

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

**“Hábitos de estudio en relación a asertividad y depresión
en alumnos de 2° año Polimodal de la ciudad de Rosario
que asisten
a colegios de nivel socioeconómico medio”**

TESIS para optar por el grado de MAGISTER en
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA

Autora: Ps. Graciela Bragagnolo¹

Directora: Ps. Mirta Granero²

Abril, 2009

¹ Facultad de Psicología – Rosario - UNR

² Investigadora, docente. Facultad de Psicología – Rosario - UNR

Dedicatoria:

A mis padres, Cesira Morandi y Angel Bragagnolo, que pusieron en mi alma el amor a las personas, a la vida, al conocimiento, a las cosas bellas.

*A mi hijo León y a mis nietos: Lázaro, Santiago y Paolo.
Y a Ángel, mi compañero, y a Santiago, mi hijo, que viven en mi corazón.*

Edita: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

ISBN: 978-987-702-022-9

 Except where otherwise noted, this work is licensed under <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Reconeximent-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de Creative Commons

Cómo citar esta obra:

Bragagnolo, G. (2013). *Hábitos de estudio en relación a asertividad y depresión en alumnos de 2° año Polimodal de la ciudad de Rosario que asisten a colegios de nivel socioeconómico medio*. Dirigido por Mirta Granero. 1a ed. Rosario : UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. 2014 E-Book. ISBN: 978-987-702-022-9.

Agradecimientos:

En primer lugar a las instituciones que me dieron la posibilidad de realizar esta tesis, a sus directivos, docentes y alumnos, mi más sincero agradecimiento:

- *Escuela de Enseñanza Media "María Madre de la Iglesia"*
- *Escuela de Enseñanza Media N° 430 "Domingo Faustino Sarmiento" (Ex Nacional N° 1)*
- *Escuela de Enseñanza Media N° 431 "Don José de San Martín"*
- *Escuela de Enseñanza Media N° 3035 "Nuestra Señora del Valle"*
- *Escuela de Enseñanza Media N° 406 "Dr. Salvador Mazza"*
- *Escuela N° 632 "Gabriel Carrasco"*
- *Escuela Superior de Comercio "Libertador General San Martín"*
- *Instituto Politécnico Superior "Libertador General San Martín"*
- *Institutos de San Juan Bautista de La Salle*

A mi Directora, Ps. Mirta Granero, agradezco no solo su guía y su experto juicio crítico en la elaboración de esta tesina, sino también el ser amiga y maestra en el camino de la vida.

Mi agradecimiento a la Prof. Verónica Rosenfeld, a la Ps. Ana Tamous, a la Prof. María Fernanda Elean y a la Prof. Marcela Albertosi sin cuyos apoyos y voluntariosa diligencia no hubiera realizado este trabajo.

A la Ps. Cristina Goytía mi reconocimiento por inspirar mi tarea docente y por su desinteresada contribución a la corrección del instrumento original.

Al Ps. Raúl Gómez Alonso, agradezco su paciencia y el brindarme generosamente el asesoramiento de su sólida formación metodológica y matemática.

A la Ps. Andrea Rinaudo, gracias por su lectura crítica, su calidez, su entusiasmo y apoyo.

Al Ps. Roberto Retamar agradezco su compañerismo y su generosa colaboración.

Resumen:

Este es un estudio no experimental, transversal, descriptivo, comparativo y correlacional. Se encuestaron 396 adolescentes de clase media que cursaban 2º año Polimodal en 8 colegios de Rosario. El objetivo fue describir hábitos de estudio y sus relaciones con habilidades sociales, depresión y actividades extraescolares. Se plantearon 2 hipótesis: 1) La asertividad correlaciona positivamente con destrezas cognitivo-conductuales relacionadas al estudio y 2) La depresión correlaciona negativamente con destrezas cognitivo-conductuales relacionadas al estudio. Se utilizaron los siguientes instrumentos: Escala de Hábitos de Estudio, Autoinforme de Conductas Asertivas, Inventario de Depresión. Se obtuvieron los siguientes resultados: el 85% de los alumnos no tenía horarios fijos para estudiar, el 78% no realizaba lectura exploratoria previa a la lectura comprensiva, 2/3 nunca o sólo a veces utilizaba la repetición para fijar los temas, el 86% nunca, o solo a veces, podía preguntar a alguien cuando lo necesitaba y el 60% no podía poner límites a visitas de amigos. El estilo cognitivo del grupo encuestado resultó ser Pasivo alto-Agresivo Alto, siendo más agresivos aquellos cuyas madres eran solamente amas de casa y más asertivos a mayor nivel socioeconómico. El 44% de los encuestados tuvo puntajes de depresión de riesgo. Las mujeres puntuaban más depresivas que los varones. Los más pobres y aquellos con padres con estudios incompletos resultaron ser los más depresivos. El 57% había leído entre 5 libros y ninguno. Las mujeres estudiaban más, pero los varones leían más libros y usaban más la computadora. Se corroboró la hipótesis de mejores hábitos de estudio a menor depresión y se disconfirmó la hipótesis de mejores hábitos de estudio a mayor asertividad. Muy buenos Hábitos de Estudios se asociaron a mejores niveles socioeconómicos, ausencia de depresión, mirar menos televisión, leer más libros, mayor cantidad y calidad de actividades extraescolares, estilo atribucional optimista, esperanzado, de control interno y percepción de autoeficacia. Por el contrario, muy inadecuados Hábitos de Estudio se asociaron a niveles socioeconómicos más bajos, a mayor depresión, a mirar más televisión, leer menos libros, menor cantidad y calidad de actividades gratificantes, estilo atribucional pesimista, desesperanzado, de locus de control interno y de baja percepción de autoeficacia.

Palabras clave: adolescentes - hábitos de estudio – asertividad – depresión

INDICE

	Pág.
1 INTRODUCCIÓN	8
1.1 Problema	8
1.2 Estado del Arte	9
1.2.1 Bases teóricas del estudio	9
1.2.1.1 Salud y Salud Mental: Prevención y Educación	9
1.2.1.2 La Psicología Positiva. Resiliencia e Inteligencia Emocional	11
1.2.1.3 Adolescencia	17
1.2.1.4 Los Hábitos de Estudio	19
1.2.1.5 El apoyo social y las Habilidades Sociales	22
1.2.1.6 La depresión en los adolescentes.....	27
1.2.2 Antecedentes de Investigación	30
1.2.2.1 Investigaciones en el extranjero	30
1.2.2.2 Investigaciones nacionales	36
1.2.3 Enmarcando la investigación	38
1.3 Carácter del estudio	39
1.4 Objetivos	39
1.4.1 Objetivo general	39
1.4.2 Objetivos específicos	39
1.5 Hipótesis	40
2 MÉTODO	41
2.1 Sujetos	41
2.1.1 Población	41
2.1.2 Muestra	41
2.1.3 Ámbito institucional en que se llevó acabo la investigación	42
.....	
2.2 Diseño	42
2.3 Instrumentos	43
2.3.1 Cuestionario de datos descriptivos del grupo	43
2.3.1.1 Datos socioeconómicos	43
2.3.1.2 Actividades extraescolares	44
2.3.2 Motivación	44
2.3.3 Escala de Hábitos de Estudio	44
2.3.4 Autoinforme de Conductas Asertivas (ADCAs)	45
2.3.5 Inventario de Depresión	46
2.3.6 Preguntas abiertas	46
2.4 Procedimientos	47
2.5 Análisis	48

3	RESULTADOS	49
3.1	Variables sociodemográficas	49
3.2	Hábitos de Estudio	51
3.3	Autoasertividad y Heteroasertividad	56
3.4	Depresión	60
3.5	Actividades extraescolares	64
3.6	La televisión, la computadora y la lectura de libros	68
3.7	Correlaciones	72
3.7.1	Hábitos de estudio	72
3.7.2	Asertividad	72
3.7.3	Nivel socioeconómico	72
3.8	Fiabilidad de los instrumentos	73
3.9	Comparación de grupos	74
3.9.1	Comparación de Grupos. Análisis cuantitativo	75
3.9.2	Comparación de grupos Análisis de contenido	75
3.9.1	Percepción de Fortalezas	78
3.9.2	Percepción de Debilidades	80
3.9.3	Percepción de Necesidades	82
4	DISCUSIÓN	85
5	CONCLUSIONES	94
6	REFLEXIONES Y SUGERENCIAS	101
7	REFERENCIAS	104

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

	Pág
Tabla N° 1: Cantidad de alumnos por escuela y tipo de gestión	42
Tabla N° 2: Distribución de los estudios de los padres y las madres según tipo de gestión escolar	50
Tabla N° 3: Ocupación de los padres y las madres según tipo de gestión escolar ..	51
Tabla N° 4: Hábitos de estudio. Promedios por sexo y tipo de gestión	52
Tabla N° 5: Promedios obtenidos por ítems de la Escala de Hábitos de Estudio...	53
Tabla N° 6: Autoasertividad y Heteroasertividad	57
Tabla N° 7: Autoasertividad, Heteroasertividad y NSE	58
Tabla N° 8: Depresión	61
Tabla N° 9: Actividades gratificantes extraescolares (n=396)	65
Tabla N° 10: TV, PC , libros leídos. Promedios	68
Tabla N° 11: Promedios por NSE. Mirar TV, usar PC, libros leídos	71
Tabla N° 12: Correlaciones	73
Tabla N° 13: Fiabilidad de los instrumentos	74
Gráfico N° 1: Estilos Cognitivos. Porcentajes	60
Gráfico N° 2: Depresión, niveles de riesgo	61
Gráfico N° 3 : Depresión. Porcentajes por categorías	62
Gráfico N° 4 : Promedios de depresión y NSE	63
Gráfico N° 5: Porcentaje de actividades gratificantes por sexo (n=396)	66
Gráfico N° 6: Cantidad total de actividades gratificantes y NSE	67
Gráfico N° 7: Total de hs. diarias de TV y PC recreativa. Porcentajes	69
Gráfico N° 8: Cantidad de libros leídos enteros. Porcentaje acumulado	70

1 INTRODUCCIÓN

1.1 PROBLEMA:

En los últimos años de la escuela secundaria los jóvenes entre 15 y 18 años deberían avanzar, según las características de esta etapa evolutiva, hacia una creciente independencia y autosuficiencia, sentido de identidad, mayor estabilidad emocional, adquisición de hábitos, establecimiento de metas, interés por el futuro, los valores, la cultura, capacidad de altruísmo, de expresarse a través de la amistad, el amor y la pasión. De esto se desprende que es una etapa clave en su realización como individuos y como miembros plenos de nuestra comunidad. Depende de la eficacia de los procesos educativos, formales, no formales e informales³ el que les sea posible tanto apropiarse de la cultura en que viven, como desarrollar los recursos personales resilientes que les permitan superarla.

Si en este camino hay crecimiento y logros estudiar puede ser vivido por muchos adolescentes como la oportunidad de mejorar su calidad de vida, pero cuando no sucede así, las dificultades en el estudio pueden constituir una traba crucial a sus aspiraciones personales, su salud y su bienestar.

El deterioro de los hábitos de estudio y la calidad de la socialización de los adolescentes, son dos aspectos fundamentales entre las variadas preocupaciones de los adultos de nuestro medio con respecto a los mismos. Esto se detecta en el lenguaje cotidiano y se refleja en los medios de difusión. Refiriéndose a los adolescentes el diario La Nación publicó en el 2007 (27/11/07) *“La capacidad para mantener la atención, el esfuerzo y la concentración, la actitud ante el estudio, se consideran tan importantes como el desarrollo de una adecuada socialización con sus pares y docentes”*.

Estudios realizados previamente en Rosario con adolescentes de 2º año Polimodal (Bragagnolo, G.; Ciliberti y A. Rinaudo A., 2006a) habían detectado que la mayoría percibía como uno de sus principales obstáculos en su desarrollo personal su rendimiento académico y

³ Aprendizaje formal: se desarrolla en centros de educación y formación y proporciona diplomas y cualificaciones reconocidos. Aprendizaje no formal: se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar títulos formales. Aprendizaje informal: se da como complemento natural de la vida cotidiana, es la forma más antigua de aprender (Elzo J., 2004).

que la mayor percepción de fortalezas personales se relacionaba con adolescentes más asertivos y, al mismo tiempo, menos depresivos.

Estudiar con eficacia exige, entre otras cosas, el desarrollo de una variada gama de hábitos cognitivos y conductuales. Por otra parte, en el campo de la resiliencia, las habilidades sociales están consideradas factores protectores, la asertividad es una habilidad social que implica la posibilidad de relacionarse adecuadamente con los demás, de pedir ayuda a sus pares y a los adultos, de darse su lugar, de ser proactivos en la solución de problemas, mientras que la depresión puede considerarse un factor de riesgo y está asociada tanto como causa y como efecto con el rendimiento académico.

Estos tres ejes: hábitos de estudio, asertividad y depresión, sus relaciones y posibles fuentes de variación, generaron los interrogantes que dieron lugar a la realización de este trabajo:

¿Cómo se caracterizan los hábitos de estudio, de los alumnos de clase media de 2º año Polimodal de la ciudad de Rosario? ¿Cómo se relacionan con asertividad y depresión? ¿Qué variaciones se observan según variables sociodemográficas como sexo, tipo de escuela, tipo de familia, nivel socioeconómico y con actividades extraescolares, mirar televisión, usar la computadora con fines recreativos, leer libros? ¿Qué diferencias hay entre alumnos con alto y bajo nivel de hábitos de estudios en las variables mencionadas?

Esta tesis se basa en una investigación descriptiva, correlacional y comparativa cuyo objetivo fue detectar cuales eran las características fundamentales de los alumnos de nivel socioeconómico medio que cursaban regularmente 2º año Polimodal en la ciudad de Rosario. Los propósitos fueron, por un lado, contribuir desde el campo de la prevención y educación en Salud Mental, a una mejor comprensión de aspectos de la vida de los adolescentes de los cuales tenemos muy escasos antecedentes en nuestro medio y, por otra parte, poder realizar sugerencias, basadas en evidencia empírica, que contribuyan al mejoramiento de los hábitos de estudio de los alumnos y de la convivencia con sus pares y adultos en el ámbito escolar.

1.2 ESTADO DEL ARTE.

1.2.1 Bases teóricas del estudio.

1.2.1.1 Salud y Salud Mental: Prevención y Educación.

El enfoque preventivo de **la Salud y su Educación y Promoción como tarea de todos, como autoeducación y participación**, fue planteado por la Organización Mundial de la Salud desde 1986. Calviño M. (2004) describe como los antiguos enfoques asistenciales que trataban de “grupos específicos” (los profesionales) brindando servicios a “grupos generales” (la población), fueron reemplazados paulatinamente por los enfoques preventivos que, en cambio, hablan de todas las acciones emprendidas por los diferentes sectores sociales *para el desarrollo de mejores condiciones de salud personal y colectiva para toda la población en el contexto de su vida cotidiana*” (OPS. 1992, pág. 1)

Partiendo de estas consideraciones no es difícil comprender por qué *“la Organización Panamericana de la Salud ha definido la promoción de la salud como el resultado de todas las acciones emprendidas por los diferentes sectores sociales para el desarrollo de mejores condiciones de salud personal y colectiva para toda la población en el contexto de su vida cotidiana”* (OPS. 1992. pág. 1)

La dimensión positiva de la salud mental ha sido reconocida al incluir en su definición el bienestar subjetivo, la autonomía, la competencia, la dependencia intergeneracional y el reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente. La salud mental, desde esta perspectiva, se refiere a la posibilidad de **acrecentar la competencia de los individuos y comunidades** y permitirles alcanzar sus propios objetivos, por lo tanto es de interés para todos, y no sólo para los profesionales del área de salud (OMS, 2004).

