema del Fracaso Escolar, que se compone de deserción y/o reprobación en los estudiantes, así como sus causas y consecuencias. En particular, se describe la situación que ofrece la preparatoria de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) como escenario para el estudio de los efectos que tienen la migración sobre el fracaso escolar. Con base en la revisión realizada se plantearán la pregunta de investigación, los objetivos del estudio y su propuesta metodológica, junto con el plan de análisis de los datos.

### **Pregunta de Investigación**

¿Existe una asociación causal entre la migración, el estrés y el fracaso escolar en los alumnos de primer ingreso de la UACH?



## **Justificación**

En la UACH existe un importante índice de deserción y reprobación en los primeros semestres. En el ciclo 1999-2002 solo el 56.3% del total de alumnos de preparatoria terminaron, lo que quiere decir que el 43.7% de la población estudiantil no terminó la preparatoria. Debido a esto, es importante encontrar los factores que están contribuyendo a la presencia de este alto índice de reprobación y deserción, una manera de hacerlo es investigando los factores que son característicos de un estado de estrés y observar como se asocian finalmente con el fracaso escolar. Para concretar lo anterior, la pregunta de investigación de este proyecto es:

## **Hipótesis**

1.- Los alumnos que migran para estudiar en la UACH tendrán mayores probabilidades de desertar o reprobado al final del primer semestre del ciclo escolar, comparados con los alumnos que no migraron para ingresar a la UACH.

2.-El nivel de estrés auto reportado será mayor en los alumnos que hayan migrado para ingresar a la UACH, en comparación con los que no lo hicieron.

## **Objetivos particulares**

Identificar el papel de la migración en la determinación del fracaso escolar en los alumnos de nuevo ingreso en la preparatoria agrícola de la UACH.

Identificar los factores psicosociales asociados con el fracaso escolar, en los alumnos de nuevo ingreso en la preparatoria agrícola de la UACH.

## **CAPITULO I**

### ***La Migración***

Los cambios de residencia son considerados como sucesos vitales mayores, debido a la cantidad de estrés que generan. Las investigaciones sugieren que la migración es un suceso vital importante puesto que lleva consigo una ruptura de las rutinas diarias y suele ir acompañada de cambios significativos en el contexto social familiar, con abandono y/o creación de nuevas redes sociales. En la conocida escala de Holmes y Rahe (1967), donde se califican la aparición de sucesos “estresantes” o de cambio, hay un ítem relacionado con el cambio de residencia, y también existen ítems que contemplan cambios económicos, cambios en las actividades sociales y el tipo de trabajo, los cuales están asociados con el cambio de residencia (Valiente, Sandín, Chorot y Santed, 1996).

La migración ha sido considerada una situación de cambio que somete a la persona a una serie de demandas a las que debe hacer frente. Una situación se vuelve estresante cuando el sujeto evalúa la situación como desbordante de sus recursos, Lazarus y Folkman (1986), definen el estrés como una transacción, una relación entre la persona y el medio en la que la persona evalúa las demandas del medio como amenazantes, dañinas o desafiantes que exceden sus recursos y que ponen en peligro su bienestar. Por su parte, la valoración representa un proceso cognoscitivo dirigido a determinar la sensibilidad y vulnerabilidad de las personas, su interpretación y reacción a las demandas ambientales o a los estresores que pueden encontrar. Según Lazarus y Folkman (1986), la persona reacciona ante las demandas del medio

a través de la valoración que hace de ellas. La valoración cognoscitiva puede ser entendida como el proceso de categorizar un encuentro, y sus varias facetas, con respecto a su significación para el bienestar. El estrés es, por tanto, en gran parte evaluativa, centrada en el significado, o la significación.

El proceso migratorio ocasiona una serie de cambios (físicos, sociales y culturales) que actúan sobre el individuo a modo de demandas que deben ser afrontadas por éste a fin de conseguir una óptima adaptación. Estas demandas pueden, objetiva y subjetivamente, exceder la capacidad del individuo para afrontarlas, produciéndose en consecuencia un estado de estrés con posibles repercusiones negativas para el sujeto (Lahoz y Forns, 2005).

Uno de los aspectos por los que la migración representa un evento estresante es la modificación en el patrón cultural, todo migrante está provisto de un bagaje cultural propio, de un patrón universal, el cual, se define como el conjunto de los elementos o procesos que se encuentran en todos los sistemas culturales, aunque no se trate de genuinas uniformidades de su contenido cultural sino de la forma que adoptan ("denominadores comunes" de la cultura). El patrón universal se organiza en tres niveles de actividades desarrolladas por la sociedad/cultura: la infraestructura, la estructura y la superestructura (Zapata de La Vega, 2003).

La infraestructura, conformada por una serie de elementos básicos para la vida, como son la alimentación y la vivienda. La estructura, constituida por la familia y grupo residencial y la superestructura que se compone por la lengua, el vestido y el adorno.

Cuando se da el proceso de migración, el patrón universal es sometido a prueba, y eventualmente se modifica en mayor o menor medida, dependiendo

de la magnitud de la transición, la cual depende de las diferencias entre el grupo originario y el receptor.

El mecanismo por el cual las sociedades modifican este patrón universal es la socialización cuyo objetivo es la de normalizar las conductas, para inculcar valores, para imponer normas, para la adhesión a lo que puede ser considerado aceptable o inaceptable en cualquier ámbito de la vida comunitaria y personal. Obviamente, la migración, no podía escapar al proceso de socialización. En el caso de las comunidades de migrantes, todo el proceso de socialización, todos los actos culturales, están permeados por la migración (López, 2005).

Dada la magnitud del cambio existen repercusiones sobre diferentes esferas de la vida de un individuo.

Los migrantes tienden a puntuar más alto en las escalas de síntomas somáticos específicamente con respecto a los sistemas genitourinarios, inmunológicos generales, reproductores femeninos, con respecto a los grupos de no-emigrantes. También se pueden observar cambios en la esfera del bienestar psicosocial: se ha sugerido que la migración provoca sentimientos de, incertidumbre, pérdida de control y de estatus social. De igual manera aparece un mayor grado de alteración psicopatológica, hay mayores tasas de ansiedad, depresión, signos de ideación paranoide y psicotismo, así como un menor apoyo social percibido (Valiente y cols., 1996).

De acuerdo a lo anterior, se puede observar que el proceso migratorio es una situación estresante que implica una serie de cambios en varios de los aspectos definitorios de un individuo y por tanto tiene consecuencias en su estabilidad, emocional, física y psicológica.

La interacción de dos grupos diferentes tiene como resultado un fenómeno denominado aculturación, por el cual la conducta y los valores iniciales son cambiados por el contacto con una cultura diferente. La aculturación tiene un impacto en el autoconcepto, valores, orientación política y el concepto de familia (Birman, Trickett y Buchanan, 2005).

El proceso de aculturación caracterizado por el cambio, es fuente importante de estrés, el cual se conoce como estrés aculturativo que resulta directamente del proceso de aculturación. De acuerdo a Williams y Berry (1991), el estrés aculturativo puede resultar en un conjunto de emociones y conductas, incluyendo depresión y ansiedad, sentimientos de marginalidad, resaltando los síntomas psicossomáticos y confusión en la identidad.

Hovey y King (1996) realizaron una investigación donde se buscaba probar la asociación entre estrés aculturativo e ideación suicida, los resultados sugieren que los adolescentes latinos, experimenten altos niveles de estrés aculturativo, por lo que se encuentran en un alto riesgo de experimentar niveles críticos de depresión e ideación suicida

Manaster, Guy, Chan, Jason, Safady y Randa (1992), realizaron un estudio donde comparaban estudiantes que se habían adaptado de manera exitosa al nuevo escenario académico contra los que tenían problemas para adaptarse. Los participantes fueron estudiantes Mexicanos, que estaban inscritos en el programa para estados migrantes (SMP), se observó que los individuos que tenían dificultades en el proceso de aculturación, mostraban menores posibilidades de adecuarse a la nueva escuela y de resolver sus problemas de manera exitosa.

Ante el estrés aculturativo, existen ciertos amortiguadores, como son: el apoyo social, ya sea el de la familia o el de la nueva comunidad, un alto estatus socioeconómico, que incluyen la educación y el tipo de empleo y finalmente el grado de tolerancia ante culturas diferentes tanto de el individuo que migra como el de la comunidad receptora (Hovey y King, 1996).

Cuando una persona se encuentra bajo una situación estresante todo lo que haga para resolverla o para aliviar el malestar que le genera se le conoce como afrontamiento.

Lazarus y Folkman (1986), definen afrontamiento como: los esfuerzos, tanto cognitivo y/o conductuales, para manejar las demandas ambientales e internas, y los conflictos entre ambas, que se evalúan como que exceden los recursos de una persona. Los recursos de los que dispone una persona para hacer frente a situaciones o acontecimientos estresantes son muy diversos.

Se ha estudiado las principales estrategias de afrontamiento en inmigrantes. Lahoz y Forns (2005) encontraron en una muestra de migrantes, que las respuestas de afrontamiento más eficaces, ante el proceso migratorio, fueron las de aproximación (reevaluación positiva y resolución de problemas), las menos eficaces se dieron cuando la persona valora el estresor como impredecible, amenazante, causado por otra persona, y de cuyo afrontamiento no está obteniendo ningún beneficio. Por otro lado, cuando la persona percibe el problema como un desafío, pone en marcha más estrategias de reevaluación positiva y resolución de problemas, de igual manera, presenta menos síntomas somáticos. Cuando la persona no percibe ningún beneficio del hecho de afrontar el problema, presenta más síntomas somáticos, disfunción social, depresión grave y malestar general.

En otro estudio, donde se identificaron las principales formas de afrontamiento de un grupo de inmigrantes se encontró que: el compartir las experiencias acerca del proceso de migración, y el hablar de manera positiva de su grupo de origen, les ayudaba como amortiguador ante el estrés producido por el proceso de migración (Kosic y Triandafyllidou, 2003).

Existen algunos factores que dificultan el proceso de adaptación en la migración. Uno de ellos es la discriminación. Esta última ha sido reportada como una fuente importante de estrés. Sin embargo, los efectos negativos de la discriminación pueden ser amortiguados por el apoyo social disponible, como es el conocimiento cultural y el sentido comunitario como prioritario en la vida (Birman y cols., 2005).

Por lo tanto, es claro que de las estrategias de afrontamiento a la migración resultan más útiles aquellas que implican una búsqueda activa, ya sea de información o de apoyo, todo esto mediado por la interpretación que se haga del suceso, si este es percibido como amenazante o desbordante de sus recursos, es probable que lo que haga no amortigüe el estrés que se está percibiendo.

## **CAPITULO II**

### ***Estrés en los estudiantes***

Una cantidad importante de los sujetos que migran son estudiantes, buena parte de estos lo hacen para continuar sus estudios.

Misra y colaboradores (2003), establecen que en los estudiantes, el estrés en la vida diaria es predictor de estrés académico. Los estudiantes universitarios experimentan altos grados de estrés, principalmente, debido a las presiones académicas de cada semestre, a la falta de recursos financieros, problemas en el aprovechamiento académico y problemas inter e intra personales. Cuando el estrés es percibido como excesivo, puede afectar la salud y el desempeño académico (Misra, Mckean, West y Russo, 2000).

Existen varias repercusiones en la vida de un individuo que cambia de residencia, estas repercusiones son más notables si se es estudiante. Las investigaciones indican efectos negativos en los estudiantes que se cambian de residencia, 41% de los estudiantes que se mudan tienen logros académicos bajos comparados con el 26% de los estudiantes que tiene una residencia estable, además que tienen problemas de adaptación a su nuevo entorno y es más probable que repita el grado (Paik y Phillips, 2002).

Existen diversos estresores académicos como la percepción entre los estudiantes del conocimiento que se requiere y de la dificultad para desarrollarlo, esto debido a las habilidades tanto individuales como intelectuales y a la presión del lapso de tiempo en el que se deben desarrollar (Misra y Castillo,2004) .



Altos niveles de estrés predicen varias dificultades entre los jóvenes. En un estudio longitudinal realizado por Schmeelk-Cone y Zimmerman (2003) se identificaron, jóvenes de preparatoria que estuvieran en riesgo de incurrir en conductas dañinas, los adolescente que reportaron altos niveles de estrés en las 4 mediciones del estudio mostraron mayores tasas de ansiedad y depresión, tener conductas antisociales, y menor afrontamiento activo a diferencia de los adolescentes que reportaron bajos niveles de estrés a lo largo de las mediciones, estos mostraron menos problemas psicológicos, percibieron más apoyo social y fue más probable que terminaran la preparatoria.