La OPS (op. cit.), señalaba que para el año 2010 habrá más adolescentes (con edades de 10 a 19) viviendo en el mundo que en cualquier época anterior, y una gran proporción vivirá en Latinoamérica y el Caribe (LAC) y que *“esta cohorte de jóvenes puede convertirse en un regalo o en una carga⁴ para sus países, dependiendo de la capacidad de los gobiernos, comunidades y familias para desarrollar el potencial humano de esta generación”*. Propone un programa, desarrollado por Mangrulkar L., Whitman C. V. y Posner M. (2001) enfocado en el desarrollo de habilidades para la vida que permita a los adolescentes adquirir las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Se identifican como **“Habilidades para la vida”**:

- **habilidades sociales e interpersonales** (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía),

⁴ La negrita y subrayado son de la autora.

- **habilidades cognitivas** (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación), y
- **habilidades para manejar emociones**, incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control.

Recientemente la OMS (2008) planteó claramente, para el caso específico de los **adolescentes**, la importancia del desarrollo de las **Habilidades Sociales como generadoras de vínculos saludables y alternativa a los comportamientos de riesgo**, teniendo en cuenta que muchos problemas de salud mental surgen al término de la infancia y principios de la adolescencia. El hecho de potenciar la sociabilidad, la capacidad para resolver problemas y la confianza en uno mismo ayuda a prevenir problemas de salud mental como los trastornos del comportamiento, la ansiedad, la depresión o los trastornos ligados a la comida, junto con otras conductas de riesgo como las ligadas a la vida sexual, el consumo de sustancias o las actitudes violentas. El mensaje de la OMS (2008, op. cit.) es claro con respecto a que los profesionales de la salud deben contar con las competencias necesarias para relacionarse con gente joven, detectar con prontitud problemas de salud mental y proponer tratamientos que incluyan asesoramiento, terapia cognitiva conductual y, cuando convenga, medicación psicotrópica. Para que los adolescentes estén menos predispuestos a conductas de riesgo es eficaz no solo informarlos acerca de los mismos sino también capacitarlos **para resistir a las presiones de los amigos y manejar el estrés de forma sana**. Los programas de desarrollo social y preparación para la vida cotidiana dirigidos a niños y adolescentes son importantes para reducir los comportamientos violentos. También la OMS considera eficaz **prestar apoyo a padres y profesores para que enseñen a los jóvenes a resolver problemas y sepan imponer la disciplina sin recurrir a la violencia**. Un **continuo apoyo psicológico y social** puede ayudar a esos adolescentes a desactivar los efectos psicológicos que a largo plazo engendra la violencia y reduce la probabilidad de que ellos, a su vez, la perpetúen en el futuro.

En este marco **la escuela es uno de los contextos privilegiados en la construcción de la calidad de vida de los adolescentes** (junto a otros dos tan importantes como son la familia y los amigos). Un lugar donde se procure acrecentar no solo la capacidad de estudiar sino también la competencia individual y colectiva de las habilidades sociales, la capacidad de resolver problemas, hacer frente al estrés normal de la vida y trabajar en forma productiva y fructífera.

1.2.1.2 La psicología positiva. Resiliencia e Inteligencia Emocional.

Filosofías, religiones, literatura de todos los tiempos y culturas han puesto la mirada en los valores del ser humano y en su capacidad para otorgar sentido a la vida individual y colectiva, en la posibilidad humana de crecer y superarse frente a la adversidad.

El marco teórico de la **Psicología Positiva** propone un nuevo enfoque desde la psicología científica centrado en las cualidades humanas positivas, identificando factores que contribuyen al bienestar subjetivo. Este enfoque había sido ignorado por la Psicología durante muchos años y busca comprender los procesos que subyacen a las **cualidades y emociones positivas del ser humano para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar**. Visualiza al sujeto **no como víctima** de los embates de la vida y las experiencias traumáticas, **sino como activo y fuerte, con capacidad natural de reacción y de rehacerse frente al trauma y a la adversidad**. No niega, sino que complementa y apoya, el enfoque de riesgo ya existente y la evidencia empírica acumulada en un siglo de estudio científico de las patologías.

Seligman, M. (2000) y Vera Poseck, B. (2006) proponen reconceptualizar la experiencia traumática desde un modelo más saludable que, basado en **métodos positivos de prevención**, tenga en consideración la habilidad natural de los individuos de afrontar, resistir e incluso aprender y crecer en las situaciones más adversas.

La **resiliencia** es un concepto de avanzada que se integra naturalmente con la **inteligencia emocional** en el paradigma de la Psicología Positiva. Su enfoque permite desarrollar nuevas formas de intervención que se basan no tanto en la patología y el trastorno sino en un **modelo más positivo, centrado en la salud y la prevención**, que facilitan la recuperación y el crecimiento personal. Las fortalezas personales y los valores humanos, con matices propios de la idiosincrasia de cada pueblo, forman parte de todas las culturas, sin embargo, recién en la última década han entrado plenamente al campo de la psicología científica, permitiendo desplegar recursos de alto impacto para mejorar la calidad de vida de las personas.

John Bowlby fue el primero que definió resiliencia como el resorte moral o **la cualidad de la persona que no se desanima, que no se deja abatir** (Bowlby J., 1997) .

Martin Seligman (1998) considera a la resiliencia la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformados

positivamente por ellas Parte de esta capacidad son características como: **valor, optimismo, habilidad interpersonal, éticas del trabajo, esperanza, honradez, perseverancia**, etc.

Sobre la base del recorrido de evidencia empírica acumulado hasta ahora Seligman (2002) considera que **un tercio** de las personas sale adelante en forma satisfactoria en la vida independientemente de cuan extremas puedan ser las experiencias traumáticas de su infancia o adolescencia. Esto no es un hecho fortuito, sino que está basado en capacidades que han emergido en nuestro cerebro a través de la evolución: las neurociencias han encontrado los **mecanismos neurales del condicionamiento operante, llamado también aprendizaje por refuerzo o recompensa** (Zheng Liu, B. J., 2004), de la **motivación (hedonía, optimismo, espíritu de colaboración)**, **del comportamiento efectivo ante el miedo**, y los comportamientos de adaptabilidad social como el **altruísmo, la capacidad de crear vínculos y el trabajo en equipo** (Charney, D. S., 2004).

Estos avances brindan fundamentos sólidos para predecir y actuar preventivamente sobre personas y grupos vulnerables promoviendo capacidades y destrezas de resiliencia a nivel individual, grupal y comunitario. Niños y adolescentes expuestos a situaciones difíciles, adversas o agresivas pueden desarrollar capacidad de reacción (resiliencia e inteligencia emocional), logran superar sus propios límites de resistencia y generar mecanismos y procesos de defensa y protección más eficientes que fortalecen su maduración y crecimiento (Seligman M., 1998, op. cit.)

Para facilitar la identificación y promoción de resiliencia en niños y adolescentes la OMS y la OPS en 1998 auspiciaron la redacción de un manual. Los autores del mismo rastreando el origen del vocablo encuentran en el idioma latín el término resilio, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Mencionan que en la Enciclopedia Hispánica se define resiliencia como la *resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe. La fragilidad de un cuerpo decrece al aumentar la resiliencia*. El término fue adaptado a las ciencias sociales, a continuación, se exponen algunas de las definiciones que han desarrollado diversos autores en torno a este concepto y que recoge el mencionado manual (Munist M., Santos H., Kotliarenco M. A., Suárez Ojeda E. N., Infante F. y Grotberg E., 1997):

- Habilidad para **resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse** y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994).

- **Enfrentamiento efectivo de circunstancias y eventos** de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösel, Blieneser y Koflerl, 1989).
- Capacidad del ser humano para **hacer frente a las adversidades** de la vida, superarlas e, inclusive, **ser transformado** por ellas (Grotberg, 1995).
- La resiliencia distingue dos componentes: la **resistencia frente a la destrucción**; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la **capacidad de forjar un comportamiento vital positivo** pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).
- La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto **de procesos sociales e intrapsíquicos** que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los **atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural**. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Rutter, 1992).
- La resiliencia significa una **combinación de factores** que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos (Suárez Ojeda, 1995).
- Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de **factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia**. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños (Osborn, 1996).
- Milgran y Palti (1993) definen a los niños resilientes como aquellos que se **enfrentan bien (cope well) a pesar de los estresores ambientales** a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida.

En Argentina, Basile H. (2002) planteó que entre los **factores protectores personales** que favorecen la resiliencia en niños y adolescentes encontramos: *autonomía, independencia, capacidad empática, factores temperamentales, edad y maduración*, y, entre los **factores protectores sociales**: *ambiente cálido, paz y armonía, apoyo familiar, existencia de padres*

estimuladores, salud mental de los padres, autocontrol de los adolescentes sobre las situaciones socioeconómicas, comunicación abierta en la familia, estructura familiar sin disfunciones, buenas relaciones de amistad y de hermandad.

En el caso específico de los adolescentes algunos autores coinciden en que las características resilientes pueden resumirse así (Kotliarenco M. A., Cáceres I. y Fontecilla M., 1997; Munist y cols. 1997, op. cit.):

- **La introspección:** es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una autorespuesta honesta.
- **La independencia:** se manifiesta en conductas como *no involucrarse* en situaciones conflictivas.
- **Interacción Social:** Se manifiesta en la habilidad para reclutar pares y de establecer redes sociales de apoyo.
- **Iniciativa:** En la adolescencia, aparece la inclinación al estudio, práctica de deportes y actividades extraescolares como hobbies y trabajos voluntarios.
- **Humor:** En la adolescencia, se desarrolla por su capacidad de reír, de moldearse y de jugar.
- **Creatividad:** En la adolescencia, se refleja un desarrollo de habilidades artísticas como escribir, pintar, bailar, producir artes.
- **Moralidad:** En la adolescencia, se caracteriza por el desarrollo de *valores* propios y establecer juicios en forma independiente de los padres. Además se desarrolla el sentido de la lealtad y la compasión.

La inteligencia emocional está muy cercana a conceptos previamente desarrollados por otros autores, según Mestre Navas J. M.; Guil Bozal M. R. y Gil-Olarte Márquez P. (1997) y entre ellos están el **optimismo** (Seligman, 1990), la **autoeficacia** (Bandura (1977, 1997) y la **competencia social** (Saarni, 1997 y 2000).

La inteligencia emocional es un constructo complejo, un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, etc.. Goleman (1996) la define como:

“...la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la

angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás”.

La inteligencia emocional incluye dos tipos de inteligencias según Goleman D. (1996, op. cit.):

La Inteligencia Personal: está compuesta a su vez por una serie de competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Esta inteligencia tiene tres componentes:

- **Conciencia en uno mismo:** es la capacidad de reconocer y entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre el trabajo,
- **Autorregulación o control de sí mismo:** es la habilidad de controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros.
- **Automotivación:** es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.

La Inteligencia Interpersonal: competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás:

- **Empatía:** es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en el lugar del otro y responder correctamente a sus reacciones emocionales,
- **Habilidades sociales:** es el talento en el manejo de las relaciones con los demás, en saber persuadir e influenciar a los demás.

La Inteligencia Emocional ha mostrado, en múltiples estudios en todo el mundo, que a todas las edades es mayor predictor de logros y bienestar subjetivo que el cociente intelectual tradicional. Al contrario de lo que ocurre con el coeficiente intelectual, la inteligencia emocional no se establece al nacer, sino que se puede crear, alimentar y fortalecer a través de una combinación del temperamento innato y las experiencias de la infancia. Por lo tanto **las nociones emocionales básicas puede ser aprendidas y promovidas desde la niñez y jugar un papel clave en el desarrollo de los adolescentes y en su integración positiva al mundo en que viven.**

1.2.1.3 Adolescencia.

Los adolescentes constituyen aproximadamente el 30% de la población de América del Sur (UNICEF, 2001) y su comportamiento es una preocupación creciente en la salud y educación públicas. En la provincia de Santa Fe los adolescentes entre 15 y 19 años constituyen el 8% de la población total estimada para el período 2005-2010 (IPEC, 2009). De los 103.619 alumnos de Polimodal declarados en el 2007, la cuarta parte (25,29%), corresponden a la Región VI (IPEC, 2007).

La American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP,2009), por consenso de los 9.500 psiquiatras de niños y adolescentes que la componen, ha caracterizado los sentimientos y el comportamiento normales de los adolescentes en los últimos años de la escuela secundaria de la siguiente manera:

Movimiento hacia la independencia: Funcionan con mayor independencia, tienen un sentido de identidad más firme y cohesivo, examinan sus experiencias internas, piensan en las consecuencias de sus ideas, son capaces de posponer la gratificación o la satisfacción personal, disminuyen los conflictos con los padres, aumenta su estabilidad emocional, aumenta su preocupación por las otras personas, aumenta su autosuficiencia, permiten que las amistades sean importantes y ocupen el lugar apropiado entre todos sus otros intereses.

Intereses futuros, cambios cognitivos: Los hábitos de trabajo se hacen más definidos, aumenta el interés sobre el futuro, dan mayor importancia al papel que se juega en la vida.

Sexualidad: Sentimientos de amor y de pasión, desarrollo de relaciones más serias, firme sentido de su identidad sexual, aumenta la capacidad para sentir amor tierno y sensual.

Moralidad, valores y dirección propia: Mayor capacidad para establecer sus propias metas, interés en el razonamiento moral, capacidad para hacer uso de la intuición, mayor énfasis en su dignidad y amor propio, las tradiciones sociales y culturales vuelven a ser importantes.

A pesar de las muchas características positivas de esta etapa los problemas socioeconómicos la tornan altamente compleja.

En un pasado bastante reciente, para lo que son los tiempos históricos, los jóvenes de 16 años cruzaron los Andes con San Martín, dado que para conformar el Ejército de los Andes se reclutó a TODA la población masculina de Cuyo desde los 14 años en adelante, y sus

madres se pusieron a los telares, hicieron las telas y cosieron sus uniformes. Un joven Artigas inició a los 16 años su vida de contrabandista entre indios y mestizos. Hijo de una de las principales familias de Montevideo se lo mencionaba como un muchacho travieso e inquieto y propuesto a sólo hacer su voluntad, que desapareció de su casa a la edad de 14 años para vivir libremente, en el filo del peligro. Este joven rebelde se convertirá no solo en el más claro defensor de la Patria Grande, sino en el más transparente ejemplo de integración racial y social de toda América del Sur. Sólo en su ejército, indios y negros serán comandantes, sólo bajo su mando las comunidades indias serán propietarias y fundarán ciudades, sólo bajo su gobierno cada hombre, de cualquier color, analfabeto o letrado, propietario o no, valdrá un voto.

Uno de los primeros barcos mercantes ingleses torpedeados por los alemanes en la 2ª guerra mundial se reparó en los astilleros franceses de la ciudad de Rosario. Su tripulación tenía entre 14 y 16 años, los oficiales 18 años, el capitán no superaba los 23 años⁵.

Jóvenes de 16 años nutrieron las filas de las rebeliones de la década de los 70 en nuestro país. Los que fueron por milenios los guerreros, los aventureros, los campesinos, los artesanos, los que constituían las nuevas familias, se encuentran ante la contradicción que implica su fuerte necesidad de independencia frente a una realidad social que poco favorece los proyectos de vida y que los obliga a una prolongada dependencia económica de los adultos... adultos que a su vez, en muchos casos, parecen padecer cierto grado de confusión con respecto a habilidades parentales, sobre todo las relacionadas a crear hábitos de vida y convivencia saludables y a poner límites.

Estamos acostumbrados a que las expresiones e imágenes que suelen emerger del discurso público, de padres, docentes, medios de difusión, adultos en general, con respecto a “los adolescentes...” tengan un matiz peyorativo. En nuestro caso compartimos con el sociólogo Elzo J. (2000) la tesis de que los adolescentes y jóvenes no constituyen un grupo aparte de nuestra sociedad, sino que el ser joven se construye a partir del momento histórico en el que le ha tocado vivir, del modelo, o modelos, de sociedad en el que se está haciendo, de las estructuras sociodemográficas presentes en la sociedad en que vive, de los grupos sociales que la componen, de los valores dominantes en ascenso y descenso, de los pesos de los diferentes agentes de socialización, etc. La postura del autor, a la que adherimos, es que **no**

⁵ Testimonio oral de Bragnolo Angel. (1912-1999), carpintero veneciano, naturalizado argentino, quien tuvo a su cargo la reparación de dicha embarcación.

hay una subcultura juvenil, sino que los adolescentes y jóvenes participan de, y expresan a su modo, los valores dominantes de la sociedad en que viven.

1.2.1.4 Los hábitos de estudio:

Los estudios pueden ser para el estudiante tanto una oportunidad para vivir una vida de calidad como una amenaza para su salud, bienestar y calidad de vida. El estudio puede considerarse un continuo proceso de aprendizaje, una actividad regida por un conjunto de hábitos intelectuales a través de los cuales se intenta adquirir y transformar la cultura.

No es casualidad que en España el “fracaso escolar” esté asociado al 82% de los menores con perfil de delincuencia⁶. Y que en nuestro país las cárceles estén pobladas de jóvenes y adolescentes entre cuyas principales características está, entre otras, el ser pobres y ostentar un alto grado de fracaso escolar. Solo la educación introduce en la cultura y posibilita la equidad.

El paradigma conductista consideraba el estudio como una compleja secuencia de acciones: elección del tema, organización del material, lectura del texto y adquisición de contenidos. Lo que se buscaba era conocer las situaciones antecedentes de la conducta de estudio y utilizar refuerzos apropiados que permitan obtener rendimientos satisfactorios. El paradigma cognitivo se interesaba principalmente por los procesos mentales, la comprensión de textos y la metacognición, con el inconveniente de desatender aspectos no cognitivos que pueden influir en el estudio y en los logros escolares. Martínez-Otero, V. y Torres, L (2005), consideran que los dos paradigmas mencionados ofrecen aportaciones relevantes para la comprensión del estudio, que el enlace entre las dos teorías ayudaría a explicar el proceso de estudio, pero creen oportuno invocar, además, la importancia de las variables afectivas, grupales y sociales. Desde un enfoque integral de la persona, consideran evidente que en la comprensión de la actividad de estudiar hay que prestar atención a los **valores, actitudes e intereses de los educandos**, considerando el estudio como una parte del proceso de formación total. Esto los lleva a afirmar que para entender el procesamiento de la información y la representación del conocimiento es necesario apelar también a otras dimensiones: **la autoestima y el autoconcepto, la motivación y los intereses, las expectativas de éxito, el clima social del aula y de la escuela, el ambiente familiar, la cooperación.**

⁶ Emilio Calatayud (2008), juez de menores de la Audiencia Provincial de Granada con motivo del XVII Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría Legal.

Estudiar suele referirse, generalmente, a situarse adecuadamente ante unos contenidos, interpretarlos, asimilarlos y retenerlos, para después poder expresarlos, ante una situación de examen y utilizarlos en la vida práctica. Es muy común hablar del estudio como **una acción** realizada por los estudiantes para lograr un objetivo a corto plazo, memorizar grandes bloques de información para aprobar una materia, **pero en realidad el estudio es un proceso** que implica **técnicas** para realizar este proceso satisfactoriamente. Un factor importante para el logro de estos resultados es la **organización personal del alumno** (cómo estudiar, dónde estudiar, cuándo estudiar, etc.).

La mayoría de los estudiantes se dedican a realizar largas sesiones de estudio justo el día antes de las evaluaciones, lo que genera problemas a la hora de responder, ya que no están seguros de lo que estudiaron o se confunden, debido al poco tiempo que se le dio al cerebro para fijar la información estudiada. Esto disminuye el rendimiento académico (Flores Mamani E. E.; 2006).

Los problemas más frecuentes de los estudiantes suelen ser: ambiente con distracciones a otras actividades más entretenidas, miedo a que el esfuerzo realizado no tenga los resultados esperados, en momentos de agobio y ansiedad el estudiante no ve la utilidad de los estudios y prefiere rendirse a intentarlo, las materias difíciles suelen convertirse en una fuente de presión, aparecen la pereza, el aburrimiento, la falta de ganas y de abandono del plan inicial y, finalmente, preocupaciones de tipo emocional, familiar, etc. Maddox (Universia Red de Universidades de España, 2008) considera que la **fuerza** y la **determinación** para emprender el estudio y la cotidianidad en esta tarea son claves, así como no hacer excepciones en el **plan diario** de estudio, hasta que el hábito esté arraigado y adquirir la capacidad de **buscar aliados**, especialmente amigos y familia.

La psicoterapia cognitiva se basa en que la interpretación que realizamos de las situaciones determina como nos sentiremos ante ellas y cómo actuaremos en consecuencia. Cristina Goytía (1991) en Rosario, Argentina, desde un enfoque cognitivo, plantea que estudiar **“no es una prueba de capacidad”**; es **“una actividad”** y aporta estrategias cognitivas y conductuales para estudiar con mayor eficacia y motivación.

La autora identifica las siguientes dificultades relacionadas con el estudio:

- Estudia donde puede: falta estructura, marco de referencia, no puede despejar tentaciones.

- Estudia cuando puede: falta un plan días, horas que se le dedicará, no puede decir que no a los amigos o al teléfono.
- Tiende a “volar”: no puede parar de pensar en otras cosas.
- Es exagerado, extremista, poco realista: estudia demasiado, o muy poco, o quiere hacerlo demasiado rápido.
- Le cuesta arrancar, ponerse: le falta “hábito.
- Es desordenado con los materiales.
- Es desordenado para estudiar: falta lectura informativa previa, no le quedan cosas en claro, no consulta las fuentes, lee varias cosas a la vez.
- Necesita alguien con quien estudiar, le cuesta estudiar solo.
- Es inseguro: cree que no sabe, pretende conocer “todo”.
- Se aburre y/o se duerme cuando estudia: durmió mal, odia la materia, elige un horario inapropiado, no puede ver su objetivo final para estudiar.

Otro aspecto importante **es un adecuado manejo del tiempo, de los materiales, del ambiente:** darse tiempo de revisión, prever “algo” de tiempo extra (no exagerado) para: aclarar dudas con otros, ver temas que no quedaron bien asimilados, etc. Un ambiente adecuado, horario permanente, material exclusivo del tema, material preparado de antemano, límite de tiempo de estudio y recreo, son aspectos importantes..

Entre **las motivaciones para estudiar se encuentran:**

- Respetarse: Estudiar es un “entrenamiento”. Si quiero ser tomado en serio “debo tomarme en serio”: “¿Esta materia que me aburre la estudio por obligación o porque lo elijo yo, y es un escalón para algo que quiero ser o hacer en el futuro?”
- Autoestima y expectativas adecuadas.

Los distintos autores coinciden en identificar dificultades relacionadas a hábitos que tienen que ver con **conductas de organización** del tiempo, del medio ambiente, de los materiales, de técnicas de estudio, de la salud, etc. Otro grupo de hábitos tiene que ver con el desarrollo de las **Habilidades Sociales**, las que modulan la interacción con los demás, las que garantizan tener apoyos, darse su lugar, poner límites. Y finalmente, se destaca un tercer grupo de hábitos relacionados a la **dimensión cognitiva**, cómo he aprendido a pensar sobre mí mismo, mis acciones, el mundo, el futuro. Este sistema de creencias está construido a muy temprana edad sobre el modelado y refuerzo que dan los adultos, dado que a los 8 años los niños ya son más o menos optimistas, esperanzados, tienen mejor o peor autoestima

(Seligman, M., 1991, op. cit.) y percepción de autoeficacia (Bandura A. 1997, op. cit.). Sentirse capaz de lograr la tarea, de autorregular la ansiedad, el miedo, la impaciencia, aceptar la frustración de renunciar a cosas más placenteras, mantener el optimismo y la esperanza a través de las dificultades, son algunas de las destrezas cognitivas fundamentales que necesitan desarrollar los adolescentes para obtener logros con sus estudios, pero que también se convertirán en recursos personales para toda su vida.

1.2.1.5 El apoyo social y las Habilidades Sociales.

La importancia de las interacciones sociales recibe actualmente un sólido respaldo desde la biología y la neurociencia que estudian cómo actúa el cerebro de las personas cuando éste interactúa con otros y crean el nuevo campo de la **neurociencia social**.

La gente con una rica red de amistades personales (buena relación con familia y amigos, participación activa en grupos sociales y religiosos) se recupera más rápidamente de las enfermedades y vive más. Goleman D. (2006) planteó que esto había sido demostrado en numerosas líneas distintas de investigación, pero que fue corroborado con el descubrimiento de las "**neuronas espejo**", células cerebrales ampliamente dispersas que operan como "redes neuronales inalámbricas".

Las neuronas espejo rastrean el flujo emocional, el movimiento e incluso las intenciones de la persona con la que estamos, y reeditan en nuestro propio cerebro el estado detectado, al activar en él las mismas áreas que están activas en el de la otra persona. Explican el contagio emocional, esto es, la tendencia de una persona a adoptar los sentimientos de otra, particularmente cuando éstos se expresan de manera vehemente. Esta conexión de cerebro a cerebro también puede funcionar respecto de los sentimientos de compenetración que, dependen en parte, de sincronizaciones extremadamente veloces de la postura, el ritmo vocal y los movimientos de las personas mientras éstas interactúan. Estas células cerebrales parecen permitir **la orquestación interpersonal de cambios fisiológicos**. La coordinación de emociones, reacciones cardiovasculares o estados cerebrales entre dos personas ha sido estudiado en madres con niños, en matrimonios e incluso entre gente que se reúne (Goleman D., 2006, op. cit.).

El término "**unidad de regulación psicobiológica mutua**" describe la fusión de dos psicologías discretas en un circuito conectado, la cercanía emocional permite a la biología de una persona influir en la de otra. El estado emocional de nuestras relaciones afectivas principales posee un impacto significativo en nuestro diseño general de la actividad

cardiovascular y neuroendócrina. Vale decir, “mi hostilidad hace subir tu presión sanguínea, tu amor hace bajar la mía”. Más allá del sufrimiento físico, una presencia curadora puede mitigar el sufrimiento. El rechazo social activa las mismas zonas del cerebro que generan, entre otras cosas, el dolor físico, dado que la exclusión fue una sentencia de muerte en la prehistoria humana (Goleman D.; 2006, op. cit.).

Por otra parte recién comienza a comprenderse la vulnerabilidad neurobiológica subyacente a los **actos repetitivos de violencia**. La incapacidad de los sistemas de control “desde arriba” de la corteza prefrontal para modular los actos agresivos desencadenados por los estímulos provocadores de ira parece desempeñar un papel importante. La evidencia indica la efectividad de las intervenciones psicosociales dirigidas a **desarrollar habilidades de afrontamiento alternativas (asertividad, habilidades sociales) y a reforzar los retrasos (control de impulso)**, que permitan la reflexión (Siever L. J., 2008).

El apoyo social ha sido definido como una **red compuesta por todas aquellas relaciones interpersonales significativas para un individuo y que facilitan su funcionamiento psicológico y social**. La presencia y calidad de este apoyo aumenta las posibilidades de que la persona lleve a cabo acciones instrumentales de respuesta a un problema o se mantenga fuerte ante problemas no resueltos. De todas las fuentes posibles de apoyo, **la familia y el grupo de amigos son las más importantes entre los adolescentes**. Las **habilidades sociales y el apoyo social son predictores de buen ajuste psicológico y escasa percepción de soledad**, esta última se encuentra entre los factores de riesgo, ya que ésta hace más vulnerables a los individuos, particularmente en el ámbito de los centros educativos. “Ser aceptado” por los profesores y por los compañeros es determinante de una buena adaptación escolar, ya que a menudo los chicos jóvenes lo ven casi como una situación de vida o muerte. Los profesores y los iguales en edad pueden ser crueles en los apodos que ponen y en el trato verbal. Algunos adolescentes sufren conductas vejatorias o de rechazo. Es todo un campo de estudio dentro del más amplio campo de la agresión y el acoso escolar (Manga D., Abella V., Barrio S. y Álvarez A.; 2007).

Según la mayoría de las estimaciones, más de **un tercio de la población infantil y adolescente** informa de ser víctima de **bullying o acoso escolar** en alguna ocasión, llegando a ser víctimas regulares entre el 5% y el 10%.. El acoso escolar es una experiencia particularmente estresante, caracterizada por aislamiento y sentimiento de soledad y sus consecuencias llegan hasta la edad adulta. Los **déficits en el desarrollo de la asertividad y las habilidades sociales** son evidentes en las víctimas del acoso escolar (o bullying). En la

adolescencia temprana se observó que un 14% de la muestra eran acosadores, un 18% víctimas y un 5% víctimas agresivas; se consideraron **factores protectores** contra la victimización: **el hecho de tener amigos y de ser simpático con los compañeros** (Pellegrini, Bartini, y Brooks, 1999).

La conducta socialmente habilidosa ha sido definida por Vicente Caballo (1989) como el “...conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la posibilidad de futuros problemas.” (pág. 6). Si bien Hans Eysenck ya en 1952 había demostrado que la extroversión y la introversión son predisposiciones genéticas, las habilidades sociales, en cambio, son un conjunto de habilidades de actuación aprendidas.

García Pérez y Magaz Lago (2007) distinguen dos clases de Habilidades Sociales:

- **Habilidades Sociales Directas**, que son el *conjunto de respuestas instrumentales, verbales y gestuales* que operan directamente sobre el ambiente proporcionando al emisor consecuencias contingentes con valor funcional de refuerzo o castigo y en el receptor efectos deseables o indeseables para él.
- **Habilidades Sociales Indirectas**, son las *cogniciones, actitudes, valores*, etc. que actúan con valor funcional de respuesta en un primer eslabón del segmento de conducta social desempeñando la función de Estímulo Antecedente.

Esto significa que **la respuesta instrumental, o sea lo que la persona dice o hace (evento público) es modulado por la cognición precedente, lo que la persona piensa (evento privado)**. Por otra parte el contexto provoca una respuesta emocional que se puede modular por las cogniciones (valores, actitudes) y, a su vez, modula la ejecución instrumental.

La asertividad, dentro de las Habilidades Sociales, tiene un lugar privilegiado, tanto en la conservación de la autoestima como en determinar el carácter de su interacción con los demás, dado que **el sujeto que no es asertivo reacciona agresivamente o se inhibe**, siendo estos dos últimos, comportamientos cuyo potencial de riesgo se acentúa particularmente en los adolescentes de ambos sexos.

“La asertividad es la cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción” (García Pérez y Magaz Lago, 2007, pág. 13, op. cit.).

La conducta asertiva se fundamenta en un conjunto de valores adquiridos mediante procesos de aprendizaje social (Bandura A., 1990) por modelado y por refuerzo, estos valores crean predisposiciones cognitivas (actitudes) a actuar de determinada manera en distintos contextos.