En algunos estudios como el de Misra, Crist y Burant, (2003), se ha buscado diferencia entre género y raza en la percepción de estrés académico. Los resultados fueron que las mujeres son más proclives a percibir más estrés, y no encontraron diferencias significativas entre el nivel de estrés entre estudiantes Americanos y estudiantes internacionales, lo que contradice los resultados de otras investigaciones donde han encontrado que los estudiantes que migran poseen niveles más altos de estrés. Sin embargo, existe la posibilidad de que hayan respondido de manera socialmente deseable para no parecer desadaptados.

Existen diversos resultados ante un deficiente afrontamiento al estrés. Entre ellos se encuentra la depresión. Se ha observado que en el caso específico de las mujeres, en lugar de que el estrés sea predictor de depresión, la depresión predijo el estrés. Sin embargo al comparar por grupos étnicos se encontró que el estrés fue predictor y consecuencia de depresión. El estudio confirma la triada de la relación entre estrés, afrontamiento y depresión en una muestra de jóvenes de alto riesgo. El adoptar una forma de afrontamiento centrado en el

enojo decremento la búsqueda de apoyo social y por tanto incrementa los riesgos negativos en la salud (depresión, estrés percibido, abuso de drogas). La consistente relación entre el estrés percibido y el afrontamiento al enojo indican que el efecto de estrategias de afrontamiento no adaptativas se relacionan con la depresión en los adolescentes (Galaif, Sussman, Chih-Ping y Wills , 2003)

Con base en los estudios anteriores podemos concluir que la depresión es una de las principales manifestaciones de un afrontamiento inadecuado ante el estrés. Se puede observar que este estado de ánimo es algo relativamente común en la población estudiantil.

En un trabajo realizado por Ceyhan, Aykut y Kurtyilmaz, (2005) donde se midió depresión en estudiantes universitarios estadounidenses se encontró que el 17% de su muestra se encontraba deprimido, la depresión no tuvo variaciones de acuerdo al género. En cuanto a las variables predictoras de depresión se encontró que la falta de habilidad en solución de problemas explicaba el 45% de la varianza total, y la falta de apoyo social percibido sólo explico el 4% de la varianza total.

El apoyo social que brindaban los amigos tuvo efectos significativos como amortiguador ante el estrés. El apoyo social brindado por la familia y la sociedad no tuvo efectos significativos. Esto debido a que los estudiantes necesitan establecer lazos con sus compañeros para compartir experiencias. Evidentemente aquellos alumnos que no pertenecen a un grupo social, no intercambian opiniones lo que los hace sentir inadecuados y solos.

Ante la exposición del estrés en la vida académica de un estudiante podemos observar diversas reacciones: estados físicos, que pueden ir desde, falta de

energía, pérdida del apetito, dolores de cabeza, problemas gastrointestinales y problemas para dormir, este tipo de padecimientos se encuentran comúnmente en los estudiantes migrantes o estudiantes internacionales (Misra y Castillo, 2004). Otro tipo de respuestas ante el estrés son las reacciones emocionales (miedo, ansiedad, preocupación, enojo, culpa, pena, o depresión), las reacciones cognitivas (por ejemplo dificultades para concentrarme). Existen otro tipo de manifestaciones que ocurren menos frecuentemente como las comportamentales (llorar, abuso de si mismo y otros, fumar e irritabilidad) y algunas manifestaciones fisiológicas (sudar, temblar, tartamudear, dolores de cabeza, perder o ganar peso) (Misra, Mckean, West y Russo, 2000).

Las diferencias en las conductas de afrontamiento respecto a las diferencias étnicas pueden ser atribuidas a valores culturales o normas sociales, por ejemplo los latinos son más sociables ya que proveen y buscan apoyo para la familia (Galaif y cols., 2003).

Las personas desarrollan diferentes formas de convivir con el estrés, y estos modos de afrontamiento pueden influir en sus reacciones. Hay una diversidad de modos de afrontamiento. Hay evidencia que usando una forma de afrontamiento activa se promueve el bienestar, sin embargo esto no es una regla, si el problema no es modificable (como por ejemplo cuando fallece algún ser querido), el usar formas de afrontamiento activas, puede aumentar la depresión y la ansiedad (Lo, 2002). Las estrategias de afrontamiento también dependen de la experiencia y de características de personalidad, por ejemplo, la autoestima promueve la salud física y mental.

En cuanto al uso de estrategias de afrontamiento para el estrés académico los estudios reportaron que tener actividades recreativas ayudan a disminuir el

efecto del estrés, se ha encontrado que los estudiantes que reportan sentir que tienen control de su tiempo y sentir satisfacción por las cosas que hacen presentan menos síntomas somáticos ([Ranjita](#) y colaboradores, 2000).

En un estudio longitudinal realizado por Steward (1998), se encontró que las estrategias de afrontamiento en adolescentes que tenían afectos positivos, eran aquellas que minimizaban los problemas mediante el humor, ya que tienden a sacar algo bueno de lo malo, haciendo bromas respecto a lo sucedido y de esta manera mantener una visión positiva también buscar ayuda y compartir actividades con amigos, contribuyeron a un mejor ajuste psicológico. Este estudio encontró correlaciones positivas entre estrategias de afrontamiento y desempeño académico. Algunas limitaciones de su estudio es la generalización, ya que sólo se hizo en estudiantes de preparatoria.

En un estudio longitudinal, Lo (2002) investigó las formas de afrontamiento más comunes ante el estrés académico de los estudiantes de enfermería se encontró que utilizaban: la solución de problemas, (mantener las cosas en perspectiva, y buscar entre una serie de alternativas cual era su mejor opción así como plantearse una serie de metas realistas). La recreación y el deporte, (jardinería, jugar con mascotas, ir al cine, hacer ejercicio, dar pequeñas caminatas, escuchar música y practicar algún deporte). Búsqueda de apoyo social, (apoyo de la familia, pareja, compañeros de clase o de cuarto y tutores). Conductas para reducir la tensión, (conductas como fumar, beber, llorar, practicar meditación y yoga).

En otros estudios de tipo prospectivo la variable más relacionada con el afrontamiento ante el estrés es la solución de problemas. Las habilidades para resolver problemas tienen un importante papel ya que les permite hacer uso o

búsqueda de recursos lo cuál disminuye en los jóvenes la probabilidad de deprimirse (Ceyhan, Aykut y Kurtyilmaz, 2005).

En un estudio longitudinal Tali y Dafna (2004) buscaron las principales estrategias de afrontamiento en estudiantes con problemas académicos, su estudio mostró las diferentes percepciones de las dificultades y los modos de afrontarlos, sugiriendo que aunque las dificultades no cambian a lo largo del tiempo, los estudiantes que aprenden a ajustarse a las demandas académicas por la adopción de estrategias de afrontamiento efectivas, desarrollan resiliencia emocional a través de darse ánimos a si mismo con una visión optimista del futuro.

El estudio anterior se muestra de manera clara, como, a pesar de las dificultades de aprendizaje que prestaban los estudiantes, y a pesar de que la carga académica no disminuyó, los estudiantes no se vieron afectados de manera significativa, lo que hizo la diferencia fueron las estrategias de afrontamiento que utilizaron.

Las formas de afrontamiento que se dirigen de manera activa a conseguir una meta ya establecida tienen más posibilidades de ser adaptativas y sortear los obstáculos. En cambio aquellas formas de afrontamiento que se enfocan en evadir una emoción desagradable, evitando la(s) fuente(s) de estrés, tienen más probabilidades de incurrir en conductas dañinas que distraen la atención, pero solo de forma momentánea y están altamente relacionadas con depresión y ansiedad.

En un estudio longitudinal, Leitschuh (1999) después de evaluar las estrategias de afrontamiento en 100 estudiantes observó que el recurrir al alcohol o a la utilización de drogas y el centrarse en el desahogo de las emociones,

explicaban el 15% de la varianza total de las puntuaciones obtenidas en una escala de malestares físicos.

Estos resultados son coincidentes con los datos aportados por otros estudios, en los que se observa que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema (afrontamiento activo de la situación) están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario, aquellos sujetos que preferentemente utilizan estrategias paliativas, como es el centrarse en las emociones, o el escape conductual y/o cognitivo, manifiestan un mayor malestar físico (Scheier y Carver, 1993, Unger y cols. 1998).

Finalmente a lo largo de esta sección, puede notarse, que la manera de afrontar una situación puede determinar el éxito, o fracaso, al resolver un problema.

### **CAPITULO III**

#### ***Efectos de la transición, escolar y migratoria***

Una vez establecido el efecto estresante de la migración y la dificultad a la que se enfrentan los estudiantes que migran, podemos agregar una situación que exacerban los niveles de estrés en los jóvenes, esto es la transición escolar.

La transición escolar es aquel cambio al que se enfrentan los estudiantes al cambiar de un nivel escolar a otro. Como por ejemplo de primaria a secundaria, de secundaria a preparatoria.

El fenómeno de migración en lo estudiantes tiene repercusiones más serias cuando a este se suma la transición escolar ya que no sólo implica un cambio de residencia, sino que también se da un proceso de adaptación ante un nuevo escenario académico en todos los sentidos, Chung y cols. (1998) ; Akos, Galassi, (2004), sugieren que algunos adolescentes desarrollan problemas de ajuste ante estos cambios, que incluyen, un detrimento en la autoestima, motivación académica, disminución en la participación extracurricular y apoyo social percibido, así como un incremento en las contrariedades cotidianas, acrecentando dificultades con sus compañeros, generando así, problemas de conducta. También se encontraron variaciones de acuerdo al sexo, por ejemplo las mujeres mostraron más distrés psicológico.

La transición hacia la preparatoria ha sido entendida como uno de los más difíciles desafíos para los adolescentes (Lapan y cols. 2003). Debido a que es un evento significativamente estresante para la mayoría de adolescentes. Los estudios han mostrado que la transición escolar causa distres psicológico,

declive en el desempeño académico así como decremento en la motivación (Chung, y cols. 1998).

La percepción de estrés en los estudiantes cambia de acuerdo a diversas circunstancias, una de ellas son las demandas externas al individuo, por ejemplo la exigencias del medio académico como los hábitos de estudio, otras son las demandas internas, y la separación del ambiente de casa como resultado experimentan más problemas de ajuste (Misra y Castillo, 2004, Crist y Burant, 2003).

De manera general se puede decir que la transición escolar provoca una serie de alteraciones como las ya mencionados. Sin embargo, de manera particular existen grandes diferencias individuales entre los adolescentes para afrontar esta transición, algunos adolescentes muestran cambios negativos mientras otros no manifiestan cambios, inclusive algunos llegan a mostrar mejoras (Chung, y cols. 1998).

Un acontecimiento específico, como la migración o la transición escolar, puede ser positivo para un sujeto y ampliamente negativo para otro, en función de diversas variables sociodemográficas, como por ejemplo el sexo, o la edad y características personales tales como la valoración cognitiva y las estrategias de afrontamiento (Valiente y cols. 1996).

Se ha observado que algunos de los estudiantes que regresan a casa después de un periodo de vivir fuera de su lugar de residencia, experimentan sentimientos de pena y pérdida, al dejar una vida que habían llegado a amar, y empiezan a sentirse como "extranjeros" en su propio país. Existen algunos beneficios asociados con los estudiantes que se mudan a otro país, ya que les da la experiencia de tener una identidad transcultural de esta manera se tiene



una visión global de la vida, tienen la oportunidad de poner en marcha sus mecanismos de afrontamiento y de esta manera demostrarse a sí mismos que pueden superar las dificultades (Gerner, Michael, Perry y Fred, 2000).

Se ha descubierto que la raza y el género tienen influencia sobre la percepción de la transición escolar, los estudiantes latinos perciben mayores dificultades a este proceso comparados con los caucásicos. Las investigaciones sugieren que las mujeres sufren disminuciones considerables en la autoestima, mayor depresión y preocupación, comparados con los hombres, durante la transición escolar. Y los hombres reportaron falta de apoyo para satisfacer sus necesidades académicas, sin embargo se adaptan más rápido que las mujeres (Akos y Galassi, 2004).

Para los adolescentes la adaptación esta formado por un adecuado bienestar psicológico, el cual lo constituye: la familia, la escuela y grupo de amigos. Cada esfera de la vida requiere diferentes niveles de adaptación. Por ejemplo, entre los compañeros y la familia, el desarrollar apoyo de manera exitosa puede ser visto como un resultado adaptativo; mientras que en la escuela, las mejoras académicas pueden ser consideradas como un indicador de un afrontamiento exitoso .Adaptación se refiere al proceso de afrontamiento con la variedad de demandas de el contexto social que son importantes para los individuos (Birman y cols., 2005).