García Pérez y Magaz Lago (2005, op. cit.) consideran que los valores implícitos en la conducta asertiva están al alcance de todas las personas, que *“Todos los seres humanos, por su naturaleza pueden...”*:

- Actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuaran.
- Hacer las cosas de manera imperfecta.
- Equivocarse alguna vez.
- Olvidarse de algo.
- Pensar de manera propia y diferente,
- Cambiar de opinión.
- Aceptar críticas o quejas que consideran injustificadas.
- Rechazar críticas o quejas que consideran injustas.
- Decidir la importancia que tienen las cosas.
- Ignorar algo.
- No entender algo.
- Formular peticiones.
- Rechazar peticiones.
- Expresar sus sentimientos (alegría, tristeza, ira, miedo...)
- Elogiar y recibir elogios.

Los autores definen conceptual y operativamente dos nuevos constructos (pág. 14) y crean las pruebas ADCAs (Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales) que miden:

Auto-asertividad: *“Clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias”.*

Hetero-asertividad: *“Clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de los valores, gustos, deseos o preferencias de los demás”.*

A su vez el ADCAs permite detectar estilos cognitivos de interacción entre las personas (pág. 15). El **estilo cognitivo** es el sistema de valores y creencias que la persona utiliza para regular sus interacciones con los demás. **Se distinguen cuatro caracterizaciones básicas en estilo cognitivo:**

- **Pasivo:** Estilo de interacción social caracterizado por una elevada heteroasertividad y una escasa autoasertividad. Es propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras del respeto y consideración, pero que sí respetan a los demás.
- **Agresivo:** Estilo de interacción social caracterizado por una elevada autoasertividad y una escasa heteroasertividad. Es propio de las personas que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar.
- **Asertivo:** Estilo de interacción social caracterizado por un equilibrio entre la auto y la hetero-asertividad, equilibrio que se produce con puntuaciones medias o altas en ambas variables. Es propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se consideran a sí mismas y a las demás merecedoras de respeto y consideración.
- **Pasivo-Agresivo:** Estilo de interacción social caracterizado por una escasa autoasertividad y heteroasertividad. Es propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración y que tampoco respetan a los demás, acumulando ira por las frecuentes experiencias de frustración personal y de agresión por parte de los demás.

El Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (ADCAs) ha sido utilizado para detectar comportamientos de riesgo en los alumnos y ayudar a diseñar la intervención tutorial en institutos de educación secundaria de Guadalajara (Galve Manzano J. L., 2007). También se utilizó en estudiantes de primer año de Psicología de Lima. Perú,

detectándose bajos niveles de asertividad, tanto de autoasertividad como de heteroasertividad. Solo el 12,9% tenía niveles adecuados de autoasertividad, 46,8% en nivel medio y 40% un nivel bajo. En heteroasertividad el 58% estaba en nivel bajo, el 37,1% en nivel medio y el 4,8% en nivel alto (Reyes Tejada, Y., 2003).

1.2.1.6 Depresión en adolescentes.

No tenemos datos estadísticos sobre las dimensiones de la depresión en nuestro país, y mucho menos sobre la depresión en niños y adolescentes. Los intentos propuestos en ámbitos oficiales de la educación y la salud de nuestra provincia para evaluar el alcance de este flagelo se han topado con la indiferencia, el miedo a mostrar realidades no deseadas, y hasta con ingenuas y erróneas interpretaciones del concepto de resiliencia “*si hablamos de resiliencia no podemos mostrar la depresión...*”, ¡cómo si ver las fortalezas nos eximiera de evaluar las debilidades y los riesgos!. Dado que esta patología puede estar seriamente asociada al rendimiento académico y bienestar subjetivo de los adolescentes, recurrimos a los datos internacionales para ubicarnos en su posible dimensión y sus características.

Las proyecciones realizadas por la OMS sobre las cargas derivadas de las enfermedades para el año 2020 sitúan a los trastornos depresivos en el segundo puesto en el mundo, y en el primero en los países desarrollados (www.psiquiatria.com, 2007).

Más de 150 millones de personas sufren de depresión en un momento dado. Se sabe que aun en los países con altos ingresos, casi el 50% de aquellos que sufren de depresión no son identificados. La identificación temprana significa un tratamiento más efectivo y evita la discapacidad o la muerte por suicidio. Existen evidencias firmes que muestran que **intervenciones exitosas para depresión y otros trastornos mentales no sólo existen, sino que son accesibles y costo-eficaces**. En países desarrollados, que cuentan con sistemas de atención bien establecidos, entre el 44% y el 70% de las personas con trastornos mentales no reciben tratamiento. En los países en desarrollo estas cifras son aún mucho más sorprendentes y llegan casi al **90% las personas con trastornos mentales que no reciben tratamiento** (OMS, 2004, op. cit).

La Comisión de Comunidades Europeas (2005) considera que dado que la salud mental está muy determinada por los primeros años de vida su promoción en la infancia y la adolescencia es una inversión de futuro. **Un enfoque holístico de la escuela puede incrementar las competencias sociales, mejorar la resiliencia y reducir el acoso psicológico, la ansiedad y la depresión**. En un entorno y ética escolares favorables sugiere

desplegar recursos sobre salud mental dirigidos a estudiantes, padres y profesores. **La enseñanza de habilidades de vida y la prevención del acoso en los centros escolares, pueden reducir la depresión.** Recomienda como acciones eficaces: Intervenciones cognitivo-conductuales; apoyo psicológico a los grupos de riesgo; formación para los profesionales de la asistencia sanitaria en prevención, reconocimiento y tratamiento de la depresión.

El desarrollo de **depresión en la adolescencia** podría comprenderse como un proceso multifactorial, biológico, psicológico y social, en el que influyen **factores protectores y de riesgo** como el temperamento, la herencia genética, la crianza, la vulnerabilidad cognitiva, estresores como los traumas y la pobreza, así como las relaciones interpersonales. La **exposición a los medios** es otra posible influencia pues, como ya se mencionó, los adolescentes pasan una media de entre ocho y una hora y media al día expuestos a los medios electrónicos (Primack B. A.; Swanier B.; Georgiopoulos A. M.; Land S. R. y Fine M. J.; 2009).

Los trastornos depresivos sufridos en los primeros años de la vida pueden afectar al **rendimiento escolar y a las relaciones sociales de los estudiantes**, pero también puede ser germen para futuros **problemas de salud en su edad adulta**. Más de dos millones de adolescentes en EEUU han sufrido un episodio grave de depresión en el último año⁷. Este problema afecta al 8,5% de los jóvenes entre 12 y 17 años y con más del doble de frecuencia a las chicas (al 13% de ellas) que a los varones (4,6%). Los especialistas sospechan que estas cifras están directamente relacionadas con el aumento de los suicidios, que se han convertido ya en la tercera causa de mortalidad entre los 15 y los 24 años en aquel país. La mitad de los jóvenes deprimidos (un 48,3%) reconoce que **esta patología afectó** gravemente al menos a una de estas cuatro áreas: **casa, familia, escuela, y relaciones sociales**. En el peor de los casos, los más afectados por la depresión aseguraban que fueron **incapaces de llevar a cabo sus actividades cotidianas habituales durante casi dos meses seguidos** (El Mundo, 2008).

Algunos de los **síntomas** que presenta la **depresión infantil y adolescente** son: **rechazo escolar, insomnio, anorexia, apatía, irritabilidad o comportamientos violentos** Esta patología afecta a un 2% de los niños en edad preescolar, a un 5% de los de edad escolar y a un 20% de los jóvenes y adolescentes estimó García Losa E. (2004) en España

⁷ Servicio de la Administración sobre Abuso de Sustancias y Salud Mental de EEUU (2008)

La Dra. Amaia Hervás (2008)⁸ manifestó que **“más de un 70% de niños y adolescentes que sufren algún tipo de depresión o trastorno emocional no están diagnosticados correctamente y por la tanto no reciben tratamiento”**. Sostiene que había una negación social a la existencia de la depresión infantil”, y entre otros, “este sería uno de los principales motivos del infradiagnóstico”. Hervás A. evalúa que en casi todos los casos la depresión coexiste con trastornos de conducta y de ansiedad, problemas con los compañeros en el colegio y/o abuso de alcohol y sustancias. La autora enfatiza que en un número considerable de casos, **la depresión que se inicia antes de los 18 años persiste en la edad adulta**, por ese motivo, la detección y tratamiento precoz es clave.

En nuestro país el Dr. Andrés Mega (2004) estima que hace unos 15 años se estimaba que del 12% al 15% de la población general iba a presentar algún trastorno anímico, pero que actualmente no es temerario afirmar que hoy en día esa proporción se ha duplicado, con la aparición de un fenómeno antes no verificado: las depresiones graves en la niñez.

Las **intervenciones preventivas** reducen la depresión y los sentimientos de desesperanza, la agresión y conductas delictivas, así como el uso del tabaco, alcohol y drogas y esto de manera sostenida. Se ha mostrado que la capacitación de maestros y padres mejora la detección de problemas y facilita las intervenciones indicadas. Intervenciones psicosociales, como la **terapia cognitiva-conductual** y las intervenciones de grupo con base familiar para niños de alto riesgo previenen el desarrollo de trastornos de ansiedad y reducen los síntomas depresivos y los problemas de conducta. Es posible prevenir la mayoría de suicidios e intentos de suicidio entre los escolares mediante un amplio programa escolar de prevención, que incluya **modificaciones apropiadas de la política escolar, capacitación de los maestros, educación de los padres, manejo del estrés y una serie de aptitudes para la vida junto con la introducción de una célula de crisis en cada escuela** (OMS, 2004, op. cit.)

La OMS (2004, op. cit.) enfatiza que las **intervenciones de promoción en las escuelas aumentan la autoestima, las habilidades de la vida, la conducta pro-social, el rendimiento escolar y el ambiente social**. Entre otros factores psicosociales ligados a la protección de la salud y su promoción figuran el **vínculo seguro y firme, una visión optimista de la vida y un sentido de propósito y dirección, estrategias efectivas para**

⁸ Dra. Amaia Hervás (2008) del Servicio de Psiquiatría Infantil y Juvenil de USP Institut Universitari Dexeus de Barcelona, en la 22 Jornada de Pediatría Ambulatoria

hacer frente a los desafíos, un control consciente de los acontecimientos de la vida, relaciones emocionales gratificadoras, expresión de emociones positivas e integración social.

1.2.2 Antecedentes de la investigación.

1.2.2.1 Investigaciones en el extranjero.

Factores protectores y factores de riesgo relacionados a logros académicos.

El apoyo social y las redes interpersonales son factores protectores relacionados al buen desempeño escolar. Los principales campos de investigación sobre Inteligencia Emocional en la adolescencia muestran que el nexo entre competencia emocional y social en adolescentes involucra **tres contextos: familia, iguales y amigos**, se ha encontrado evidencia de la relación entre **Inteligencia Emocional y éxitos sociales y emocionales en la escuela**. A su vez, los alumnos emocionalmente inteligentes con una **mayor cantidad y calidad de redes interpersonales y de apoyo social** pueden llegar a tener un **mayor rendimiento escolar** al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad. **Las emociones negativas interfieren en procesos como la atención, la resolución de problemas y las relaciones interpersonales**, entre otros. Las habilidades de interacción social y el reconocimiento y desarrollo de las propias emociones son, por lo tanto, dos de los campos privilegiados de trabajo en esta edad (Lara Xampala H., 2006).

En el contexto educativo de Málaga, España, se observó que mayor Inteligencia Emocional y **logros académicos, se relacionaban, con mayor ajuste social y mayor calidad y cantidad de relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, con mayor prevención de conductas de riesgo** (Fernández-Berrocal, P. y Extremera N., 2007)

Los adolescentes son particularmente sensibles a la aceptación social, a la popularidad o a la indiferencia o rechazo por sus pares. En Guadalajara, México, se han encontrado correlaciones positivas entre los diversos factores que integran la **Inteligencia Emocional y las habilidades sociales**, confirmando hallazgos previos de investigaciones empíricas que consideran que la Inteligencia Emocional es una variable clave en el mantenimiento de relaciones sociales positivas, al mismo tiempo se encontraron bajas puntuaciones en

habilidades sociales en adolescentes de alta aceptación social (Zavala Berbena M. A., Valdez Sierra M. D. y Vargas Vivero M. C., 2008). Esto último debe llamarnos la atención acerca de la valoración social de la conducta agresiva.

La iniciativa es otro de los **factores resilientes** que se observó asociada al **rendimiento académico** en estudiantes de Sucre, Colombia. **La capacidad de planificar y la dedicación adecuada del tiempo de estudio se relacionan significativamente con el rendimiento.** Los estudiantes con iniciativa también **participan de actividades fuera del ámbito académico**, tienen sentimientos de autorrealización y capacidad de liderazgo. Las personas con una elevada necesidad de logro (deseo de alcanzar una norma internalizada de excelencia), completan tareas difíciles, obtienen mejores calificaciones y tienden a sobresalir en sus ocupaciones. **Los estudiantes a los que les gusta asumir logros y retos, atribuyen el éxito a su propia capacidad, y el fracaso a una falta de esfuerzo, por lo cual, estos estudiantes aunque en algunas ocasiones se desempeñen mal, no se sienten desmotivados por el estudio**, debido a que renuevan sus esfuerzos y lo siguen intentando (Peralta Díaz S. C., Ramírez Giraldo A. F. y Castaño Buitrago H.; 2006).

El **locus de control interno y la confianza en uno mismo** son características muy importantes relacionadas a la Inteligencia Emocional elevada que se hallaron en alumnos de Bachillerato de Madrid, junto con la **ausencia de estrés social, ansiedad y depresión y conductas inteligentes socialmente, la confianza y la autoestima** (Fernández González A. y Barraca Mairal J. (2005). El locus de control es la percepción de una persona de lo que determina (controla) el rumbo de su vida. Es el grado en que un sujeto percibe que el origen de los eventos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él, si es controlable o incontrolable. Para que las personas juzguen su actuación como un éxito o un fracaso y se sientan bien o mal al respecto tienen que creer que su conducta se encontraba bajo su control o responsabilidad, o sea que tienen que hacer una atribución interna sobre las causas de su conducta (Caballo V., 1989, op. cit.).

Seligman M. (1991, op. cit.) había demostrado el papel fundamental del estilo explicativo pesimista (“rumiación” de pensamientos negativos) en el mantenimiento de la depresión. Fernández-Berrocal, P., Ramos N. y Extremera N. en 2001 hallaron evidencia de la fuerte asociación entre rumiación, depresión y ansiedad en adolescentes de Málaga, España. Los autores corroboran que la **rumiación de pensamientos negativos** no solo **incrementa los**

síntomas de depresión, ansiedad y enojo, sino que también **interfiere en las relaciones interpersonales e inhibe a las personas para realizar conductas instrumentales** que aumenten su sensación de control y el tono positivo de sus estados emocionales. La rumiación media totalmente los efectos de la experiencia de acontecimientos negativos y control percibido sobre depresión.

Según un estudio longitudinal de 10 años realizado en California (USA) la actividad física es un factor protector frente a la depresión dado que una **mayor actividad física está asociada a una menor depresión concurrente** (Harris A. H. S., Cronkite R. y Moos R., 2006), pero **mirar televisión puede ser un factor de riesgo**.

Estudios longitudinales muy recientes⁹ en Estados Unidos indican que **los mensajes transmitidos por los medios podrían reforzar en los adolescentes la agresividad y otras conductas de riesgo, interferir con el desarrollo de la personalidad o inspirar miedo y ansiedad**. Los adolescentes pasaban al día una media de 5,68 horas de exposición a los medios, incluyendo 2,3 horas de televisión, 0,62 horas de vídeos, 0,41 horas de videojuegos y 2,34 de radio, o sea entre ocho y una hora y media al día expuestos a los medios electrónicos. Siete años después, un 7,4 por ciento de ellos habían desarrollado síntomas de depresión. Los participantes tenían **mayores posibilidades de desarrollar depresión durante el seguimiento por cada hora extra diaria de televisión vista**. Además, **aquellos que veían más la televisión eran los que tenían más posibilidades de desarrollar depresiones** dado que les insumía el tiempo de otras **actividades sociales, intelectuales o atléticas que podrían proteger contra la depresión**. Además, la exposición a los medios por la noche podría alterar el sueño, algo importante para el desarrollo normal cognitivo y emocional (Primack B. A.; Swanier B.; Georgiopoulos A. M.; Land S. R. y Fine M. J., 2009, op. cit.).