Debido a la complejidad del proceso de adaptación, no se puede explicar su presencia sin hacer referencia a un conjunto de indicadores.

Cheng y cols. (1998), hacen referencia a adaptación tomando en cuenta aspectos como apoyo social percibido, auto concepto, estrés psicológico,

conducta escolar, éxito académico y una medida de adaptación en el ambiente escolar.

Existen factores que dificultan el proceso adaptativo en los estudiantes foráneos los cuales aumentan su estrés diario, como son: problemas para adaptarse a una nueva cultura, problemas académicos, con sus compañeros, dificultades para adaptarse a la comida, fiestas propias de la nueva comunidad, valores sociales, comunicación interpersonal y algunos problemas de conducta de los propios jóvenes (Misra y cols., 2003).

Otro factor presente en los estudiantes que migran son los problemas económicos. En un estudio realizado por Andrews y Wilding (2004) se identificó que las dificultades financieras en los estudiantes pueden incrementar los niveles de ansiedad y depresión, y estas a su vez afectar el desempeño académico. El factor que mejor predijo ansiedad fueron las dificultades interpersonales.

Cuando los estudiantes no logran ajustarse a los nuevos escenarios pueden observarse problemas para relacionarse con sus compañeros, dificultades de concentración, pobre desempeño académico, ansiedad, miedo y desesperanza (Franke, Isken y Parra, 2003).

Los problemas de conducta en los jóvenes son un buen indicador de poca adaptación al medio. Existen modelos para explicar el desarrollo de conductas problemáticas en los adolescentes, estos se componen de tres fases. Primero los adolescentes tienen problemas en la familia, después generalizan esta conducta agresiva a la escuela y finalmente muestran conductas agresivas con sus iguales (Hope y Bierman, 1998).

Sin embargo existen ciertos factores que favorecen este proceso de adaptación en los estudiantes ante los nuevos escenarios.

Se ha demostrado que el apoyo de otros significativos, como son los amigos o familia, especialmente de uno de los padres tienen un efecto protector en las conductas patógenas como: el uso de drogas, alcohol y delincuencia además que, disminuye el estrés y el afrontamiento al enojo (Galaif y cols., 2003, junto con Schmeelk-Cone y Zimmerman , 2003).

El apoyo social ayuda a amortiguar la exposición al estrés, lo cual es más claro en los estudiantes de primer semestre, los cuales están bajo un proceso adaptativo importante (Pressman, y cols., 2005).

Un individuo integrado en un ambiente social debería gozar de mayor bienestar psicológico, tanto por las experiencias positivas, la estabilidad y la autoestima que le proporcionan las redes sociales (Valiente y cols., 1996).

Un factor importante para el éxito escolar es la cantidad de “conexiones” que se va desarrollando en la escuela, esto es el aumento de las redes sociales (Akos y Galassi, 2004).

En un estudio realizado por Pressman, y cols., (2005) en donde se midieron en los estudiantes universitarios indicadores del sistema inmune como niveles de cortisol e indicadores de soledad y aislamiento, se encontró, que una pobre red social se asociaba con una pobre respuesta inmune, y que las prácticas de salud y las conductas protectoras no están asociadas con el tamaño de la red social, esto es explicado porque el primer año de la universidad es un periodo de transición, es probable que otras conductas patógenas determinen la asociación, de manera más general, la manera en la que afrontan el cambio, y

los esfuerzos que hacen para adaptarse. Los estudiantes que se aíslan, tienen problemas de salud como colesterol alto, presión sanguínea elevada, conductas patógenas como fumar, o beber e incluso se asocia con un incremento en el riesgo de suicidio. La soledad ha sido asociada con una supresión del sistema inmunológico, específicamente de las células asesinas naturales, haciendo más proclive el cuerpo a enfermarse. Una ruta por la que puede perjudicar la soledad y el aislamiento al sistema inmunológico es por medio de la modificación de la cantidad de glucocorticoides. Elevados niveles de cortisol han sido encontrados en los estudiantes universitarios, niños preescolares incluso en pacientes psiquiátricos que tienden a aislarse.

Varios estudios han investigado la relación entre apoyo social y depresión en algunos estudios se encontró que el apoyo social percibido tiene un efecto amortiguador en estudiantes de la universidad (Ceyhan y cols., 2005).

Leong y Mallinckrodt, (1992) encontraron que el apoyo social tiene efectos directos en la disminución de síntomas de estrés para estudiantes foráneos, sin embargo aparentemente el apoyo familiar no tiene el mismo efecto. El contacto con otras personas de la misma cultura (por ejemplo con amigos, familia o con otros estudiantes que estén en la misma situación), es particularmente beneficioso y ayuda a reducir el estrés académico. El que los estudiantes acudieran a instancias religiosas no produjo resultados como fuente de apoyo social.

## **CAPITULO IV**

### ***Fracaso escolar***

El fracaso escolar es uno de los problemas más graves que sufren en la actualidad los sistemas educativos. La trascendencia de sus consecuencias, sobrepasan el ámbito escolar, y su extensión, en mayor o menor grado por todos los países desarrollados, justifican el interés de instituciones y asociaciones de docentes y de padres por paliar sus efectos (Informe Fracaso Escolar, 2005).

Las cifras varían según los diferentes estudios, pero se puede decir que sólo un 2% de los fracasos se debe a factores intelectuales, mientras que alrededor de un 29% está originado por trastornos de aprendizaje, entre los que destaca la dislexia. El fracaso escolar también puede darse como consecuencia de las dificultades en el aprendizaje acumuladas por el joven a lo largo de varios cursos, e incluso puede ser un síntoma claro de la inadaptación del estudiante al centro escolar, debido a planes pedagógicos mal concebidos, organizados cursos anteriores (Informe Fracaso Escolar, 2005).

En la presente investigación se considerará fracaso escolar, como la suma de dos constructos, reprobación y deserción escolar.

### ***Deserción y Reprobación***

La deserción escolar es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, el alumno probablemente repitió el ciclo, con lo que se alargó su trayecto escolar, bajó su autoestima y comenzó a perder la esperanza en la educación. Alguien que reprueba tiene alrededor de un 20%

más de probabilidades de abandonar el sistema escolar (Moreno y Moreno, 2005)

La deserción escolar genera elevados costos sociales y privados. Los primeros no son fáciles de estimar, pero entre ellos se mencionan los que derivan de disponer de una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar, cuando las personas no han alcanzado ciertos niveles mínimos de educación para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el Estado o por las empresas (Espíndola y León, 2002).

De acuerdo a Soto (2003) entre los factores que afectan la reprobación y deserción tenemos, las causas familiares en donde se puede ubicar la muerte de alguno de los padres, divorcio, pérdida del empleo del padre o de la madre, enfermedad de alguno de los padres, conflictos o violencia intrafamiliar, presión de los padres para elegir carrera para los hijos. En otro aspecto encontramos las causas sociales como huelgas, crisis económicas, privatización de la educación superior, escasas oportunidades de matrícula en universidades públicas y carreras muy saturadas. En las causas personales se observa que es por la mala o nula orientación vocacional, deficientes hábitos de estudio, carencia de requisitos previos para acceder a aprendizajes más complejos, selección de carrera por influencia de otros y desconocimientos de los planes de estudio. Otra causa importante de deserción y reprobación se da porque el alumno no tiene una visión de futuro ni cuenta con objetivos claros que lo guíen a aceptar desafíos y a lograr metas que refuercen su avance.

La pobreza, las presiones del entorno social, la falta de incentivos con frecuencia inducen a la deserción escolar. En muchos casos, el problema puede tener causas económicas. Desde el comienzo de sus estudios, los

universitarios hacen frente a circunstancias adversas, que los obligan a dedicar mucho de su tiempo y energías al sostenimiento de sus familias.

La motivación es otro de los aspectos que pueden afectar al rendimiento del alumno en sus tareas escolares. También entra el interés económico, los beneficios personales y mayores oportunidades dentro del campo de trabajo entre otros. (Soto, 2003)

En la búsqueda de los factores que contribuyen a la deserción escolar se ha encontrado que la permanencia en la escuela, es más probable entre los alumnos cuyos padres tienen un mayor nivel académico y mejores recursos económicos. De igual manera se ha observado que el interés y las expectativas de los padres acerca de la educación de sus hijos impactan sobre la deserción. Cuando el alumno ingresa a la preparatoria se encuentra en un estado de “debilidad” porque llega a un estado de independencia, sin papá ni mamá. De ahí la importancia de la buena calidad de las relaciones interpersonales entre alumnos, como uno de los factores asociados con la deserción (Valdovinos, 2001).

Los cambios emocionales por los que atraviesan los estudiantes por lo común se acentúan más durante la adolescencia, etapa que coincide con el ingreso al bachillerato y de manera muchas veces directa influye en la toma de decisiones como el continuar o el aplazar los estudios. También están los factores externos, que no forman parte directamente del desertor sino de la institución, podrían referirse al sistema educativo, a la relación profesor–alumno, a la magnitud de la escuela y de la población (Lorente y Reyes, 1998).

El cambio de institución también es un factor de deserción, debido a que el alumno no tuvo una buena adaptación al sistema educativo. Esto ocasionaba

una falta de interés generalizada respecto a su aprovechamiento académico (Lorente y Reyes, 1998).

En nuestro país existe un importante fenómeno migratorio, que puede apreciarse no sólo fuera con la salida de Mexicanos a Estados Unidos, sino que dentro del país existe un importante fenómeno migratorio, de los estados de la república hacia las zonas más céntricas, en donde se concentran los principales centros educativos, comerciales y de salud.

Con este contexto, el presente proyecto pretende buscar los factores asociados al fracaso escolar en estudiantes de bachillerato. La Universidad Autónoma Chapingo es un buen escenario para estudiar este fenómeno ya que aproximadamente el 40% de sus estudiantes migran de otros estados para llegar a estudiar a la universidad. Como se vio anteriormente, este proceso es en sí mismo estresante, si además se suma la transición escolar, al ingresar a la preparatoria, se puede encontrar que los estudiantes se encuentran sometidos a grandes cantidades de estrés.

Para determinar la asociación existente entre los factores psicosociales como es la migración y el fracaso escolar, es necesario la aplicación de un diseño prospectivo a la presente investigación que ofrezca la posibilidad de establecer asociaciones causales entre las variables del estudio.



## **CAPITULO V**

### **MÉTODO**

#### ***Sujetos***

Se seleccionó una muestra aleatoria de los 1049 estudiantes de primer semestre, bajo los siguientes supuestos, basados en información del Departamento de Admisión y Becas de la UACH (2004):

1. Esperando un 15% de fracaso escolar en el grupo de no inmigrantes.
2. Esperando un 40% de fracaso en el grupo de migrantes.
3. Suponiendo que el 50% de los alumnos son migrantes y el otro 50% son locales.

Considerando un nivel de significancia .05 y una potencia estadística del 95%, mediante el programa Epilnfo se estimó que el tamaño de muestra necesario para este estudio era de 114 estudiantes. Además, se consideró una posible tasa de no respuesta del 20% la cual se añadió a la muestra estimada de modo que el estudio se conformó por 137 estudiantes seleccionados al azar. La muestra se seleccionó con las listas oficiales de todos los alumnos inscritos al primer semestre con el programa estadístico SPSS v.12.

#### ***Criterios de inclusión y exclusión***

##### ***Inclusión:***

Que estuvieran inscritos oficialmente al primer semestre de la preparatoria agrícola de la UACH.

### *Exclusión*

Que rechazaran participar en el estudio, negándose a firmar la carta del consentimiento informado.

### ***Diseño del estudio***

Estudio longitudinal, con una medición basal, un mes después de haber iniciado el ciclo escolar y otra observación al final del semestre.

### ***Variables:***

#### *Variable Independiente*

Estatus migratorio, (migrante o no migrante): Se refiere a la situación en la que se encuentra el alumno, al haber migrado de su lugar de origen para estudiar la preparatoria en la UACH.

#### *Variable Dependiente*

Fracaso escolar: Esta variable se construye por dos conceptos: deserción y/o reprobación. Se considerará fracaso escolar si se presenta uno o ambos fenómenos.

Deserción: establece una relación directa con el acto voluntario de dejar un determinado lugar, institución o situación. Sus valores se obtuvieron por medio de las listas oficiales de la UACH, identificando a los alumnos que no se reinscriban al ciclo escolar inmediato.

Reprobación: Es la no acreditación de una o varias materias. Sus valores se obtuvieron por medio de las listas oficiales de la UACH, podemos distinguir como reprobación en cualquiera de los siguientes casos, según los criterios institucionales:

- Si el alumno reprueba una materia en la tercera oportunidad de examen extraordinario o Título II.
- Si en un mismo semestre el alumno reprueba 4 materias.

### *Covariables*

*-Apoyo social:* El apoyo social se refiere a la retroalimentación que reciben los individuos de sus congéneres y que hace se sientan amados, estimados y/o valorados, lo que implica relaciones con amigos y familiares entre otros (Martínez, 2004)

Sus valores se obtuvieron de la escala de conductas de apoyo social.

*-Estado de salud en general:* Estado global de salud autopercebido en el que se encuentra un individuo.

Sus valores se obtuvieron del Cuestionario General de Salud

*-Depresión:* La depresión es un trastorno en el estado de animo caracterizado por la presencia de síntomas como la tristeza, la pérdida de interés y la incapacidad para experimentar sentimientos de placer que se hace crónica en la mayor parte de los pacientes y que evoluciona en episodios recurrentes (DSM-IV, 1997).

Sus valores se obtuvieron por medio del IBD, Inventario de Depresión de Beck

*-Ansiedad:* La ansiedad es un estado emocional resultante de la exposición (directa o indirecta) del individuo a una situación que es evaluada por este como amenazante y desafiante. Caracterizada por una sensación de indefensión, aprehensión inquietud y pensamientos negativos reiterados, presenta una serie de síntomas físicos que incluyen: tensión muscular,

sudoración de manos, dificultad para respirar, aumento del ritmo cardiaco, aumento de la presión arterial, (Greenberg y Padesky, 1998).

Sus valores se obtuvieron por medio del IDARE-E

-*Estrés percibido*: Es el grado en el cual una situación o circunstancia de la vida son evaluadas por el individuo como estresantes (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983).

Sus puntajes se obtuvieron por medio de la escala de Percepción de control.

-*Optimismo disposicional*: Es definida como una expectativa global de que pasaran cosas buenas en el futuro y escasas cosas malas (Amy, Peterson, Tice y Koenig, 2005)

Sus puntajes se obtuvieron por medio de la escala *Life Orientation Test* (LOT).

***Instrumentos a utilizar:***

-*Inventario de Depresión de Beck, (IBD) (parte I en el anexo II)*

Un inventario desarrollado por Beck (1962) que consta de 21 apartados que son indicadores de depresión. El inventario de depresión de Beck en sus versiones adaptadas y validadas para México (Jurado, Villegas, Méndez, Rodríguez, Loperena y Varela, 1998) posee un índice de consistencia interna de 0,87.

*-Inventario de Ansiedad Estado (IDARE-E) (parte II en el anexo II)*

Es una escala diseñada por Spielberg y Díaz Guerrero (1975) que evalúa la ansiedad en dos dimensiones, ansiedad estado A/E y ansiedad rasgo A/R con 20 reactivos cada una. Cada dimensión se evalúa de manera independiente con escala Likert de 4 puntos. Para fines de este estudio sólo se utilizó la escala de estado y no la de rasgo.

En una revisión de las normas del IDARE-E Rojas (1998) encontró en la escala Ansiedad Estado una confiabilidad de 90.7% en alfa de Cronbach. En el caso de la subescala Ansiedad Rasgo se encontró una alfa de 88.8%. Los puntajes para interpretación clínica, obtenidos en la escala varían de acuerdo a la población a la que se aplique considerando los diferentes percentiles y su distribución.

*-Cuestionario General de Salud de GOLDBERG (parte III en el anexo II)*

El GHQ es un cuestionario para evaluar salud autopercebida. Consta de 28 ítems. Esta versión del CGS fue utilizado en una reciente investigación realizada por: Rojas y Astudillo, (2005). Donde se obtuvieron puntajes en confiabilidad: síntomas somáticos: .76, Ansiedad e Insomnio: .85, Disfunción social: .80, Depresión grave: .86.

*-Conductas de Apoyo social (parte IV en el anexo II)*

La Escala de Conductas de Apoyo Social (The Social Support Behaviors Scale, SS-BS) se compone de 45 ítems repartidos en 5 modos de apoyo social: apoyo emocional, socialización, asistencia práctica, asistencia financiera y consejos/guía; el alfa reportada en su análisis de confiabilidad Martínez, (2004) fue de .95 para familia y .97 para amigos.

Para fines del estudio el instrumento fue reducido, y solo se utilizarónn las escalas de: apoyo emocional y consejos/guía.

*-Estrés percibido (parte V en el anexo II)*

Es un inventario que consta de 10 ítems que explora el nivel de control que percibe el sujeto. En una adaptación del instrumento a población mexicana se obtuvo un alfa de cronbach de 0.826 (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983).

*-Optimismo disposicional (LOT)(parte VI en el anexo II)*

Life Orientation Test (LOT).Evalúa optimismo disposicional como una dimensión bipolar. Altos puntajes reflejan un nivel de optimismo disposicional mayor. Su versión original se compone de 8 ítems, 4 evalúan optimismo, 4 pesimismo y 4 ítems confusores. Las respuestas están en una escala de 1 a 4 (1 completamente en desacuerdo, 4= completamente de acuerdo. Sheier y Cever, (1985) han informado de una consistencia interna de .78

### ***Procedimiento.***

Se realizaron dos mediciones a lo largo de la investigación. Un mes después de haber iniciado el semestre (T1), y una segunda observación al final del semestre para identificar a los sujetos que presenten fracaso escolar (T2).

A los alumnos seleccionados se les encuestó de manera individual, se localizaron en su salón de clase y se les dio el cuestionario para que lo respondieran.

### **Plan de análisis**

Inicialmente se describe la muestra que integró esta investigación. Para lo anterior realizo estadística descriptiva. Posteriormente se estimaron las propiedades psicométricas de los instrumentos particularmente, mediante análisis de consistencia interna y de correlaciones. Se estimó el tipo de

distribución en las distintas variables y sobre esta base se decidió el tipo de estadística que se emplearía (paramétrica o no paramétrica). Se realizaron análisis bivariados entre la variable dependiente y las distintas variables independientes y las covariables

## **CAPITULO VI**

### **RESULTADOS**

El total de sujetos que participaron en esta investigación fueron 85. Lo que representa un 62% de la muestra total esperada. La muestra contemplada estaba compuesta por 137 sujetos que fueron seleccionados originalmente para la investigación.

Participaron 30 mujeres y 55 hombres, con edades entre 14 y 33 años con una media de 15.6 años; la edad de los participantes no se distribuyó de manera normal.

Respecto al estado civil, el 100% de los sujetos de la muestra fueron solteros. En la tabla 1 se observan las características generales de la muestra que compuso el presente estudio, así como el porcentaje que le corresponde a cada una de las variables respecto a la proporción total.

**Tabla 1. Características demográficas de la muestra.**

<b>Variables</b>	<b>Género</b>		<b>N</b>
	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	
	<b>n</b>	<b>n (%)</b>	
	<b>30</b>	<b>55</b>	<b>85</b>
<b>Edad (promedio)</b>	<b>15.8</b>	<b>15.3</b>	<b>15.6</b>
<b>Migrante</b>	<b>38 (67.9)</b>	<b>18 (32.1)</b>	<b>56</b>
<b>No migrante</b>	<b>15 (57.7)</b>	<b>11 (42.3)</b>	<b>26</b>
<b>Turno</b>			
<b>Matutino</b>	<b>25 (52.1)</b>	<b>23 (47.9)</b>	<b>48</b>
<b>vespertino</b>	<b>30 (81.1)</b>	<b>7 (18.9)</b>	<b>37</b>

\*La suma no coincide con el total de la muestra porque 3 sujetos no reportaron su estatus migratorio



**Tabla 2. Lugar de origen de aquellos estudiantes que migraron.**

Lugar de Origen	n (%)
No migrantes	29 (34.1)
Sin especificar	3 (3.5)
Chiapas	5 (5.9)
Colima	1 (1.2)
Edo. Mex	9 (10.6)
Puebla	9(10.6)
Gto.	2 (2.4 )
Hidalgo	4 (4.7)
Jalisco	2 (2.4)
Morelos	3 (3.5)
Nayarit	2 (2.4)
Oaxaca	7 (8.2)
Qro.	1 (1.2)
SLP	1 (1.2)
Tabasco	1 (1.2)
Tlaxcala	1 (1.2)
Veracruz	4 (4.7)
Zacatecas	1 (1.2)
<b>Total</b>	<b>85 (100)</b>

En la tabla 2 se encuentran los lugares de origen de los sujetos migrantes. Como se pueden apreciar, los estados de mayor migración son Puebla y el Estado de México.

**Tabla 3. Medias del aprovechamiento académico en los participantes.**

Variable	No Migrante	Migrante
Promedio de calificaciones	8.5*	8
Fracaso	2/26	9/56
No. de extraordinarios	5	16

\*p = .05

En la tabla 3 se puede observar el aprovechamiento académico de los 85 sujetos que participaron. Se observó diferencia significativa sólo para la variable de promedio,  $t=2.1$ ,  $p=.05$ .

A través del Programa STATA 7.0 se calculó la razón de momios de fracaso escolar por estatus migratorio. Se obtuvo un OR=2.3, (IC 95% .42 – 23.3) con una  $\chi^2= 1.07$ ,  $p=.30$ . Lo que indica que los sujetos que migraron tienen 2.3 veces más de posibilidades de reprobar, que los alumnos que no migraron. Sin embargo esta asociación no fue significativa.

Comparando el número de alumnos que presentaron exámenes extraordinarios por estatus migratorio se obtuvo una razón de momios de OR=1.68, (IC 95% .49 – 6.5),  $\chi^2=0.81$ ,  $p=.36$ . Esto indica los alumnos que migran tienen 1.7 veces más de posibilidades de presentar exámenes extraordinarios que los que no migran. Sin embargo esta asociación tampoco fue significativa.

Respecto a los instrumentos utilizados los resultados de confiabilidad que se obtuvieron se pueden apreciar en la tabla 4:

**Tabla 4. Propiedades psicométricas de los instrumentos.**

<i>Inventario</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>No de Ítems</i>
<b>Depresión (IDB)</b>	<b>.84</b>	<b>21</b>
<b>Ansiedad (IDARE)</b>	<b>.91</b>	<b>20</b>
<b>Salud General (CGS)</b>	<b>.94</b>	<b>28</b>
<b>Conductas de Apoyo Social (familia)</b>	<b>.83</b>	<b>26</b>
<b>Conductas de Apoyo Social (amigos)</b>	<b>.96</b>	<b>26</b>
<b>Percepción de Estrés</b>	<b>.87</b>	<b>9</b>
<b>Optimismo (LOT)</b>	<b>.71</b>	<b>3</b>
<b>Pesimismo (LOT)</b>	<b>.72</b>	<b>4</b>

En el análisis de confiabilidad de los instrumentos se observó en todos los casos un alfa deseable, el puntaje más alto lo obtuvo la escala de Conductas de Apoyo Social (amigos) con .96, y el más bajo lo obtuvo en la escala de pesimismo con .72.

Para el caso de la subescala de Optimismo del *Life Orientation Test* (LOT), el análisis de confiabilidad por ítem mostró que si se retiraba el reactivo No. 10 el alfa de Cronbach se elevaba de .68 a .72 por lo que se decidió retirarlo y los cálculos de los totales de este instrumento se hicieron omitiendo este reactivo.

En la tabla 5 se muestran la matriz de correlación entre las distintas variables.

**Tabla 5. Matriz de correlaciones entre las distintas variables**

	Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	IDB	1.00							
2.	IDARE	.72*							
3.	CGS	.71*	.65*						
4.	PC	.64*	.71**	.68*					
5.	CASa	-.45*	-.43*	-.45*	-.54*				
6.	CASb	-.44*	-.56*	-.34**	-.51*	.61*			
7.	Promedio	-.07	-.01	-.03	-.08	-.14	-.09		
8.	Optimismo	-.16	-.36*	-.29*	-.39*	.47*	.42*	-.03	
9.	Pesimismo	.46*	.45*	.47*	.62*	-.37*	-.40*	.03	-.28*

\*p = .01; \*\*p < .01. IDB=Inventario de depresión de Beck, IDARE: Inventario de Ansiedad Rasgo, CGS: Cuestionario de General de Salud, PC: Inventario de Percepción Estrés, CASa: Inventario de Conductas de Apoyo Social (familia), CASb: Inventario Conductas de Apoyo Social (amigos), Promedio: Promedio general del semestre, Optimismo, Subescala de LOT, Pesimismo, Subescala de LOT.