Se observó que adolescentes y preadolescentes de California (USA) que tenían **más acceso a la lectura o a actividades extracurriculares, veían menos televisión** y los que veían **más televisión** manifestaban una **menor interacción con sus iguales o sus padres**, aunque esto no significaba conflictos parentales (Krosnick, Narayan Anand y Harta, 2003). En Huelva, España, el consumo televisivo se incrementaba a medida que se descendía en la pirámide social (Pindado J., 2005).

⁹ Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos

Los estudios sobre los efectos de la tecnología informática aún son incipientes. Elzo, F. J. (2004) menciona 3 estudios distintos: uno estudio realizado con 2.187 chicos y chicas de entre 12 y 17 años de edad de toda España concluyó que *“En general, los menores tienen una visión de Internet como herramienta útil para acceder a la información (80%) y la mayoría (52%) la considera un medio divertido para comunicarse y contactar con los demás”*. Por otra parte un reciente trabajo sobre escolares de 12 a 18 años de la ciudad de Vitoria mostró que, en una lista de agentes de socialización, solamente el 7% de los escolares señalaron a Internet como un espacio donde se dicen cosas importantes para orientarse en la vida. Elena Rodríguez en las conclusiones de su estudio sobre jóvenes y videojuegos menciona que *“Los videojuegos constituirían un cierto “mundo aparte” que no sólo excluye a los de afuera (los adultos) sino que también aísla a los de dentro (los adolescentes). Y lo hace de una forma progresiva, en una dinámica adictiva motivada por el poder del propio juego (como en las adicciones farmacológicas, el poder de “enganchar” se atribuye casi en exclusiva a la propia “droga”)...”*. A pesar de esto el autor considera que los contextos informales representan una enorme reserva educativa y podrían ser una importante fuente de innovación para los métodos didácticos (Elzo, F. J., 2004).

Investigaciones en Hábitos de Estudio.

La mayoría de las investigaciones han mostrado que a **mayor presencia de Hábitos de Estudio, se obtendrá un mejor rendimiento académico** y que todas las dimensiones correspondiente a los hábitos de estudio: **espacio y ambiente de estudio, tiempo y planificación de estudio, métodos de estudio y motivación por el estudio son significativos** en el rendimiento académico, esto fue corroborado en un estudio con alumnos de cuarto y quinto grado de secundaria de Cabana, Perú (Flores Mamani E. E., 2006 op. cit.).

Las **variables de población** se encontraron asociadas al **rendimiento académico** en un estudio realizado en Lima, Perú. Los factores familiares culturales como la **escolaridad de los padres, el número de libros en casa y la motivación por el estudio** resultaron más relevantes en el logro escolar que el nivel de ingresos económicos. Aunque, ciertamente, el nivel de escolaridad de los padres se correlacionaba claramente con los ingresos familiares. Pudo observarse que el factor que más se asocia con la varianza es “la cultura”, el **capital cultural familiar** (Tirado Segura F. y Guevara Niebla G., 2006). El **sexo** puede estar

relacionado ya que, también en Lima, se encontró que por cada estudiante varón con **Hábitos de Estudio** adecuados había tres estudiantes mujeres con el mismo nivel de hábitos (Bazán Guzmán J. L. y Aparicio Pereda A. S., 2001, op. cit.).

Peralta Díaz S. C. y cols. (2006, op. cit.) en Sucre, Colombia, también encontraron que la **condición socioeconómica (educación, ocupación, ingresos de los padres)** intervenía en el **rendimiento académico**, las personas con ingresos más altos tendían a tener condiciones favorables que benefician el buen rendimiento. También coincidieron en que **las mujeres** tendían a tener mejor rendimiento que los hombres. Este resultado también se encontró en otros estudios.

Las **estrategias de aprendizaje** se encuentran notablemente relacionadas con los **procesos atribucionales, el autoconcepto, las metas** de estudio y el **rendimiento** de los alumnos, según detectaron Núñez J.C.; González-Pienda J.A.; García M.S.; González-Pumariega S. y García S.I. (1998).

Los **Hábitos de Estudio** tienen mayor peso que la inteligencia en el rendimiento escolar con una proporción de 2.5 a 1 según un estudio realizado en Valencia, España, en alumnos de 12-14 años. Se encontró que eran más frecuentes las **motivaciones personales o internas** (estudiar por satisfacción personal) entre los alumnos de rendimientos altos que entre los de rendimientos bajos. Por el contrario, las **motivaciones externas o ajenas** (estudiar por satisfacer a los padres o porque los retan) son más frecuentes entre los alumnos con calificaciones bajas que entre los de altas. Las dificultades para el estudio que encontraron más asociadas con los rendimientos bajos eran: falta de voluntad, dificultades intelectuales, actitud negativa, falta de tiempo y problemas personales. Algunas actividades, consideradas como dificultades, como el **jugar o ver la televisión son más frecuentes entre los alumnos con rendimientos altos que entre los de rendimientos bajos**. Se podría pensar que su influencia no es excesivamente negativa. Hay **muy pocos alumnos que dedican su tiempo a otras actividades formativas, como leer, entrenar en algún deporte, tocar la guitarra**, etc. (Ramo García A., 2007).

Ramo García A. (2007, op. cit.) concluye que los **Hábitos de Estudio** que resultaron influir positivamente fueron los siguientes:

- 1) Saber utilizar distintos métodos de estudio para distintas asignaturas.
- 2) Distribuir o planificar las materias de estudio y el tiempo disponible.

- 3) Empezar a estudiar todos los días a la misma hora.
- 4) Permanecer una hora seguida estudiando sin levantarse de la silla.
- 5) Tener motivos personales para estudiar, de tipo profesional, personal o escolar.
- 6) Tener facilidad para concentrarse en el estudio.
- 7) Estar atento durante toda la explicación del profesor.
- 8) Formularse preguntas acerca de los temas de estudio e intentar responderlas.
- 9) Memorizar las ideas principales.
- 10) Tener facilidad para encontrar las ideas principales.
- 11) Hacer esquemas o cuadros sinópticos de las lecciones.
- 12) Saber captar la estructura de los temas.
- 13) Saber reunir las ideas y los datos de los libros y de los apuntes.
- 14) Permanecer atento a las cosas que se dicen en clase.
- 15) Anotar los datos importantes de lo que explica el profesor.
- 16) Tener un dominio bastante completo de la materia de estudio antes de ir al examen.
- 17) Hacer los exámenes en buenas condiciones físicas y psíquicas.
- 18) Saber dominar el estado de nervios en los exámenes.
- 19) Terminar los exámenes antes de que acabe el tiempo.
- 20) Repasar los exámenes antes de entregarlos.

Finalmente, aunque los datos que se destacan a continuación no corresponden a la franja etárea estudiada en esta tesis elegimos mencionarlos porque muestran uno de los efectos posibles a largo plazo del déficit en **Hábitos de Estudio**. Oñate Gómez C. (1991) investigó **Hábitos de Estudio** en estudiantes universitarios de ingeniería de Madrid. Encontró que los indicadores menos satisfactorios, por orden de menor puntuación eran: **Búsqueda de información, Comunicación académica oral y escrita y Motivación para aprender**. A su vez, doctorandos ingenieros de la misma universidad, demostraron que el déficit en estos tres últimos indicadores en ingenieros recién graduados significaba, para empresas altamente competitivas donde ingresaban, el **costo de cinco años de atención específica** por parte de jefes experimentados.

1.2.2.2 Investigaciones Nacionales.

No se encontraron antecedentes directos en nuestro país del tema en estudio en esta tesis, por lo tanto se presentan resultados de investigaciones que están parcialmente

relacionados con el mismo y que tienen que ver con la búsqueda de algunos factores protectores y factores de riesgo en jóvenes y adolescentes y también con la caracterización de algunos aspectos de los adolescentes como estudiantes.

En Argentina, en un estudio comparativo entre provincias en estudiantes de 15 años promedio, se encontró que en los grandes centros urbanos el **11% de los sujetos tenía alto riesgo suicida y el 13% de las localidades de menor densidad poblacional**. Se consideraron **factores de riesgo** de pensamiento y comportamiento suicida, **la desesperanza, la baja autoestima, la incapacidad de enfrentar emociones, la soledad y el abatimiento** (Casullo M. M., Fernández Liporace M. y Contini de González M., 2005).

Bragagnolo G. et al. (2002, 2003, 2004, 2006a) habían observado en estudiantes universitarios de Rosario que los niveles de depresión eran muy altos, pero que los estudiantes más optimistas eran menos desesperanzados, menos depresivos, desarrollaban más actividades laborales y desarrollaban mayor cantidad de actividades gratificantes.

En San Lorenzo (Santa Fe), Rinaudo A. (2008) utilizó el Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (García Pérez y col., 2000, op. cit.) y una Escala de Percepción de Autoeficacia para Relacionarse con su Grupo de Pares, construida por la autora. Encuestó 119 adolescentes de ambos sexos, de 7º, 8º y 9º año de EGB y de nivel socioeconómico con muchas carencias. Se evaluó percepción de autoeficacia para relacionarse con el grupo de pares, autoasertividad (respeto a uno mismo) y heteroasertividad (respeto a los demás).

Los resultados evidenciaron **muy baja capacidad de hacer respetar los propios derechos, o sea, muy baja Autoasertividad (Pasivo Alto)**. Solo el **8% de los adolescentes** pudo considerarse **asertivos** en esta dimensión. Se detectó **muy baja capacidad de respetar los derechos de los demás, o sea muy baja Heteroasertividad (Agresivo Alto)**. Solo el **13% de los adolescentes** se mostró **asertivo en esta dimensión**. En estos adolescentes de ambiente muy carenciado la convivencia con ambos padres hacía disminuir la percepción de autoeficacia en las interacciones sociales. Las mujeres se percibían más autoeficaces en las interacciones sociales que los varones.

El **rendimiento escolar fue considerado el principal obstáculo** en su desarrollo personal por 580 estudiantes de 2º año Polimodal de la ciudad de Rosario (Bragagnolo G. et

al., 2006a, op. cit.). Entre los **principales factores de resiliencia** que asociaron a su desarrollo personal se encontraban en primer lugar **el apoyo de padres, amigos y su deseo de superación**, en segundo lugar **su habilidad social, tener proyectos propios, tomar decisiones, la relación con los docentes, el optimismo y autoestima**. Las mujeres tenían menor percepción de autoestima que los varones y los varones menor percepción de rendimiento escolar y relación con los docentes. Casi **la mitad de la muestra total presentaba al momento de la prueba niveles de riesgo en depresión**, y de muy alto riesgo 1 de cada 5 adolescentes. La $\frac{3}{4}$ parte presentó depresión leve, moderada o grave. Estos datos se consideraron preocupantes, comparándolos con los encontrados en México por Balcázar Nava, P. y cols (op.cit.) con el mismo instrumento utilizado en esta investigación, que detectaron un 30% de casos abarcando estos tres niveles. Se consideró **factor de riesgo la poca incidencia de actividades deportivas y artísticas**: practicaban actividades solamente recreativas 3 de cada 4 adolescentes, deportivas la mitad, artísticas 1 de cada 5. A mayor percepción de fortalezas en el desarrollo personal (autoestima, optimismo, apoyo familiar) y mayor asertividad disminuían los niveles de depresión. **A mayor asertividad se observó mayor percepción de fortalezas**. Se evidenció una relación importante entre **nivel socioeconómico, depresión y sexo** que parecería señalar un doble efecto de discriminación: social y de género: los no depresivos eran predominantemente varones de sector medio-bajo y medio. **Los muy depresivos eran predominantemente mujeres de sector medio-bajo y no se presentó ningún varón muy depresivo en el sector medio-alto**. El grupo muy depresivo se percibía con menores fortalezas y menor asertividad. La **realización de actividades gratificantes y su potencial como factor protector** se evidenció en que la realización de actividades extraescolares gratificantes predominaba en dos tercios de los no depresivos y los depresivos leves, disminuyendo abruptamente en los muy depresivos. La mitad de los grupos realizaba actividades deportivas, salvo los muy depresivos donde las realizaba 1 de cada 6 alumnos. Este trabajo dejó abiertos numerosos interrogantes y una gran cantidad de datos que necesitaban ser corroborados con posteriores investigaciones.

1.2.3 Enmarcando la investigación.

Como hemos visto en el recorrido teórico realizado, adquirir hábitos de estudio adecuados atraviesa toda la calidad de vida del adolescente, no solo implica la incorporación de conductas de organización del tiempo, del medio ambiente, de los materiales, de destreza en el uso de técnicas de estudio. Significa también haber adquirido hábitos de cuidado de la

salud: el sueño, la alimentación, la actividad física, la calidad de uso del tiempo de ocio. Y también está ligado al desarrollo de “Habilidades para la vida” como las habilidades sociales e interpersonales (comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), las habilidades cognitivas (toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación), y las habilidades para manejar emociones como el estrés, la ansiedad y el miedo.

Cuando un joven egresa de la escuela secundaria la posibilidad de logros futuros, laborales y académicos, estará estrechamente relacionada al complejo entramado de destrezas y habilidades que haya podido construir durante 12 años de escolaridad.

Los adolescentes muy frecuentemente son noticia en los medios masivos de difusión, porque nos desafían, porque transgreden, porque hacen cosas insólitas para la mentalidad adulta, porque los sentimos en riesgo, y muchas veces lo están.

En nuestro medio los principales reclamos de padres y docentes hacia los adolescentes de clase media se han dirigido, general y tradicionalmente a **dos grandes áreas que son sus hábitos de estudio y sus formas de convivencia**. Por otra parte, como se mencionó, se había obtenido evidencia de que los mismos adolescentes de 2º año Polimodal de Rosario detectaban el rendimiento escolar como uno de los principales obstáculos en su desarrollo personal.

Dada la importancia de estos temas en la vida presente y futura de los adolescentes se estimó necesario profundizar en los mismos, enfocándose en alumnos de sectores sociales intermedios de 2º año Polimodal de la ciudad de Rosario. Entre los interrogantes que se plantearon estaba la posible relación de los hábitos de estudio con factores protectores como la asertividad (fundamental en la calidad de la convivencia) y la capacidad de realizar actividades extracurriculares gratificantes y un factor de riesgo detectado en estudios previos, y que se quería corroborar, como es la depresión.

Al mismo tiempo se quiso producir mayor conocimiento con respecto a la relación entre hábitos de estudio y actividades como mirar televisión, el uso recreativo de la computadora y la capacidad de leer libros, dado que son otras de las preocupaciones, y motivos de debates, de los padres y los educadores.

Y, finalmente, se procuró identificar, en qué difieren, según las características sociodemográficas, el modo de pensar y el modo de actuar, los adolescentes con muy buenos o muy deficitarios hábitos de estudio.

Se aspiró a producir conocimiento útil, evidencia empírica que contribuya a una mejor comprensión, a la toma de decisiones y al mejoramiento de la calidad de vida y la convivencia en ámbitos educativos.

1.3 CARÁCTER DEL ESTUDIO:

Esta tesis se basó en una investigación no experimental, transversal, descriptiva, correlacional y comparativa.

1.4 OBJETIVOS.

1.4.1 Objetivo general:

Describir hábitos de estudio en alumnos de 2° año Polimodal de Rosario de sectores sociales medios y analizar posibles relaciones con el desarrollo de habilidades sociales, estado de ánimo depresivo y actividades extraescolares.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Identificar características generales de los alumnos de 2° año Polimodal en relación a actividades extraescolares gratificantes, uso de la televisión y computadora, lectura de libros diferenciándolas según variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel socioeconómico, tipo de familia, tipo de escuela).
- Explorar destrezas y dificultades relacionadas al estudio en las dimensiones: cognitivas, comportamentales, organizacionales, de apoyo familiar, de destrezas básicas, de técnicas de estudio y motivación.
- Caracterizar a los sujetos según habilidades sociales (autoasertividad y heteroasertividad) y depresión.
- Establecer correlaciones y diferencias de grupos entre hábitos de estudio, asertividad, depresión y las variables sociodemográficas descriptivas.

1.5 HIPÓTESIS.

1.5.1 La asertividad correlaciona positivamente con las destrezas cognitivo-conductuales relacionadas al estudio.

1.5.2 El nivel de depresión correlaciona negativamente con las destrezas cognitivo-conductuales relacionadas al estudio.

2. MÉTODO

2.1 Sujetos.

2.1.1 **Población:**

La población o universo la constituyeron los estudiantes de 2º año Polimodal de la ciudad de Rosario que asisten a colegios de nivel socioeconómico medio.

2.1.2 **Muestra:**

La muestra dirigida, de sujetos tipo, estuvo compuesta por 396 alumnos de 2º año Polimodal. El 57,1% (226) de los encuestados pertenecía al sexo femenino y el 41,7% (165) al sexo masculino. 5 (1,3%) alumnos no consignaron su sexo. Concurrían a colegios de gestión estatal el 56,3% (223) y a colegios de gestión privada el 43,7% (173) de los alumnos.

Se seleccionaron 8 colegios mediante juicio de expertos: directivos y docentes de escuelas estatales y privadas (Hernández Sampieri y cols, 2006) siempre dentro del sector social intermedio, tratando que estuvieran representados en forma equiparada en ambos tipos de gestión colegios a los que concurren alumnos de nivel medio bajo, medio y medio alto. Se excluyeron: a) colegios a los que concurrían alumnos de sectores altamente carenciados (déficit en las viviendas, hacinamiento, trabajos precarios, bajo nivel de educación, no satisfacen la canasta básica, deficiencias sanitarias, etc.) y b) colegios reconocidos en nuestro medio como convocantes de alumnos pertenecientes a familias de muy alto nivel socioeconómico y cuyas cuotas exceden un sueldo básico.

2.1.3 **Ámbito institucional en el que se llevó a cabo la investigación:**

La recolección de datos se realizó en 8 Colegios de Rosario de nivel Polimodal de nivel socioeconómico medio, pero identificando dentro del mismo, según el mencionado procedimiento de juicio de expertos, subniveles bajo, medio y alto, según la distribución que se observa en la **Tabla N° 1**:

Tabla N° 1: Cantidad de alumnos por escuela y tipo de gestión.

Escuela	NSE	Gestión		Total
		Estatad	Privada	
1	Alto		37,0% (n=64)	16,2%
2	Medio		31,2%(n=54)	13,6%
3	Bajo		31,8% (n=55)	13,9%
4	Medio	26,5% (n=59)		14,9%
5	Medio	20,6%(n=46)		11,6%
6	Bajo	9,4% (n=21)		5,3%
7	Bajo	17,0% (n=38)		9,6%
8	Alto	26,5% (n=59)		14,9%
Total		100,0% (n=223)	100,0% (n=173)	100,0% (n=396)

2.2 Diseño.

Se realizó en cuatro etapas.

1ª Etapa: En el curso del año 2007 se realizaron entrevistas a alumnos y docentes para ajustar los ítems del instrumento con el que se evaluaron los hábitos de estudio, que luego fue construido por la autora.

2ª Etapa: La prueba piloto se realizó en la Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín” el 5 de setiembre de 2007. Se aplicó a 58 alumnos que cursaban 2º año Polimodal en 2 cursos. Con los datos obtenidos se procedió a la corrección del instrumento.

3ª Etapa: Se aplicó el protocolo final a la muestra seleccionada entre octubre y noviembre de 2007.

4ª Etapa: Se realizó el análisis e interpretación de los datos y, posteriormente, la redacción de la tesis.

2.3 Instrumentos.

Los datos se recolectaron con un protocolo (ANEXO) que constó de los siguientes instrumentos:

2.3.1 Cuestionario de datos descriptivos del grupo:

2.3.1.1 Variables sociodemográficas:

Se consideraron las siguientes variables sociodemográficas: escuela, tipo de gestión (1: estatal, 2: privada), sexo (1: masculino, 2: femenino), edad, grupo familiar (1: vive con ambos padres, 2: sólo madre, 3: sólo padre, 4: alterna ambos, otros), nivel socioeconómico (NSE).

El Nivel Socioeconómico fue construido con la sumatoria de los siguientes indicadores y valores adjudicados:

- **Estudios de los padres:** 1: primaria incompleta, 2: primario completo, 3: secundario incompleto, 4: secundario completo, 4: terciario incompleto, 5: terciario completo, 6: universitario incompleto y 7: universitario completo. En caso de que tuvieran ambos padres se obtuvo un promedio.
- **Ocupación de los padres:** 1: obrero, 2: obrero especializado, 3: empleado, 4: técnico empleado, 5: técnico independiente, 6: profesional empleado, 7: profesional independiente y 8: comerciante. También se obtuvo un promedio en el caso de que ambos padres trabajaran fuera del hogar.
- **Vivienda:** 1: prestada, 2: alquilada y 3: propia.
- **Auto.** Tamaño: 1: chico, 2: mediano y 3: grande. Modelo: 1: mayor de 10 años y 2: menor de 10 años. Este indicador resultó difícil de comprender para la mayoría, por lo tanto se consideró valor: 1: tiene auto y 0: no tiene auto.
- **Computadora:** 0: no tiene PC, 1: tiene compartida con la familia, 2: tiene una para él solo. **Internet:** 0: no tiene acceso, 1 tiene acceso a Internet y 2: tiene banda ancha. De estos dos indicadores se obtuvo una sumatoria.

2.3.1.2 Actividades extraescolares:

- a) **Actividades extraescolares que más disfruta hacer:** Se registraron las actividades extraescolares gratificantes que realizaban los adolescentes mediante una pregunta abierta: “¿*Cuáles son las actividades que más disfrutás hacer?*” Para medir tipo y cantidad de actividades las respuestas se categorizaron con análisis de contenido en: deportivas, artísticas, amigos/as, familia, novios/as, recreativas, otras.
- b) **Estimación de horas al día que: a) mira televisión y b) usa la computadora para entretenerse.** Ítem construido por la autora, mide tiempo diario que el adolescente mira televisión o utiliza la computadora con fines recreativos. Se midió en escala ordinal con las siguientes opciones: 1 hora, entre 2 ó 3 hs, 4 ó 5 hs., más de 5 hs, Para la sumatoria se consideró el punto medio en el caso de los intervalos y 5,5 hs para la categoría “más de 5 hs.”.
- c) **Cantidad de libros que ha leído enteros hasta ahora.** Ítem construido por la autora para evaluar la cantidad de libros enteros leídos por los adolescentes hasta el momento de la prueba. Se midió en escala ordinal: 0, 1, 2, 3, 4, 5, entre 6 y 10, entre 11 y 20, más de 20. Para la sumatoria se consideró el punto medio en el caso de los intervalos y 21 para “más de 20”.

2.3.2 Motivación: Escala de 4 ítems construida por la autora. Medidos en escala ordinal. Los ítems: 1 (lograr cosas valiosas para mi vida), 2 (obtener mejores trabajos) y 4 (gusto por conocer cosas nuevas) se evaluaron: 4 (muy importante), 3 (bastante importante), 2 (algo importante), 1 (nada importante). Estos ítems identificaban características de motivación interna (el locus de control está en el sujeto). El ítem 3 (estudio para que mis padres no me reten), es un ítem que identifica motivación externa (el locus de control de esta motivación no está en el sujeto sino en alguien externo) y se calificó en forma inversa: 1 (muy importante), 2 (bastante importante), 3 (algo importante), 4 (nada importante).

2.3.3 Escala de Hábitos de Estudio (HE), construida por la autora, de 39 ítems, medidos en escala ordinal tipo Lickert. Los ítems planteados como afirmaciones de sentido positivo se calificaron 1: nunca, 2: a veces, 3: bastante y 4: siempre. Los ítems 1, 3, 5, 7, 9,

10, 21, 27 y 36 se calificaron con puntuación inversa pues estaban planteados en sentido negativo (1: siempre, 2: a veces, 3: bastante y 4: siempre). Se utilizó esta escala de 4 opciones para tratar de evitar el efecto del término medio en la puntuación impar que podría inclinar a una puntuación menos comprometida (Oñate Gómez, 1991 op. cit.). Teniendo en cuenta la validez interna se seleccionó aleatoriamente el orden de presentación de los ítems de la escala para neutralizar, en lo posible, la adaptación de los sujetos a las expectativas del investigador.

Los componentes de la escala fueron:

- a) Concentración frente a factores ambientales externos (problemas, familia, amigos, TV, PC): Ítems 7, 10, 12, 16, 20, 22, 28.
- b) Concentración, factores internos (capacidad de atención, concentración, sueño, aburrimiento): Ítems 1, 5, 21, 23, 27, 32.
- c) Salud (ansiedad, depresión, duerme suficiente): Ítems 6, 9, 37.
- d) Organización (materiales, horarios, lugares): Ítems 2, 8, 14, 16.
- e) Método de estudio (lectura exploratoria, lectura comprensiva, resúmenes, ideas centrales, cuadros sinópticos, toma de apuntes): Ítems 3, 4, 11, 25, 30, 33, 34.
- f) Exámenes (ansiedad, estudio, repaso, tiempos): Ítems 13, 15, 17, 24.
- g) Apoyos (familia, amigos, docentes, otros): Ítems 26 (preguntar al docente cuando no se entiende), 29 (puede encontrar a alguien con quien estudiar si lo necesita), 31 (cuando no entiende preguntar padre/madre), 35 (preguntar a amigo/a), 38 (preguntar a hermano/a). Los ítems 31, 35 y 38 se promediaron como un ítem único: preguntar a alguien cuando no entiendo.
- h) Búsqueda de información (biblioteca escolar, Internet): Ítems 19, 37.
- i) Motivación (confianza en su capacidad para estudiar): Ítem 18.

2.3.4 Autoinforme de Conductas Asertivas (ADCAs) ALBOR-COHS (García Pérez, E.M. y Magaz, Á.,1994). Mide Autoasertividad (capacidad de hacer respetar los derechos propios) en 20 ítems y Heteroasertividad (capacidad de respetar los derechos de los demás) en 15 ítems, en escala ordinal: 3 (nunca o casi nunca), 2 (a veces), 1 (bastante), 0 (siempre o casi siempre). Identifica estilos cognitivos: Asertivo, Pasivo, Agresivo y Pasivo-agresivo; con dos modalidades para Pasivo y Agresivo: Alto y Moderado.

2.3.5 Inventario de Depresión CES-D, de Radloff, NIMH-USA (Seligman, M., 1991). Evalúa síntomas de depresión registrados en la última semana previa a contestar el inventario. Se mide en escala ordinal: 0 (nada), 1 (un poco), 2 (bastante) y 3 (mucho). Identifica, según criterios del DSM-IV, 4 niveles: 0-9 puntos (no depresivo), 10-15 depresión leve; 16-24 moderadamente deprimido y 25 o más gravemente deprimido.

2.3.6 Preguntas abiertas:

Se formularon 3 preguntas abiertas que se interpretaron con análisis de contenido, clasificando las categorías emergentes:

- Cuando estudiás, cuál es tu principal Fortaleza (lo que mejor hacés)?
- Cuando estudiás, cuál es tu principal Debilidad (lo que más te cuesta)?
- ¿Qué te gustaría saber, o pensás que necesitás para estudiar mejor o rendir más en tus estudios?

Las respuestas de los alumnos se transcribieron con su sintaxis y ortografía original. Se analizó si las atribuciones causales indicaban:

a) **Optimismo-pesimismo** en tres dimensiones, según la Teoría de la Atribución: estables-inestables, globales-específicas, internas-externas (Seligman M., 1991)

- **Permanencia:** Qué duración, **estabilidad o inestabilidad** en el tiempo atribuimos las causas de los buenos o malos sucesos. Sus extremos se expresan en el discurso en los polos **Siempre-Nunca**.
- **Penetración:** Cuántas áreas de nuestra vida se ven afectadas por nuestra buena o mala suerte, si estas causas nos afectan de manera **global o específica**. Se expresa en el discurso en los extremos **Todo-Nada**.
- **Personalización:** Consiste en atribuir **causas internas o externas** a los buenos o malos sucesos. Si me siento culpable cuando algo me sale mal “Soy un tonto” (afirmación estable, global, interna), o soy capaz de externalizar el problema “Hice una tontería” (lo veo como inestable, específico y externo) y puedo hacerme responsable de producir cambios. Esta dimensión tiene que ver con la **autoestima**.

b) **Percepción de autoeficacia:** Teoría Social Cognitiva: Sistema de creencias de los sujetos acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados, sobre la capacidad de realizar con éxito el comportamiento específico pretendido, en base a las mismas organizarán y ejecutarán sus actos de modo que les permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987). Se distinguen: expectativa de Resultados (“si apago la TV me voy a concentrar y voy a estudiar) y expectativas de Autoeficacia (“cuando tengo que estudiar apago la TV y me concentro”).

2.4 Procedimientos.

- Para solicitar autorización para la realización del estudio la autora contactó las instituciones educativas acudiendo personalmente a las mismas.
- Se concertaron entrevistas con el personal directivo, o gabinete psicopedagógico, según la modalidad que sugiriera la institución.
- Se presentaron solicitudes escritas en la cual constaban: el problema a estudiar, los objetivos del estudio, su alcance, instrumentos a aplicar, el tiempo que insumiría la recolección de datos, forma de devolución de los resultados a cada establecimiento y breves antecedentes de la investigadora en el tema propuesto.
- Los colegios seleccionaron los cursos que participarían del estudio y la autora entrevistó a los docentes de los mismos aportando una síntesis sobre las características de la investigación y la justificación de su utilidad para el campo educativo
- La autora concurrió personalmente a los colegios para la recolección de datos en horario escolar previa autorización de los directivos, docentes y padres de alumnos entrevistados. La participación de los alumnos fue voluntaria.
- El protocolo se aplicó en el aula de cada comisión, en los horarios cedidos por los docentes, en forma colectiva y fue autoadministrado. Las instrucciones se leyeron previamente en voz alta y el tiempo de respuesta promedio fue de 30 minutos.

2.5 Análisis.

Se capturaron los datos con Excel 2003 y se procesaron con SPSS 15.0 y STATSTM v.2. Se utilizó estadística descriptiva: se obtuvieron medidas de tendencia central y de dispersión. Se utilizó correlación lineal de Pearson para variables cuantitativas continuas, diferencia de proporciones independientes, X^2 para variables categóricas, diferencia de medias independientes t de Student para diferencias de medias de grupos y análisis de varianza para diferencias de medias de más de dos grupos.

3 RESULTADOS

3.1 Variables sociodemográficas.

En primer lugar se presentan las características sociodemográficas de los sujetos bajo estudio elaboradas a partir de los datos originales:

La muestra estuvo compuesta por 396 alumnos de nivel socioeconómico medio de 2º año Polimodal de la ciudad de Rosario. De la misma 165 (el 41,7%) eran varones y 226 (el 57,1%) eran mujeres. 5 (1,3%) alumnos no consignaron su sexo.