Todas las correlaciones significativas tuvieron valores en las direcciones esperadas. Por ejemplo la variable de depresión se correlacionó de forma positiva con: ansiedad, una mala percepción de salud, percepción de estrés, pesimismo y de forma negativa con las escalas de apoyo social y optimismo. Esta direccionalidad en las correlaciones sugiere que los instrumentos tuvieron características psicométricas apropiadas.

De acuerdo a la Prueba de Kolmogorov-Smirnov las variables que se distribuyeron de manera normal fueron: depresión, ansiedad, estrés, apoyo social (familia y amigos), promedio y pesimismo (tabla 6).

**Tabla 6. Valores de significancia de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para estimar la distribución de los datos.**

<i>Variable</i>	<i>P</i>
<b>Edad</b>	<b>.00</b>
<b>Depresión</b>	<b>.09</b>
<b>Ansiedad</b>	<b>.57</b>
<b>Salud General</b>	<b>.01</b>
<b>Conductas de Apoyo Social (familia)</b>	<b>.85</b>
<b>Conductas de Apoyo Social (amigos)</b>	<b>.10</b>
<b>Percepción de Estrés</b>	<b>.86</b>
<b>Promedio de calificaciones</b>	<b>.41</b>
<b>Optimismo</b>	<b>.02</b>
<b>Pesimismo</b>	<b>.20</b>

Para las variables que se distribuyeron de manera normal, se empleó una prueba T de Student para muestras independientes, para determinar si existía diferencia significativa entre el grupo de migrantes y no migrantes. El análisis del resto de las variables se hizo mediante la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 7).

**Tabla 7. Medias (desviaciones estándar) de las variables independientes y dependiente por estatus migratorio**

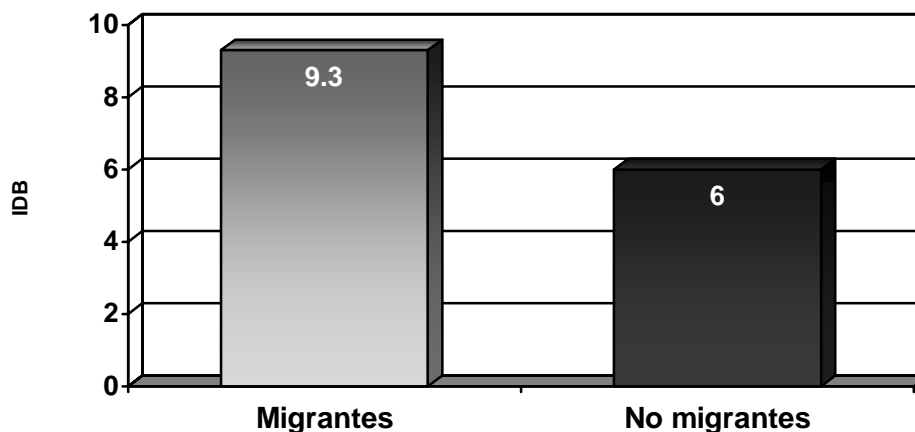
<b>Variable</b>	<b>No Migrante</b>	<b>Migrante</b>	<b>p</b>
<b>Depresión</b>	<b>6.0 (6.5)</b>	<b>9.3 (7.5)</b>	<b>.05</b>
<b>Ansiedad</b>	<b>39.7 (12.2)</b>	<b>40.7 (10.7)</b>	<b>.73</b>
<b>Percepción de Estrés</b>	<b>14.3 (7.3)</b>	<b>16.8 (6.7)</b>	<b>.16</b>
<b>Conductas de Apoyo Social (familia)</b>	<b>105.4 (29.1)</b>	<b>107.6 (20.7)</b>	<b>.74</b>

Variable	No Migrante	Migrante	p
Conductas de Apoyo Social (amigos)	99.2 (20.0)	88.2 (25.2)	.06
Pesimismo	11.3 (2.6)	10.6 (2.6)	.21
Edad	45.1 (1.3)	37.6 (2.7)	.11
Salud Gral.	38.6 (13.3)	42.9 (14.7)	.45
Optimismo	45.3 (2.5)	31.9 (3.5)	.01
Promedio de calificaciones	8.5 (1.1.)	8 (.7)	.05

Como se puede apreciar se encontraron diferencias significativas entre el grupo de migrantes y de no migrantes en las variables de depresión, optimismo, promedio y de manera marginal en la variable de conductas de apoyo social (amigos).

En la figura 1 se observan los puntajes medios de la escala del IDB, como se puede notar el puntaje mayor lo obtuvo el grupo de migrantes,  $t = -1.9$ ,  $p = .01$ .

**Figura 1. Medias del Inventario de Depresión Beck por estatus migratorio.**



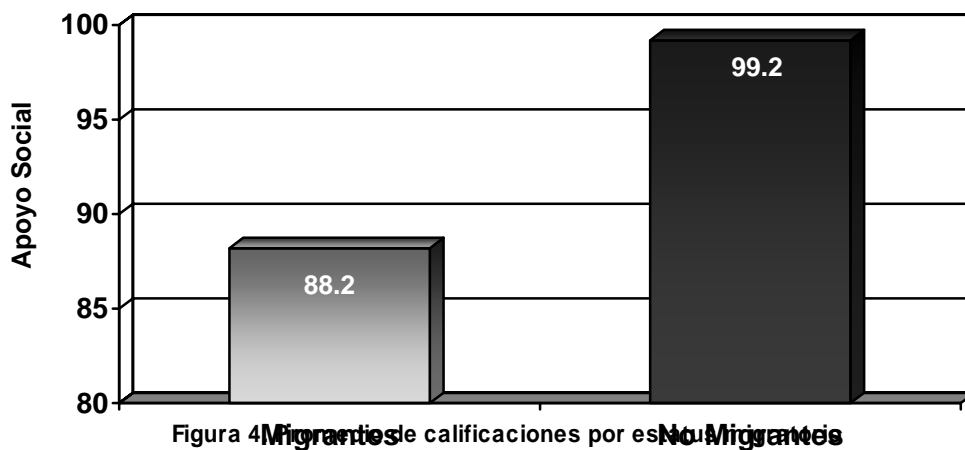
La figura 2 muestra los puntajes de la escala de Apoyo Conductas de Apoyo Social en amigos, se aprecia que el mayor puntaje lo obtuvieron el grupo de no-migrantes,  $t=1.9$ ,  $p=.06$ .

En la figura 3 se muestran las medias de la subescala de optimismo y se observa como los sujetos que no migraron tuvieron una mayor puntaje en la variable de optimismo, respecto a los que si migraron,  $z=2.4$ ,  $p=.01$ .

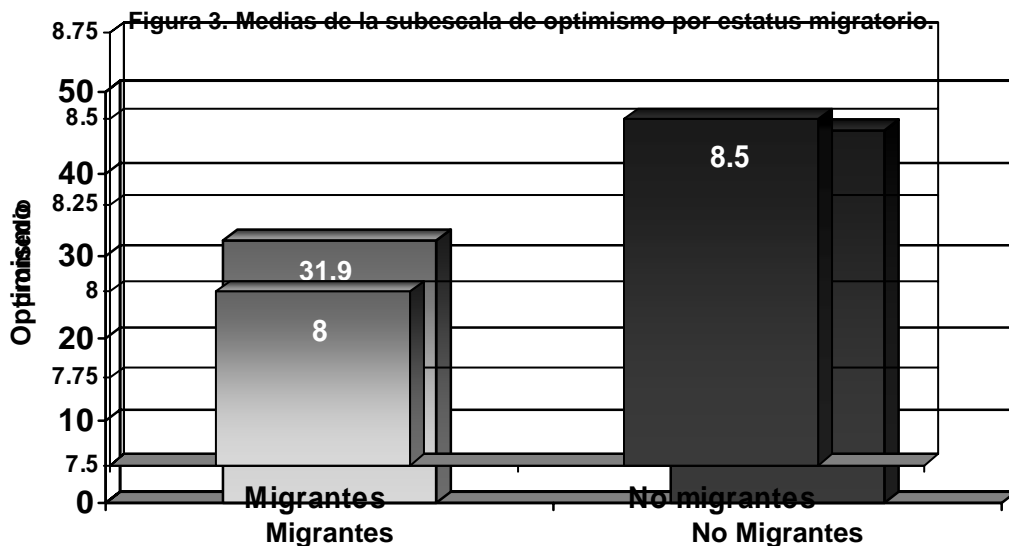
En la figura 4 se observan las diferencias en el promedio escolar por estatus migratorio. Los migrantes obtuvieron un promedio menor al de los no migrantes,  $t=2.1$ ,  $p=.05$ .

Para buscar diferencias entre género, se realizó una prueba T de Student para muestras independientes y se observa una diferencia significativa en la variable

**Figura 2. Medias de la Escala de Conductas de Apoyo Social (amigos)**



**Figura 4. Medias de calificaciones por estatus migratorio**



**Figura 3. Medias de la subescala de optimismo por estatus migratorio.**

de Apoyo Social (amigos),  $t=2.1$ ,  $p=.04$  (tabla 8).

**Tabla 8. Medias (desviaciones estándar) de las variables independientes y dependiente por genero**

Variable	Mujeres	Hombres	p
Depresión	8.4 (7.1)	7.7 (7.4)	.68
Ansiedad	42.3 (12.2)	38.9 (10.4)	.18
Salud general	21.8 (15.4)	17.9(13.6)	.23
Percepción de estrés	17.2 (7.1)	14.9 (7.0)	.16
Conductas de Apoyo Social (amigos)	106.0 (22.9)	107.9 (23.6)	.74
Conductas de Apoyo Social (amigos)	99.8 (19.0)	88 (25.4)	.04
Promedio de calificaciones	8.1 (.6)	8.0(.8)	.62
Optimismo	6.5 (3.0)	6.1(2.9)	.50
Pesimismo	9.4 (2.8)	9.0(2.4)	.55

Por género, las mujeres muestran un puntaje significativamente mayor en la media de la percepción de apoyo social respecto a los hombres(Tabla 9).

**Tabla 9. Medias (desviaciones estándar) de las variable de apoyo social por genero.**

Genero	No migrante (D.E)	Migrante (D.E)
Hombre	97.5 (19.4)	84.7 (27.0)
Mujer	101.5 (21.5)	97.3 (17.6)
Total	99.2 (20.0)	88.2 (25.2)

No se encontraron diferencias significativas entre migración y fracaso (Tabla 10).

**Tabla 10. Análisis de chi-cuadrada entre las variables Fracaso (si/no) y migración.**

	No fracaso	Fracaso	Total
No-migrante	24	2	26
Migrante	47	9	56
Total	71	11	82
$\chi^2 = 1.07$ , $p=.30$			

Después de realizados los análisis bivariados se observa que el grupo de migrantes y no migrantes son distintos; sin embargo, no hay evidencia

estadística suficiente para probar la hipótesis y argumentar que el grupo de migrantes tiene más posibilidades de fracasar que el de no migrantes.



## **CAPITULO VII**

### **DISCUSIÓN**

El propósito del presente estudio fue identificar el papel de la migración como predictor del fracaso escolar en los alumnos de nuevo ingreso en la preparatoria agrícola de la UACH.

Los principales resultados fueron los siguientes:

- No se observaron asociaciones significativas entre la variable dependiente y la independiente. Es decir, no se encontraron asociaciones entre el fracaso escolar y el estatus migratorio.
- Los resultados mostraron diferencia en la variable de aprovechamiento escolar. Los sujetos migrantes, calificaron más bajo en el promedio de calificaciones.
- Al comparar el grupo de variables por estatus migratorio, se observaron diferencias entre las variables de depresión, apoyo social con amigos y optimismo. Estas diferencias se dieron en el sentido esperado, los sujetos migrantes puntuaron significativamente más alto en la variable de depresión y de manera más baja en las variables de apoyo social (amigos) y optimismo.
- Al correlacionar las variables también se observaron asociaciones en las direcciones esperadas. Es decir, las variables que medían aspectos negativos ó patológicos como depresión, ansiedad, estrés y pesimismo se correlacionaron entre ellas mismas de forma positiva; aquellas que median aspectos protectores, como eran el apoyo social, optimismo y

salud general, se correlacionaron de forma negativa con las anteriores y entre si mismas de forma positiva.

- Respecto al género, se observó que las mujeres poseen una mayor percepción de apoyo social con amigos, comparadas con los hombres.

Finalmente al no encontrar asociaciones entre las variables de migración y fracaso escolar, se rechaza la hipótesis inicial. Es decir, por lo menos para esta investigación la migración no resultó ser un factor de riesgo para el fracaso escolar.

Se encontraron diferencias en el aprovechamiento académico de los estudiantes, esto es un indicador del riesgo en el que se encuentran los sujetos migrantes. Sin embargo no se observaron datos suficientes para determinar si tenían mayores posibilidades de fracasar.

Algunas posibles razones para explicar la ausencia de asociación entre la migración y el fracaso escolar podrían ser las siguientes. La primera, es que la asociación existe de manera real, sin embargo, las características del estudio no permitieron encontrarla, probablemente por que el efecto esperado es más bajo del que se calculó de manera inicial, y por tanto el estudio requería de mayor poder estadístico, lo que implicaba una muestra mayor de sujetos.

La segunda posibilidad, es que la asociación planteada de manera inicial no existe realmente, y que los migrantes no sean más proclives a fracasar académicamente.

Dentro de las diferencia entre el grupo de migrantes y no migrantes se encontró a la depresión con una diferencia significativa. Estos resultados coinciden con lo que Lahoz y Forns, (2005) han reportado: el proceso migratorio ocasiona una

serie de cambios (físicos, sociales y culturales) que actúan sobre el individuo a modo de demandas que deben ser afrontadas por éste a fin de conseguir una óptima adaptación.

Respecto a la depresión y al apoyo social nuestros resultados se asemejan a los de Valiente y cols., (1996) quienes encontraron que los migrantes presentan un mayor grado de alteración psicopatológica, mayores tasas de ansiedad, depresión, signos de ideación paranoide y psicotismo, así como un menor apoyo social percibido.

En la presente investigación se observaron diferencias significativas en el promedio académico con el grupo de migrantes respecto al de no migrantes.

Estos resultados coinciden por lo dicho por Paik y Phillips, (2002), ya que ellos indican que cerca del 41% de los estudiantes que se mudan tienen logros académicos bajos comparados con el 26% de los estudiantes que tiene una residencia estable, además que tienen problemas de adaptación a su nuevo entorno y es más probable que repitan el grado.

En un estudio realizado con estudiantes universitarios que migraron Misra y colaboradores (2003), encontraron que el estrés en la vida diaria es predictor de estrés académico. Cuando el estrés es percibido como excesivo, puede afectar la salud y el desempeño académico.

En cuanto a las diferencias por género, sólo se encontró diferencia en la escala de apoyo social (amigos), explícitamente, las mujeres perciben mayor apoyo social, respecto a los hombres. Esta diferencia no tiene que ver con el estatus migratorio si no por características propias del género.

Akos y Galassi, (2004) sugieren que las mujeres sufren disminuciones considerables en la autoestima, mayor depresión y preocupación, comparadas con los hombres, durante la transición escolar y los hombres reportaron falta de apoyo para satisfacer sus necesidades académicas; sin embargo, se adaptan más rápido que las mujeres.

Compartir confidencias y apoyo emocional son condiciones indispensables en las amistades femeninas, a diferencia de las masculinas, durante la adolescencia y a través de la vida. Los hombres suelen ganar autoestima a partir de la competencia con sus amigos, mientras que las mujeres la logran ayudándose entre si (Papalia, 2001).

Debido a estas características de afabilidad, las mujeres tienen una mayor capacidad para iniciar y mantener una conversación, lo que les permite desarrollar más fácilmente redes sociales. Esto se ve reflejando en los resultados obtenidos en la investigación.

La variable de apoyo social también mostró diferencias por estatus migratorio; aquellos sujetos que migraron percibían un menor apoyo social de sus amigos.

Esto concuerda con algunas investigaciones. Galaif y cols., (2003), ; Schmeelk-Cone y Zimmerman, (2003) encontraron que el apoyo de otros significativos, como los amigos o la familia, especialmente de uno de los padres tienen un efecto protector en la conductas patógenas por ejemplo, el uso de drogas, alcohol y delincuencia; además que disminuye el estrés y el afrontamiento al enojo.

Se podría hipotetizar que el apoyo social percibido por los estudiantes los protege contra conductas poco saludables, como en el estudio anterior, sin

embargo, no se midió nada al respecto, por lo que no se tiene forma de comprobarlo, hubiera resultado interesante medirlas, y de esta manera comparar resultados.

De igual manera investigaciones realizadas por Pressman, y cols., (2005) y Valiente y cols., (1996), han mostrado que el apoyo social ayuda a amortiguar la exposición al estrés, lo cual es más claro en los estudiantes de primer semestre, quienes están bajo un proceso adaptativo importante. Un individuo integrado en un ambiente social debería gozar de mayor bienestar psicológico, tanto por las experiencias positivas, la estabilidad y la autoestima que le proporcionan las redes sociales.

Ceyhan, Aykut y Kurtyilmaz, (2005), encontraron que el apoyo social que brindaban los amigos tuvo efectos significativos como amortiguador ante el estrés. El apoyo social brindado por la familia y la sociedad no tuvo efectos significativos. Esto debido a que los estudiantes necesitan establecer lazos con sus compañeros para compartir experiencias. Evidentemente aquellos alumnos que no pertenecen a un grupo social, no intercambian opiniones lo que los hace sentir inadecuados y solos. Algunos estudios han investigado la relación entre apoyo social y depresión y han encontrado que el apoyo social percibido tiene un efecto amortiguador en estudiantes de la universidad.

Finalmente coincidimos con Leong y Mallinckrodt, (1992) quienes encontraron que el apoyo social tiene efectos directos en la disminución de síntomas de estrés para estudiantes foráneos, sin embargo aparentemente el apoyo familiar no tiene el mismo efecto. El contacto con otras personas de la misma cultura (por ejemplo con amigos o con otros estudiantes que estén en la misma

situación), es particularmente beneficioso y ayuda a reducir el estrés académico.

Los resultados obtenidos coinciden, con los de distintos estudios, en donde se afirma que los migrantes poseen una menor percepción de apoyo social con amigos. Los estudiantes que migran, están adaptándose a un nuevo entorno social, por lo que pueden tener mayores dificultades para crear redes sociales con jóvenes que pertenecen a un grupo social diferente. Respecto al apoyo social de la familia no hubo diferencias por estatus migratorio.

Después de puntualizar la importancia que tiene el apoyo social como protector ante el estrés. Resultaría beneficioso promoverlo en los alumnos de la UACH, específicamente entre los hombres que migran, debido a que este grupo, fue el que obtuvo puntajes más bajos en las escalas de apoyo social.

El implementar algún taller en donde los recién ingresados pudieran crear redes sociales o estrechar las existentes, promovería un mejor bienestar psicológico en los alumnos.

El presente estudio brinda algunas aportaciones. Confirma que los migrantes y no migrantes son grupos heterogéneos, estas diferencias son tales que ponen en riesgo a los migrantes de sufrir durante su estancia académica diversas dificultades que potencialmente pueden favorecer el desarrollo de trastornos psicológicos desde leves hasta de una cierta gravedad, lo que debería llamar la atención de las autoridades académicas. También se comprueba que el proceso de migración ocasiona una cantidad considerable de estrés que se ve reflejado en diversos indicadores emocionales, de interacción social y finalmente académicos.

Las principales limitaciones de este estudio fue la baja tasa de respuesta de los participantes, ya que hubo un 38% de no respuesta, lo que debilita la fuerza del estudio. Además de la posibilidad de un sesgo de selección, y que los alumnos que no devolvieron los instrumentos, hayan sido aquellos que desertaran o reprobaran.

Sin embargo a pesar de que esto hubiese sucedido, el porcentaje de alumnos que fracasaron fue bajo, lo que nos sugiere que se partió de un supuesto falso y el índice de reprobación no es tan alto como el que reportaba el departamento de Admisión y Becas.

## RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

Para investigaciones posteriores se sugiere, considerar un mayor tamaño de muestra, y que la forma de aplicar los instrumentos, asegure que los participantes devuelvan el cuadernillo, y de aumentar la tasa de respuesta. Respecto a los instrumentos, se obtuvieron adecuadas cualidades psicométricas, por lo tanto no habría un motivo para cambiarlos.

Resultaría interesante medir conductas inadecuadas ante el estrés, para determinar si variables como optimismo y apoyo social, pudieran ser protectoras para conductas poco saludables.

En conclusión se puede decir que a pesar de no encontrar asociación entre migración y fracaso escolar, se pudo constatar que los migrantes y los no migrantes no son grupos homogéneos, por lo que no deben ser tratados igual. Sería conveniente planearse una intervención que se adecuó al grupo de migrantes, de esta manera fomentar y/o fortalecer las herramientas psicológicas de las cuales disponen. De igual manera dar tratamiento oportuno a aquellos jóvenes que estén en riesgo de padecer algún trastorno, fruto de un inadecuado afrontamiento a los cambios que están viviendo.



**ANEXO I**  
**(Carta de consentimiento informado)**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CARRERA DE PSICOLOGÍA  
PROGRAMA PSICOLOGÍA DE LA SALUD

Estimado (a):

El Programa de Psicología de la Salud desarrolla un proyecto de investigación titulado "Migración y estrés como predictores del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato"; su objetivo principal es Identificar los factores psicosociales asociados con el fracaso escolar, en los alumnos de nuevo ingreso en la preparatoria agrícola de la UACH.

Como parte de un sorteo aleatorio fuiste seleccionado como participante de la investigación; por lo que te agradeceremos mucho tu colaboración. Tu participación consistirá en contestar los instrumentos que se te presentan a continuación. Al final del semestre se realizará una segunda medición. Vale la pena decir que la información que nos proporciones será totalmente confidencial; también si lo deseas puedes conocer tus resultados posteriormente.

La responsable de la investigación es la Psic. Mireya Zamora, la cual forman parte del Programa de Psicología de la Salud. El Programa se encuentra ubicado en la planta alta del Anexo de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, su teléfono es el 56 23 06 03 y correo electrónico [psicsalud\\_feszaragoza\\_unam@yahoo.com.mx](mailto:psicsalud_feszaragoza_unam@yahoo.com.mx), por si quieres contactarlos o hacer llegar tus dudas o comentarios con respecto al proyecto.

Si estás de acuerdo en colaborar con la investigación por favor firma en la parte de abajo junto con un testigo que avale tu participación.

Por otra parte si no estás de acuerdo por favor te pedimos que anotes solamente tu sexo y edad.

Sin más, te agradecemos tu colaboración.

Programa Psicología de la Salud  
FES-Zaragoza, UNAM

Acepto participar en la investigación

Fecha

Nombre

y

Firma

Si no aceptas por favor contesta lo siguiente:

Sexo

Edad

Semestre

## ANEXO II

**Cuadernillo de aplicación**, que comprende: Inventario de Depresión (IDB), Ansiedad (IDARE), Salud General (CGS de Golberg), Conductas de Apoyo Social, Estrés y Optimismo (LOT).

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**            ( F )            ( M )

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Estado Civil:**                      **Casado**                      **Soltero**

**Semestre:**                      **Grupo:**                      **Turno:**

**¿Cambiaste de residencia para entrar a la UACH?**

**SI**                      **NO**

**¿Si tu respuesta fue afirmativa cual es lugar tú de origen?**

**Calificaciones que tuviste en el último examen de la siguiente materia**

**-Agronomía I:**

**-Algebra I:**

**-Computo:**

**-Desarrollo Humano:**

**-Geografía:**

**-Introducción a las ciencias experimentales:**

**-Taller de Expresión Oral y Escrita:**

*Muchas gracias por tu colaboración.*

Es importante que intentes contestar TODAS las preguntas.

**PARTE I**

**INSTRUCCIONES:** A continuación encontraras una serie de recuadros con frases que te pueden ayudar a describir cómo se te has sentido últimamente. Por favor, marca con una “X” el número de la frase que mejor describa la forma en que te sientes **actualmente.**

**A.**

0. No me siento triste.
1. Me siento triste o melancólico(a).
2. Me siento triste siempre y no puedo salir de mi tristeza.
3. Estoy tan triste e infeliz que no puedo soportarlo.

**B.**

0. No estoy particularmente pesimista o desalentado con respecto al futuro.
1. Me siento desalentado(a) con respecto al futuro.
2. Pienso que no tengo nada que esperar del futuro.
3. Pienso que en el futuro no hay esperanza y que las cosas no podrán mejorar.

**C.**

0. No me siento fracasado(a).
1. Pienso que he fracasado más que cualquier persona normal.
2. Al recordar mi vida pasada, todo lo que puedo ver es un montón de fracasos.
3. Pienso que soy un completo fracaso como persona.

**D.**

0. Obtengo tanta satisfacción de las cosas como solía serlo antes.
1. No disfruto de las cosas en la misma forma que antes.
2. Ya no obtengo satisfacción de nada.
3. Estoy insatisfecho(a) de todo.