La media de edad fue de 16,57 con un desvío estándar de 0,68, mínimo 16 y máximo 19 años. El 90% de la muestra estuvo constituida por adolescentes de 16 años (52,8%) y 17 años (35,6%).

El 56,3% (223) de los alumnos concurrían a escuelas públicas de gestión estatal y el 43,7% (173) a escuelas públicas de gestión privada.

La $\frac{3}{4}$ parte (74,7%) de los alumnos convivía con ambos padres, el 18,7% (74) solo con su madre, el 1,8% (7) solo con su padre y el 3,3% (13), estando su padres separados, convivía en forma alternada con ambos.

Casi la $\frac{3}{4}$ parte (73,5 %) de la muestra tenía hasta 2 hermanos. O sea que, incluyendo quien contestaba, el 32,3% eran familias con 2 hijos, el 27,3% con 3 hijos y el 13,9% con 1 hijo.

El tipo de familia, la cantidad de hermanos y el tipo de gestión escolar no produjeron diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas.

Distribución de los sujetos por Nivel Socioeconómico (NSE):

Para identificar estratos por NSE se calcularon el promedio (14,33) y el desvío estándar (5,05) obtenidos por la muestra (n=396) en indicadores de nivel socioeconómico y en función de los mismos se determinaron 4 niveles socioeconómicos (recordando que toda la muestra se seleccionó en sectores sociales intermedios):

Bajo: puntajes de 3 a 9,5. (n=89; 22%)

Medio Bajo: puntajes de 10 a 14,5. (n=120; 31%)

Medio: puntajes de 15 a 18,5. (n=88; 22%)

Medio Alto: puntajes de 19 a 24. (n=99; 25%)

La distribución de niveles de estudios de los y padres y madres entre escuelas de gestión estatal o privada fue bastante similar, según puede observarse en la **Tabla N° 2**.

Tenían estudios comprendidos entre el secundario completo y universitario completo el 63,20% de las madres de las escuelas de gestión estatal y el 70% de las de gestión privada. . La proporción de madres con secundario completo fue mayor, en las escuelas de gestión privada (23,7%) que en las de gestión estatal (15,7%).

Tenían estudios comprendidos entre el secundario completo y universitario completo el 60,9% de los padres de escuelas de gestión estatal y el 70% de los de gestión privada.

Tabla N° 2: Distribución de los estudios de los padres y las madres según tipo de gestión escolar.

Estudios	Estatad (n=223)		Privada (n=173)	
	Madres	Padres	Madres	Padres
Primario incompleto	5,4%	4,48%	4,6%	6,36%
Primario completo	13,9%	12,56%	9,8%	12,14%
Secundario incompleto	14,8%	12,56%	14,5%	15,61%
Secundario completo	15,7%	18,39%	23,7%	19,65%
Terciario incompleto	4,0%	4,04%	2,9%	5,78%
Terciario completo	10,3%	5,83%	13,3%	4,05%
Universitario incompleto	13,5%	13,00%	13,3%	15,61%
Universitario completo	19,7%	18,83%	16,8%	20,23%

Las ocupaciones de los padres y las madres también se distribuyeron en forma bastante pareja (**Tabla N° 3**). Casi la tercera parte de los padres eran empleados en ambos tipos de gestión escolar. Se distribuían entre la categoría empleados y comerciantes el 63,6% de los padres de escuelas de gestión estatal y el 82,80% de los de gestión privada.

En las escuelas de gestión estatal la proporción de padres obreros (6,3%) fue mayor que en las de gestión privada (2,3%). En cambio en las escuelas privadas fueron mayores la proporción de padres técnicos independientes la proporción de padres comerciantes.

La mitad de las madres eran amas de casa, el 43,9% en las escuelas de gestión estatal y el 50,9% en las privadas. La proporción de madres obreras fue mayor en las escuelas de gestión estatal (11,2%) que en las privadas (1,7%).

Tabla N° 3: Ocupación de los padres y las madres según tipo de gestión escolar.

Ocupación padres	Estatál (n=223)		Privada (n=173)	
	Madres	Padres	Madres	Padres
Amas de casa	43,9%		50,9%	
Obrero	11,2%	6,3%	1,7%	2,3%
Obrero especializado	3,6%	14,8%	1,7%	10,4%
Empleado	17,9%	30,0%	18,5%	31,2%
Técnico empleado	,9%	1,8%	1,7%	3,5%
Técnico independiente	1,8%	4,5%	3,5%	11,6%
Profesional empleado	8,1%	4,0%	10,4%	5,8%
Profesional independiente	9,0%	13,0%	5,2%	13,9%
Comerciante	3,6%	10,3%	6,4%	16,8%

3.2 Hábitos de Estudio.

La Escala de Hábitos de Estudio obtuvo un promedio de 95,89 puntos, con un desvío estándar de 13,63. Esto se calculó teniendo en cuenta la sumatoria de puntos obtenida por cada alumno.

Se exploraron diferencias según las distintas variables sociodemográficas y la única que arrojó diferencias destacables fue el **sexo (Tabla N° 4)**. La mujeres obtuvieron un promedio (M: 97,36; DE: 12,81), algo mayor que los varones (M: 94,13; DE: 14,17), siendo esta diferencia altamente significativa (t de Student, valor t: 2,317219; p=0,024).

El tipo de gestión, estatal o privada, no arrojó diferencias significativas en cuanto a Hábitos de Estudio (según la prueba de t de Student), ni en ninguna de las otras variables estudiadas.

Tabla N° 4: Hábitos de estudio. Promedios por sexo y tipo de gestión.

Sexo	Gestión	Media	Desv. típ.	Valor t	Sig.
Varones	Estatal	94,64	16,17		No Sig.
	Privada	93,45	10,98		
Mujeres	Estatal	96,72	13,14		No Sig.
	Privada	98,13	12,43		
Total Varones		94,13	14,17	2,317219	p=0,024
Total Mujeres		97,36	12,81		
Total Estatal		95,63	14,75		No Sig.
Total Privada		96,24	12,06		
Total		95,90	13,63		

El análisis de varianza no mostró diferencias significativas entre las cuatro categorías de NSE, el nivel de estudios o la ocupación de los padres, lo cual podría indicar que la clase media en general, tanto en los sectores más modestos, como en los de mayores recursos, se muestra bastante homogénea en la formación de los Hábitos de Estudios de sus hijos.

El tipo de familia (convivir con ambos padres, sólo uno de ellos, o alternar entre ambos) **tampoco arrojó diferencias significativas en cuanto a Hábitos de Estudios.** Esto tiene que ser un llamado de atención con respecto a la demasiada frecuencia con que, sin evidencia empírica, se utiliza la separación o divorcio de los padres como excusa de las dificultades escolares de jóvenes y niños.

A continuación, en la **Tabla N° 5**, se muestran los promedios de cada ítem teniendo en cuenta la escala ordinal de respuesta utilizada por los alumnos: 1(Nunca), 2 (A Veces), 3 (Bastante) y 4 (Siempre).

Tabla N° 5: Promedios obtenidos por ítems de la Escala de Hábitos de Estudio.

Categorías	Items	Promedio	Desv. Est.
Distracciones ambientales	No puedo estudiar si llegan amigos a visitarme.	2,09	1,1
	Puedo estudiar aunque haya otras cosas interesantes para hacer.	2,24	0,9
	Si me llaman por TE puedo ser breve y seguir estudiando.	2,31	1
	Puedo "limpiar de tentaciones" mi lugar de estudio (apagar TV, PC, etc.)	2,6	1,1
	No puedo estudiar cuando tengo problemas con mi familia o amigos	2,77	1
	Puedo hacer que mis amigos respeten mis horarios de estudio.	2,99	1
	Mi familia respeta mi lugar y momento de estudio.	3,22	0,9
Concentración	Me cuesta empezar a estudiar (doy vueltas).	2,25	0,9
	Puedo estar una hora estudiando sin levantarme.	2,57	1,1
	Cuando estudio pienso que no me voy a acordar después.	2,67	1
	Me aburro o me duermo cuando estudio.	2,74	0,9
	Me cuesta estar atento/a a las cosas que se dicen en clase.	2,82	1,8
	Si no tengo compañero puedo estudiar solo.	3,67	0,7
Salud	Puedo estudiar aunque me sienta ansioso/a.	2,27	1
	Duermo lo suficiente para estudiar descansado.	2,35	1,1
	Me cuesta estudiar cuando estoy deprimido/a.	2,46	1,1
Organización	Suelo tener horarios fijos para estudiar todos los días.	1,5	0,9
	Me cuesta planificar mi tiempo de estudio.	2,63	1
	Tengo mis materiales en orden (programa, carpetas, apuntes, lápices, marcadores.)	2,68	1
	Tengo un lugar fijo para estudiar en mi casa.	2,9	1,2
Método	Cuando tengo que estudiar hago una primera lectura exploratoria, rápida, para informarme (antes de comenzar).	1,92	1
	Cuando estudio, al final, memorizo las ideas principales repitiéndolas.	2,25	1
	Cuando estudio subrayo ideas y palabras principales.	2,79	0,9
	Cuando estudio hago resúmenes y/o cuadros sinópticos.	2,84	1,1
	Anoto los datos importantes que dice el profesor.	2,88	1,1
	Cuando estudio hago una lectura lenta, para comprender bien el tema.	2,91	1,4

	Uso diccionarios, averiguo sobre palabras o conceptos que no conozco.	3,03	1
Exámenes	Termino los exámenes antes de que acabe el tiempo.	2,41	1
	Repaso los exámenes antes de entregar.	2,62	1,9
	Estudio bien los temas cuando sé que tengo un examen.	2,69	1
	Me cuesta controlar mis nervios en los exámenes.	2,76	0,9
Apoyos	Cuando no entiendo algo pregunto a alguien	1,83	0,7
	Cuando no entendí un tema pregunto al docente.	2,41	1,2
	Puedo encontrar a alguien con quien estudiar si lo necesito.	2,92	1
Información	Utilizo la biblioteca de la escuela para preparar mis clases.	2,59	1,1
	Busco información para mis clases por Internet.	2,95	0,9
Motivación	Tengo confianza en mi capacidad para estudiar.	2,9	1,2
Total		2,6	0,38

Las afirmaciones que obtuvieron puntajes más altos (Siempre o Bastante) fueron:

- Si no tengo compañero puedo estudiar solo (3,67),
- Mi familia respeta mi lugar y momento de estudio (3,22),
- Uso diccionarios, averiguo sobre palabras o conceptos que no conozco (3,03).

Estas tres afirmaciones están por encima del desvío estándar de los promedios del inventario total (M: 2,60, DE: 0,38) y reflejan, por un lado, la actitud independiente acorde con el grupo etéreo y, por otro, son coherentes con los resultados previamente hallados de que la mayoría de las familias de los distintos estratos de la clase media tratan de cuidar los Hábitos de Estudio de sus hijos.

Los comportamientos positivos que opinaron que lograban Bastante estaban relacionados a: la posibilidad de **eliminar Distracciones Ambientales** (hacer que los amigos respeten horarios de estudio, “limpiar de tentaciones” el lugar de estudio: apagar TV, PC, etc.), **capacidad de Organización** (tener un lugar fijo para estudiar en la casa, tener materiales en orden: programa, carpetas, apuntes, lápices, marcadores), **iniciativa en la Búsqueda de información** (utilizar Internet, usar la biblioteca de la escuela), **Método de Estudio** (tomar apuntes del profesor, hacer una lectura lenta, para comprender bien el tema, resúmenes y/o cuadros sinópticos, subrayo ideas y palabras principales), **lograr Apoyos** (poder encontrar a alguien con quien estudiar si se necesita), **Motivación Intrínseca** (tener

confianza en su capacidad para estudiar) y **actitud frente a Exámenes** (estudiar bien los temas cuando tiene un examen, repasar los exámenes antes de entregar).

Los aspectos negativos que también se daban Bastante estaban relacionados a: capacidad de **Concentración** (me cuesta estar atento/a a las cosas que se dicen en clase, no puedo estudiar cuando tengo problemas con mi familia o amigos, me aburro o me duermo cuando estudio, cuando estudio pienso que no me voy a acordar después), **actitud frente a Exámenes** (me cuesta controlar mis nervios en los exámenes) y **capacidad de Organización** en lo que hace a planificación del tiempo (me cuesta planificar mi tiempo de estudio).

Los adolescentes manifestaron que Nunca o solo A Veces podían: **tener horarios fijos para estudiar todos los días (el 85,1% de los alumnos), preguntar a alguien cuando no entendían (el 85,86%), realizar una primera lectura exploratoria, rápida, para informarse antes de comenzar a estudiar (el 78,1%) o podían estudiar si llegan amigos a visitarlos el (59,6%)**. Las cuatro afirmaciones mencionadas estuvieron por debajo del desvío estándar de los promedios del inventario total.

La carencia de horarios fijos para estudiar es un déficit organizacional clave señalado por todos los investigadores y que pasa totalmente desapercibido en nuestro medio para docentes y padres. La dificultad para preguntar a alguien lo que no se entiende puede suponerse asociada a déficit en las Habilidades Sociales para buscar y aceptar apoyos potenciadas por la fuerte necesidad de independencia propia de la adolescencia.

Solo A Veces lograban: aspectos relacionados a **Concentración** (estudiar aunque haya otras cosas interesantes para hacer, dejar de dar vueltas para empezar a estudiar, ser breve y seguir estudiando si me llaman por teléfono), a **Método de Estudio** (utilizar la repetición para fijar en la memoria lo estudiado), estudiar cuando se sienten ansiosos o deprimidos, dormir lo suficiente para estudiar descansados, terminar los exámenes antes de que acabe el tiempo y preguntar al docente cuando no entienden un tema,

En síntesis, **las principales fortalezas y debilidades que manifestaron los alumnos** al responder a la escala de Hábitos de Estudio fueron:

- a) Lograr estudiar solos, que sus familias respeten el lugar y momento de estudio, usar diccionarios, averiguar sobre palabras o conceptos que no se conocen.

- b) Dicen poder eliminar distracciones ambientales como aparatos de audio, TV y PC y que sus amigos respetan su momento de estudio (pero al mismo tiempo se les dificulta poner límites a las llamadas telefónicas, visitas de amigos, o renunciar a otras cosas interesantes).
- c) Utilizan más Internet que las bibliotecas en la búsqueda de información.
- d) Manifiestan destreza en la búsqueda de apoyos al poder recurrir a alguien con quien estudiar si lo necesitan, pero la gran mayoría no logra nunca, o solo a veces, preguntar al docente, o a algún otro, si no entienden algo.
- e) Tienen en claro, y dicen practicar, la mayoría de los pasos básicos requeridos como método de estudio (tomar apuntes del profesor, hacer una lectura lenta, para comprender bien el tema, subrayar ideas y palabras principales, hacer resúmenes y/o cuadros sinópticos), pero la gran mayoría no realiza lectura previa exploratoria (lo cual debe dificultar detectar ejes temáticos, categorías, ubicarse conceptual, espacial y temporalmente en la totalidad del material a estudiar) y 2/3 de los alumnos no utilizan la repetición para fijar conocimientos en la memoria como último paso del método de estudio.
- f) Logran actitudes positivas frente a exámenes como estudiar bien los temas cuando tiene un examen y repasarlos antes de entregar, pero les cuesta mucho controlar sus nervios frente a los mismos o entregarlos a tiempo.
- g) En general manifiestan tener confianza en su capacidad de estudiar, lo sería indicador de motivación intrínseca.