**E.**

0. No me siento especialmente culpable.
  1. Me siento culpable una buena parte del tiempo.
  2. Me siento bastante culpable casi todo el tiempo.
  3. Me siento culpable todo el tiempo/ siempre.
-

**F.**

0. No siento que este siendo castigado(a).
1. Pienso que puedo ser castigado(a).
2. Espero ser castigado(a).
3. Pienso que estoy siendo castigado(a).

**G.**

0. No me siento desilusionado de mi mismo(a).
1. Me siento desilusionado de mi mismo(a).
2. Estoy desilusionado de mi mismo(a).
3. Me odio a mi mismo(a).

**H.**

0. No creo que ser peor que los demás.
1. Me critico mucho por mis debilidades o errores.
2. Me culpo siempre por mis errores.
3. Me culpo por todo lo malo que sucede.

**I.**

0. No tengo ninguna intención de dañarme/ matarme.
1. He pensado en matarme pero no lo llevaría a cabo.
2. Me gustaría matarme.
3. Me mataría si tuviera la oportunidad.

**J.**

0. No lloro más que de costumbre.
1. Ahora lloro más de lo que solía hacerlo.
2. Ahora lloro todo el tiempo.
3. Antes era capaz de llorar, pero ahora no puedo hacerlo, aunque quiera.

**K.**

0. Las cosas no me irritan más que de costumbre.
  1. Las cosas me irritan un poco más que de costumbre.
  2. Estoy bastante irritado(a) o enfadado(a) una buena parte del tiempo.
  3. Ahora me siento irritado (a) todo el tiempo.
-

**L.**

0. No he perdido el interés en otras personas.
1. Estoy menos interesado en otras personas que de costumbre.
2. He perdido casi todo mi interés por otras personas.
3. He perdido todo mi interés por otras personas.

**M.**

0. He perdido todo mi interés por otras personas.
1. Pospongo tomar decisiones más que de costumbre.
2. Tengo más dificultad para tomar decisiones que antes.
3. Ya no puedo tomar decisiones.

**N.**

0. No creo que mi aspecto sea peor que de costumbre.
1. Me preocupa el hecho de parecer viejo(a) y poco atractivo(a).
2. Siento que hay cambios permanentes en mi aspecto que me hacen parecer poco atractivo(a).
3. Pienso que me veo feo(a).

**O.**

0. Puedo trabajar tan bien como antes.
1. Me cuesta mucho más esfuerzo empezar a hacer algo.
2. Tengo que obligarme para hacer cualquier cosa.
4. No puedo trabajar o hacer nada en absoluto.

**P.**

0. Puedo dormir tan bien como siempre.
1. No duermo tan bien como solía hacerlo.
2. Despierto una o dos horas más temprano que de costumbre y me cuesta mucho volverme a dormir.
3. Me despierto varias horas antes de lo que solía hacerlo y no puedo volverme a dormir.

**Q.**

0. No me canso más que de costumbre.
  1. Me canso más fácilmente que de costumbre.
  2. Me canso sin hacer casi nada.
  3. Estoy demasiado cansado(a) para hacer algo.
-

**R.**

0. Mi apetito no es peor que de costumbre.
1. Mi apetito no es tan bueno como antes.
2. Mi apetito está peor ahora.
3. Ya no tengo apetito.

**S.**

0. No he perdido mucho peso o ninguno últimamente.
1. He perdido más de 2.5 Kgrs.
2. He perdido más de 5 kilos.
3. He perdido más de 7.5 Kgr.

**T.**

0. No me preocupo por mi salud más que de costumbre.
1. Estoy preocupado(a) por dolores, molestias estomacales, estreñimiento o alguna otra sensación corporal desagradable.
2. Estoy muy preocupado(a) por problemas físicos y me resulta difícil pensar en cualquier otra cosa.
3. Estoy tan preocupado(a) por cómo me siento físicamente que no puedo pensar en ninguna otra cosa.

**U.**

0. No he notado ningún cambio reciente en mi interés por el sexo.
  1. Estoy menos interesado(a) en el sexo de lo que solía estarlo.
  2. Estoy mucho menos interesado en el sexo ahora.
  3. He perdido por completo el interés por el sexo.
-

## PARTE II

**INSTRUCCIONES:** Abajo aparecen algunas expresiones que las personas usamos para describirnos. Lea cada frase y tacha el número que indique **cómo te sientes ahora mismo, en este momento**. No hay respuestas correctas o incorrectas. No emplees mucho tiempo en cada frase, pero trata de dar la respuesta que mejor describa tus sentimientos ahora. No maques o escribas en los paréntesis. Utiliza la siguiente escala:

1. No en lo absoluto
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

1. <i>Me siento calmado</i>	1	2	3	4	( )
2. <i>Me siento seguro</i>	1	2	3	4	( )
3. <i>Estoy tenso</i>	1	2	3	4	( )
4. <i>Estoy contrariado</i>	1	2	3	4	( )
5. <i>Estoy a gusto</i>	1	2	3	4	( )
6. <i>Me siento alterado</i>	1	2	3	4	( )
7. <i>Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo.</i>	1	2	3	4	( )
8. <i>Me siento descansado</i>	1	2	3	4	( )
9. <i>Me siento ansioso</i>	1	2	3	4	( )
10. <i>Me siento cómodo</i>	1	2	3	4	( )
11. <i>Me siento con confianza en mí mismo</i>	1	2	3	4	( )
12. <i>Me siento nervioso</i>	1	2	3	4	( )
13. <i>Me siento agitado</i>	1	2	3	4	( )
14. <i>Me siento "a punto de explotar"</i>	1	2	3	4	( )
15. <i>Me siento reposado</i>	1	2	3	4	( )
16. <i>Me siento satisfecho</i>	1	2	3	4	( )
17. <i>Estoy preocupado</i>	1	2	3	4	( )
18. <i>Me siento muy excitado y aturdido</i>	1	2	3	4	( )
19. <i>Me siento alegre</i>	1	2	3	4	( )
20. <i>Me siento bien</i>	1	2	3	4	( )

**PARTE III**

**INSTRUCCIONES:** Nos gustaría saber si tienes algún problema médico y cómo has estado de salud, en general, **durante las últimas semanas**. Por favor, contesta TODAS las preguntas subrayando simplemente la respuesta, que a tu juicio, mejor puede aplicarse a ti. Recuerda que sólo debes responder sobre los problemas recientes y los que tienes ahora, no sobre los que tuviste en el pasado.

Es importante que intentes contestar TODAS las preguntas.

**ÚLTIMAMENTE:**

1. ¿Te has sentido perfectamente bien de salud y en buena condición física?

Mejor que lo habitual

Igual que lo habitual

Peor que lo habitual

Mucho peor que lo habitual

2. ¿Has tenido la sensación de que necesitabas un reconstituyente y/o suplemento alimenticio?

No, en lo absoluto

No más que lo habitual

Más que lo habitual

Mucho más que lo habitual

3. ¿Te has sentido agotado(a) y sin fuerzas para nada?

No, en lo absoluto

No más que lo habitual

Más que lo habitual

Mucho más que lo habitual

4. ¿Has tenido la sensación de que estabas enfermo(a)?

No, en lo absoluto

No más que lo habitual

Más que lo habitual

Mucho más que lo habitual

5. ¿Has padecido dolores de cabeza?

No, en lo absoluto

No más que lo habitual

Más que lo habitual

Mucho más que lo habitual

6. ¿Has tenido sensación de opresión en la cabeza, o de que la cabeza te va a estallar?

No, en lo absoluto

No más que lo habitual

Más que lo habitual

Mucho más que lo habitual



7. ¿Has tenido bochornos o escalofríos?

No, en lo absoluto	No más que lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

8. ¿Tus preocupaciones te han hecho perder el sueño?

No, en lo absoluto	No más de lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

9. ¿Has tenido dificultades para dormir de manera continua toda la noche?

No, en lo absoluto	No más de lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

10. ¿Te has notado constantemente agobiado(a) y en tenso(a)?

No, en lo absoluto	No más de lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

11. ¿Te has sentido muy nervioso(a) y malhumorado(a)?

No, en lo absoluto	No más de lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

12. ¿Te has sentido con miedo o has tenido pánico sin motivo?

No, en lo absoluto	No más de lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

13. ¿Has tenido la sensación de que todo se te viene encima?

No, en lo absoluto	No más de lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

14. ¿Te has notado nervioso(a) y “a punto de explotar” constantemente?

No, en lo absoluto	No más de lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

15. ¿Te las has arreglado para mantenerte ocupado(a) y activo(a)?

Más activo que lo habitual	Igual que lo habitual
Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

---

16. ¿Te cuesta más tiempo hacer las cosas?

Más rápido que lo habitual	Igual que lo habitual
Más tiempo que lo habitual	Mucho más tiempo que lo habitual

17. ¿Has tenido la impresión general, de que estás haciendo las cosas bien?

Mejor que lo habitual	Aproximadamente lo mismo que lo habitual
Peor que lo habitual	Mucho peor que lo habitual

18. ¿Te has sentido satisfecho(a) con tu manera de hacer las cosas?

Más satisfecho que lo habitual	Aproximadamente lo mismo que lo habitual
Menos satisfecho que lo habitual	Mucho menos satisfecho

19. ¿Has sentido que estás desempeñando un papel útil en la vida?

Más tiempo que lo habitual	Igual que lo habitual
Menos útil que lo habitual	Mucho menos útil que lo habitual

20. ¿Te has sentido capaz de tomar decisiones?

Más que lo habitual	Igual que lo habitual
Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

21. ¿Has sido capaz de disfrutar de tus actividades normales de cada día?

Más que lo habitual	Igual que lo habitual
Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

22. ¿Has pensado que eres una persona que no vale para nada?

No, en lo absoluto	No más que lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

23. ¿Has estado viviendo la vida totalmente sin esperanzas?

No, en lo absoluto	No más que lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

24. ¿Has tenido el sentimiento de que la vida no merece la pena vivirse?

No, en lo absoluto	No más que lo habitual
Más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

---

25. ¿Has pensado en la posibilidad de “quitarte de en medio”?

Claramente, no

Me parece que no

Se me ha cruzado por la mente

Claramente lo he pensado

26. ¿Has notado que a veces no puedes hacer nada porque tienes los nervios desquiciados?

No, en lo absoluto

No más que lo habitual

Más que lo habitual

Mucho más que lo habitual

27. ¿Has notado que deseas estar muerto y lejos de todo?

No, en lo absoluto

No más que lo habitual

Más que lo habitual

Mucho más que lo habitual

28. ¿Has notado que la idea de quitarse la vida te viene continuamente a la cabeza?

Claramente, no

Me parece que no

Se me ha cruzado por la mente

Claramente lo he pensado

---

## PARTE IV

**INSTRUCCIONES:** Las personas se ayudan unas a otras en formas diferentes. Imagina que tienes alguna clase de problema (por ejemplo, que estuvieras triste acerca de algo, necesitaras ayuda para resolver un problema, que tuvieras alguna dificultad económica, o necesitaras algún consejo o guía), que tan probablemente podrían ya sea a) los miembros de tu familia, y b) tus amigos ayudarte en cada uno de los casos listados abajo. Nosotros sabemos que raramente podrías necesitar esta clase de ayuda, pero si la necesitarás ¿podrían tu familia y tus amigos ayudarte en la forma que se indica? Intenta basar tus respuestas en experiencias pasadas con esas personas. Usa las opciones de abajo, y coloca un circulo en cada uno de los números, una las opciones corresponden a la familia y la otra es para los amigos.

*1 Ninguno haría esto*

*2 Alguien podría hacer esto*

*3 Algunos miembros de la familia/ amigos podrían probablemente hacer esto*

*4 Algunos miembros de mi familia/amigos seguramente lo harían*

*5 La mayoría de los miembros de la familia/amigos seguramente lo harían*

	(a) Familia	(b) Amigos
1) Me consolarían si estuviera enojado...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2) Me acompañarían a desayunar o cenar...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3) Cuidarían mis pertenencias (casa, mascotas, etc.) por un tiempo...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4) Me prestarían un carro si lo necesitara...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5) Bromearían o sugerirían hacer algo para divertirme...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6) Sugerirían como podría darle solución a algún problema...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7) Me escucharían si necesitará hablar de mis sentimientos...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

---

	(a) Familia	(b) Amigos
8) Sugerirían algún método para algo que quizás debo hacer..	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9) Me animarían para hacer algo difícil...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10) Me darían consejo acerca de algo...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11) Me ayudarían a encontrar una solución sobre algo que debo hacer...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12) Me mostrarían que entienden como me siento...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13) Me ayudarían a decidir que hacer...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14) Me darían un abrazo o mostrarían interés por mi...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15) Me ayudarían a encontrar la solución de algo que estuviera pasando...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16) No me juzgarían...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17) Me dirían a quien solicitar ayuda durante algún tiempo...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18) Serian comprensivos si estuviera enojado...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19) Me apoyarían en una situación difícil...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20) Me dirían las opciones y elecciones disponibles...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21) Me darían razones de por que no debo o debería hacer algo...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22) Mostrarían preocupación por mí...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23) Me darían como regalo algunas cosas que necesito...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

---

	(a) Familia	(b) Amigos
24) Me dirían el mejor modo de obtener algo...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25) Me dirían que hacer...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26) Me ayudarían a pensar acerca de un problema...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

---

**PARTE V**

**INSTRUCCIONES:** Contesta las preguntas de acuerdo a tus experiencias en el **último mes**.  
Escribe en el recuadro a la izquierda de cada oración, el número que mejor describa tu situación de acuerdo a la escala que se presenta en cada pregunta

1. **¿Con qué frecuencia se sintió alterado(a) por la ocurrencia de eventos inesperados?**  
0 Nunca      1 Casi nunca    2 Algunas veces      3 Frecuentemente    4 Siempre
2. **Con qué frecuencia sintió que era incapaz de controlar las cosas importantes de su vida?**  
0 Nunca      1 Casi nunca    2 Algunas veces      3 Frecuentemente    4 Siempre
3. **¿Con qué frecuencia se sintió nervioso(a) o estresado(a)?**  
0 Nunca      1 Casi nunca    2 Algunas veces      3 Frecuentemente    4 Siempre
4. **¿Con qué frecuencia se sintió confiado de su habilidad para manejar sus problemas personales?**  
4 Nunca      3 Casi nunca    2 Algunas veces      1 Frecuentemente    0 Siempre
5. **¿Con qué frecuencia sintió que las cosas iban como usted lo quería?**  
4 Nunca      3 Casi nunca    2 Algunas veces      1 Frecuentemente    0 Siempre
6. **¿Con qué frecuencia se sintió capaz de controlar las irritaciones o enojos en su vida?**  
4 Nunca      3 Casi nunca    2 Algunas veces      1 Frecuentemente    0 Siempre
7. **¿Con qué frecuencia se dio cuenta que no podía enfrentar todas las cosas que tenía que hacer?**  
0 Nunca      1 Casi nunca    2 Algunas veces      3 Frecuentemente    4 Siempre

8. **¿Con qué frecuencia sintió que tenía las cosas bajo control?**

4 Nunca      3 Casi nunca    2 Algunas veces      1 Frecuentemente    0 Siempre

9. **¿Con qué frecuencia se enojó por cosas que estaban fuera de su control?**

0 Nunca      1 Casi nunca    2 Algunas veces      3 Frecuentemente    4 Siempre

10. **¿Con qué frecuencia sintió que las dificultades aumentaban al grado de no poder resolverlas?**

0 Nunca      1 Casi nunca    2 Algunas veces      3 Frecuentemente    4 Siempre

---



**PARTE VI**

**INSTRUCCIONES:** Señala el grado en el cual cada uno de los ítems representa tus sentimientos, de acuerdo al siguiente código.

1= Completamente de acuerdo

2 = De acuerdo

3= En desacuerdo

4= Completamente en desacuerdo

- |   |         |
|---|---------|
| 1.-Siempre estoy optimista respecto a mi futuro.                | 1 2 3 4 |
| 2.-En tiempos de incertidumbre, siempre espero lo mejor.        | 1 2 3 4 |
| 3.-Siempre veo el lado bueno de las cosas.                      | 1 2 3 4 |
| 4.-Si algo puede salirme mal, seguro me ocurrirá.               | 1 2 3 4 |
| 5.-Es fácil para mi relajarme.                                  | 1 2 3 4 |
| 6.-Difícilmente espero que las cosas vayan como yo quiero.      | 1 2 3 4 |
| 7.-Disfruto mucho con mis amigos.                               | 1 2 3 4 |
| 8.-Para mí es importante mantenerme ocupado.                    | 1 2 3 4 |
| 9.-Rara vez confío en que me pasen cosas buenas.                | 1 2 3 4 |
| 10.-Estoy convencido de que "no hay mal que por bien no venga". | 1 2 3 4 |
| 11.-Me altero muy fácilmente.                                   | 1 2 3 4 |
| 12.-Las cosas nunca marchan como yo quiero.                     | 1 2 3 4 |
-

## Referencias

Akos, P. y Galassi, J. (2004). Gender and race as variables in psychosocial adjustment to middle and high school. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 102-108.

Amy, L., Peterson, C., Tice, T. y Koenig, H. (2005). Prayer coping positive attitudes and cardiac surgery. *Aging and Mental Health*, 9(5), 23-63.

Andrews, B. y Wilding, J. (2004). The relation of depression and anxiety to life stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.

Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado, Universidad Pedagógica de Durango - México

Birman, D., Trickett, E., y Buchanan, R. (2005). A Tale of Two Cities: Replication of a study on the acculturation and adaptation of immigrant adolescents from the former soviet union in a different community context. *American Journal of Community Psychology*, 35(½), 83-101.

Ceyhan, E., Aykut, A. y Kurtyilmaz, Y. (2005). Depression among Turkish female and male university students. *Social Behavioral and Personality*, 33(4), 329-340.

Chung, H., Elias, M. y Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment Changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.

Cohen, Kamarck, & Mermelstein, (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.

Consumer, (Enero 2005), INFORME FRACASO ESCOLAR.

Departamento de Admisión y Becas (2004) Universidad Autónoma Chapingo

DSM-IV, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (1997). Barcelona. Másson.

Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.

Franke, T., Isken, A. y Parra, M. (2003). A pervasive school culture for the betterment of student outcomes: One school's approach to student mobility. *Journal of the Negro Education*, 72(1), 150.

Galaif, E. , Sussman, S., Chih-Ping, C. y Wills, T., (2003). Longitudinal relations among depression, stress, and coping in high risk youth. *Journal of Youth and Adolescence New York*: Aug , 32,(4), 243.

Gerner, Michael E. y Perry, F. ( 2000) Gender differences in cultural acceptance and career orientation among internationally mobile and non internationally mobile adolescents, *School Psychology Review*, 29(2), 297.

Greenberger, D. y Padesky, C. (1998). *El control de tu estado de ánimo*. Barcelona: Paidós.

Holmes, T. y Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-128

Hope, T. y Bierman, K. (1998). Patterns of home and school behavior problems in rural and urban settings. *Journal of School Psychology*, 36(14), 45-58.

Hovey, J. y King, Ch. (1996). Acculturative stress, depression, and suicidal ideation among immigrant and second-generation Latino adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1183-1192.

Kosic, A. y Triandafyllidou, A. (2003). Albanian immigrants in Italy: migration plans, coping strategies and identity issues. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29(6), 997–1014.

Lahoz, S. y Foros, M. (2005). Valoración de estresores, estrategias de afrontamiento y salud en una muestra de inmigrantes extracomunitarios. *Interpsiquis*,

Lapan, R., Tucker, B., Kang Kim, y Kosciulek, J. (2003). Preparing rural adolescent for post-high school transitions. *Journal of counseling and development*, 81, 329-342.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Leitschuh, y G.A. (1999). How college students' physical health relates to coping, *Psychological Report*, 85, 220-226.

Leong, F. y Mallinckrodt, B. (1992). International graduate students, stress, and social support. *Journal of College Student Development*, 33, 71-78.

Lo, R. (2002). A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: an Australian case study [Experience before and throughout the nursing career]. *Journal of Advanced Nursing*, 39(2), 119-126.

López, G. (2005). Niños, socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán. Princeton University, *The Center for Migration and Development*, January.

Lorente, A. y Reyes, S. (1998). La deserción escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Una investigación de campo en el plantel Vallejo. Tesis de Licenciatura. UNAM, ENEP- Aragon: México.

Magwaza, A. y Bhana, K. (1991). Stress, locus of control, and psychological status in black south african migrants. *Journal of Social Psychology*, 131(2), 157.

Magwaza, A. (2001). Stress, locus of control, and psychological status of black South African migrants. *The Journal of social psychology*, 131(2), 157-164.

Manaster, Guy, J., Chan, Jason, C., Safady, y Randa. (1992). Mexican-American Migrant Students' Academic Success: Sociological and Psychological Acculturation. *Adolescence*, 27(105), 123-135.

Martinez, A. (2004). Evaluación de la confiabilidad de dos escalas de apoyo social : la escala de apreciacion del apoyo social (SS-A) y la escala de

conductas de apoyo social (SS-B). Tesis Licenciatura. UNAM, FES Iztacala: México.

Misra, R. y Castillo, (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students, International. *Journal of Stress Management*, (11), 132-148.

Misra, R., Crist, M. y Burant, C. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137–157.

Misra, R., Mckean, M., West, S. y Russo, T. (2000). Academic Stress Of College Students: Comparison Of Student And Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 34, 236-245.

Moreno, A. y Moreno, D., (2005). Deserción Escolar. *Revista Educación y Futuro Digital*, Diciembre, ISSN: 1695.4297

Paik, S. y Phillips, R. (2002). Student mobility in rural communities: what are the implications for student achievement?, Georgetown University, North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).

Papalia, D. (2001). *Psicología del desarrollo*, Bogotá: McGraw Hill.

Pressman, S., Cohen, S., Miller, G., Barkin, A., Rabin, B. y Treanor J. (2005). Loneliness, social network size, and immune response to influenza vaccination in college freshmen. *Health Psychology*, (24)3, 1-10.

Riveros, A., Cortazar-Palapa, J., Alcazar, F. y Sánchez-Sosa J (2005). Efectos de una intervención cognitivo-conductual en la calidad de vida, ansiedad, depresión y condición medica de pacientes diabéticos e hipertensos esenciales, *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 5(3), 445-462.

Rojas, M. (1998). Una revisión de las normas del IDARE, (Documento de circulación interna) FES ZARAGOZA UNAM

Rojas, M. y Astudillo, C. (2005). Validación de una escala de autoeficacia para la realización de ejercicio físico en estudiantes universitarios. Trabajo

aceptado para ser presentado en el III Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud, La Habana, Cuba.

Romero, A. (2003). Stress within a bicultural context for adolescent of Mexican descent. *Cultural diversity and ethnic minority Psychology*, 9(2), 171-814.

Scheier, M., y Carver, C. (1985). Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Psychological Science*, 2, 26-30.

Schmeelk-Cone, K. y Zimmerman, M. (2003). Longitudinal Analysis of Stress in African American Youth: Predictors and Outcomes of Stress Trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 419.

Smith, P., Atkins, J. y Connell, C. (2003). Family, School, and Community Factors and Relationships to Racial–Ethnic Attitudes and Academic Achievement. *American Journal of Community Psychology*, 32(1/2), 159-173.

Soto, E. (2003). Problemática de Reprobación y Deserción Escolar, Seminarios de Diagnostico Locales, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, Abril ,México.

Steward, (1998). Psychological adjustment and coping styles of urban African American high school students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26(29), 70-82.

Tali, H. y Dafna, K. (2004). Manifestations of learning disabilities in university students: implications for coping and adjustment. *Education*, 125(2), 313.

Unger, B., Kipke, D., Simon, R., Johnson, C., Montgomery, S. y Iverson E. (1998) .Stress, coping, and Social support among homeless youth. *Journal of Adolescence Research*, 13, 134-157.

Valdovinos, M. (2001). La Deserción escolar en México, en el nivel medio básico; factores que repercuten en el adolescente. Tesis de licenciatura, UNAM, México DF.

Valiente; M, Sandín, B., Chorot, M., Santed, J. (1996). Sucesos vitales mayores y estrés: efectos psicopatológicos asociados al cambio de migración. *Psiquis*, 17(5), 211-230.

Viñas, F. y Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología (Psicologia.com)*, 4 (1): Disponible : [http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol4num1/art\\_5.htm](http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol4num1/art_5.htm).

Williams, L. y Berry, J. (1991). Primary prevention of acculturative stress, among refugees. Application of psychological theory and practice. *American Psychologist*, 46(6):632-41.

Zapata de la Vega J., (2003) Cambio Socio-Cultural En Las Migraciones Transnacionales Madrid, (En Red) Disponible en: [www.imsersomigracion.upco.es/documentos/otros/zapata.cultura%20y%20migración.doc](http://www.imsersomigracion.upco.es/documentos/otros/zapata.cultura%20y%20migracion.doc)