3.3 Autoasertividad y Heteroasertividad.

La gran mayoría de los adolescentes estudiados (88,89%) no podía defender de una manera socialmente adecuada sus propios derechos y tampoco lograba respetar los derechos de los demás, dado que los resultados obtenidos indicaron que el estilo cognitivo predominante que presentaron **9 de cada 10** adolescentes encuestados era: **PASIVO ALTO - AGRESIVO ALTO (Tabla N° 6)**.

La media en Autoasertividad fue de 37, 54 (DE: 9,06) este puntaje indicó PC 30 en el baremo de adolescentes de García Pérez, E. M. y Magaz, Á. (1994, op. cit.), indicando **PASIVO ALTO** (muy poco capaz de defender sus propios derechos). La Heteroasertividad

(M: 22,21; DE: 7,13) señaló también PC 30 y definió al grupo como **AGRESIVO ALTO** (muy poco capaz de respetar los derechos de los demás).

Tabla N° 6: Autoasertividad y Heteroasertividad.

	Mín.	Max.	Media	Desv. Est.	Estilo Cognitivo
Autoasertividad	3	60	37,54	9,06	Pasivo Alto
Heteroasertividad	0	48	22,21	7,13	Agresivo Alto

Ser varón o mujer no produjo diferencias significativas en Autoasertividad, pero en Heteroasertividad el promedio de los varones (M: 23,24, DE: 6,94) fue un poco mayor que el de la mujeres (M: 21,63; DE:7,08). Desafiando las creencias sobre comportamientos de género esto indicaría que, en los sujetos estudiados al menos, **los varones eran algo menos agresivos que las mujeres**, con mayor capacidad para respetar los derechos de los demás. Esta diferencia entre varones y mujeres resultó altamente significativa (valor t Student: 2,246320; p=0,0244).

La capacidad para hacer respetar los derechos propios (**Autoasertividad**) y la capacidad para respetar los derechos de los demás (**Heteroasertividad**) **aumentaban a medida que aumentaba el NSE (Tabla N° 7).**

En Autoasertividad, si bien todos los promedios obtenidos en las distintas categorías corresponden al estilo cognitivo PASIVO ALTO pudo observarse que a medida que aumentaba el NSE aumentaban los indicadores de Autoasertividad (F: 4,335; p=0,005).

La varianza en Heteroasertividad entre los 4 NSE también fue altamente significativa (F: 4,180; p=0,006).

También se nota en esta variable la tendencia a mayores valores a medida que avanza el NSE: el sector Medio Alto (M: 24,02) está en el límite entre Agresivo Moderado y Agresivo Alto. Los otros tres niveles se posicionan en estilo cognitivo Agresivo Alto.

Tabla N° 7: Autoasertividad, Heteroasertividad y NSE.

NSE Categorías	Autoasertividad		Heteroasertividad	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Bajo	35,72	8,86	21,40	7,23
Medio Bajo	36,72	9,91	20,89	7,82
Medio	37,58	7,47	22,81	6,19
Medio Alto	40,13	9,00	24,02	6,57
Valor F:	4,335		4,180	
Sig.	0,005		0,006	

Las Habilidades Sociales se adquieren por modelado y refuerzo desde la más temprana infancia. Las madres y su “capital cultural” parecieron jugar un papel fundamental en el desarrollo de las Habilidades Sociales de los adolescentes estudiados, ya que dentro de los indicadores de NSE relacionados con la asertividad, los más importantes fueron **el nivel de estudios y ocupación de las madres.**

El **nivel de estudios de las madres** produjo varianzas significativas (F. 2,280; p=0,021) en **Autoasertividad**. Se presentaron como más Autoasertivos, con **mayor capacidad para defender los derechos propios**, los adolescentes cuyas madres tenían **estudios completos** ya sea terciarios (39,96), universitarios (39,66) o secundarios (38,03), siendo excepción el terciario incompleto (40,21).

Los valores más bajos, que indicaban **menor capacidad de defender los propios derechos**, correspondieron a aquellos cuyas madres tenían **estudios incompletos**, tanto universitarios (34,98) como primarios (35,65).

La varianza entre **nivel de estudios de la madres y Heteroasertividad** también fue altamente significativa (F: 2,570; p=0,0096). Los mayores promedios, que indicaban **mayor capacidad de respeto a los derechos de los demás**, se obtuvieron cuando las madres tenían estudios **universitarios completos** (M: 25,28: estilo cognitivo Agresivo Moderado, muy cercano a Asertivo) y **terciarios**, ya sea completos (M: 22,45) o incompletos (M: 23,21).

Los valores más bajos, con **mayor riesgo de agresividad y de no respetar los derechos ajenos**, se obtuvieron cuando las madres tenían **estudios incompletos**, ya sea secundarios (M: 20,45) o universitarios (M: 21,68) y primario completo (M: 21,08).

La **ocupación de las madres** también fue un factor que determinó varianzas significativas en Heteroasertividad (F: 2,948; p=0,003).

Las mayores destrezas en Heteroasertividad, del PC 30 al PC 45 del baremo, se observaron cuando las madres eran: técnica empleada (26,20, posicionándola en el límite de estilo cognitivo “Asertivo” en Heteroasertividad), profesionales, tanto independientes (25,96) como empleadas (23,97), obreras (23,17), técnicas independientes (22,8) y empleadas (22,78).

Los valores inferiores, con menor capacidad de respetar los derechos ajenos, se observaron en las categorías: comerciante (21,21), ama de casa (21,19) y obrera especializada (17,09), todos estos valores se ubican desde el PC 15 al PC 25 en el baremo.

Dado que la mitad de la muestra estudiada tienen madres que son solamente amas de casa, y por lo tanto se supone que pasan más tiempo en el hogar, llama la atención la baja capacidad de respeto a los derechos de los demás y potencial agresivo que muestra este grupo.

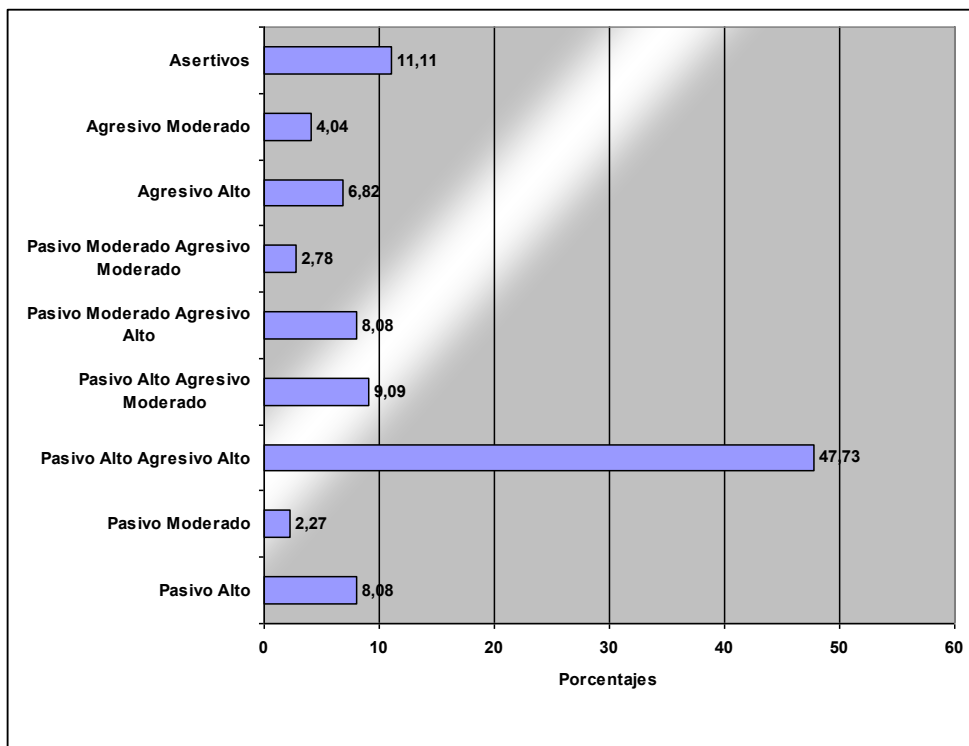
No se presentaron diferencias significativas con el resto de las variables sociodemográficas.

Las personas que no han aprendido a ser asertivas suelen oscilar entre la pasividad y la agresividad. La severa magnitud de este problema en los adolescentes estudiados puede verse claramente en el **Gráfico N° 1** donde solamente **1 de cada 9**, se manifestó adecuadamente asertivo.

Casi la mitad de la muestra (47,75%) presentaba estilo cognitivo **Pasivo Alto Agresivo Alto**, el **11,11%** era **Asertivo**, el 9,09% era Pasivo Alto Agresivo Moderado, el 8,08% era Pasivo Moderado Agresivo Alto, el 8,08% era Pasivo Alto, el 6,82% era Agresivo Alto, el 4,04% era Agresivo Moderado, el 2,78% era Pasivo Moderado Agresivo Moderado y el 2,27% era Pasivo Moderado.

Esto significó que en el 78,54% de la muestra se presentaba niveles inadecuados de Agresividad y, sólo de Pasividad, sin combinación agresiva, en el 10,35%. Este último grupo es posible que sufriera riesgo de acoso por sus pares y su proporción coincidía con las estimaciones obtenidas en las investigaciones sobre presencia de bullying. Dado que las Habilidades Sociales los niños y los jóvenes las aprenden fundamentalmente de los adultos con quienes conviven, podemos afirmar que los adolescentes estudiados estaban reflejando fielmente las pautas de convivencia que los adultos les hemos modelado y reforzado.

Gráfico N° 1: Estilos Cognitivos. Porcentajes.



3.4 Depresión.

La media ubicó al grupo total como **MODERADAMENTE DEPRESIVO** en el momento de la prueba, teniendo en cuenta el baremo que identifica, según criterios del DSM-IV, 4 niveles:

- **0-9 puntos (no depresivo),**
- **10-15 depresión leve;**
- **16-24 moderadamente deprimido y**
- **25 o más gravemente deprimido.**

Una persona que concurra a atención clínica estando moderadamente depresiva experimenta un grado importante de malestar subjetivo cuya superación, generalmente, requiere tratamiento.

El punto de corte, en el test utilizado, para comenzar a considerar depresión significativa desde el punto de vista clínico está, según la mayoría de los autores, en 16 puntos. Dado que los sujetos estudiados obtuvieron una media de 16,10 con un DE: de 10,37

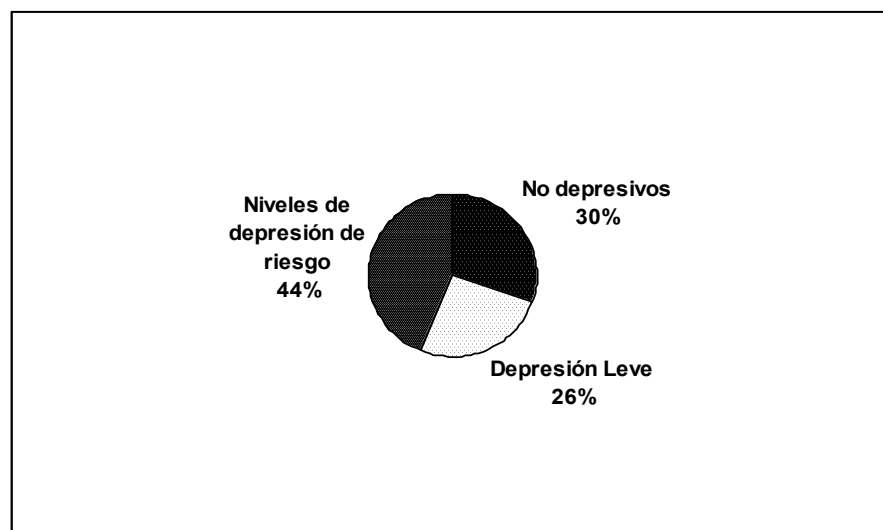
(Tabla N° 8), se podía suponer que estábamos en presencia de un grupo potencialmente en riesgo.

Tabla N° 8: Depresión.

Depresión	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	16,10	10,37	0,00	50

El inventario de depresión utilizado evaluaba indicadores de depresión en la última semana previa a la prueba. El **Gráfico N° 2** nos muestra que el 70% de los adolescentes presentaba algún indicador de depresión. El 26% presentaba depresión leve, por debajo del puntaje de 16 puntos considerado frontera crítica. Pero **el 43,80% estaba en niveles de riesgo significativos desde el punto de vista clínico**. Debemos recordar que **las personas depresivas no están en condiciones de aprender**. Los adolescentes depresivos se ven afectados en los ámbitos del **hogar, la familia, la escuela y en sus relaciones sociales**. Experimentan **rechazo escolar, insomnio, anorexia, apatía, irritabilidad o comportamientos violentos**.

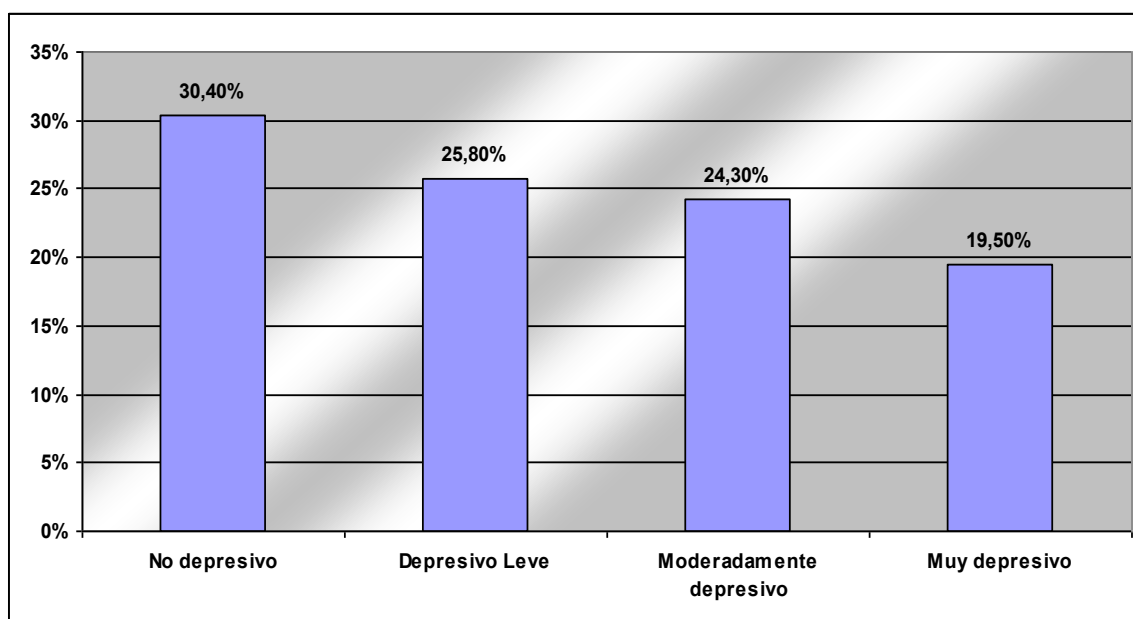
Gráfico N° 2: Depresión, niveles de riesgo.



El **Gráfico N° 3** nos muestra que el 30,4% de la muestra reportaba indicadores de No Depresivos, el 25,8% de Depresivos Leves, el 24,3% de Depresión Moderada y **el 19,5% de Muy Depresivo**. El último dato mencionado significa que **1 de cada 5** adolescentes esa

última semana había tenido un estado de ánimo gravemente depresivo. Las personas que están en este último nivel de depresión suelen tener un nivel de sufrimiento tan intenso que el psicólogo, para su tratamiento, suele recurrir al trabajo interdisciplinario con psiquiatras o neurólogos. **Los adolescentes en este nivel pueden ver afectadas sus actividades cotidianas hasta dos meses seguidos.**

Gráfico N° 3 : Depresión. Porcentajes por categorías.



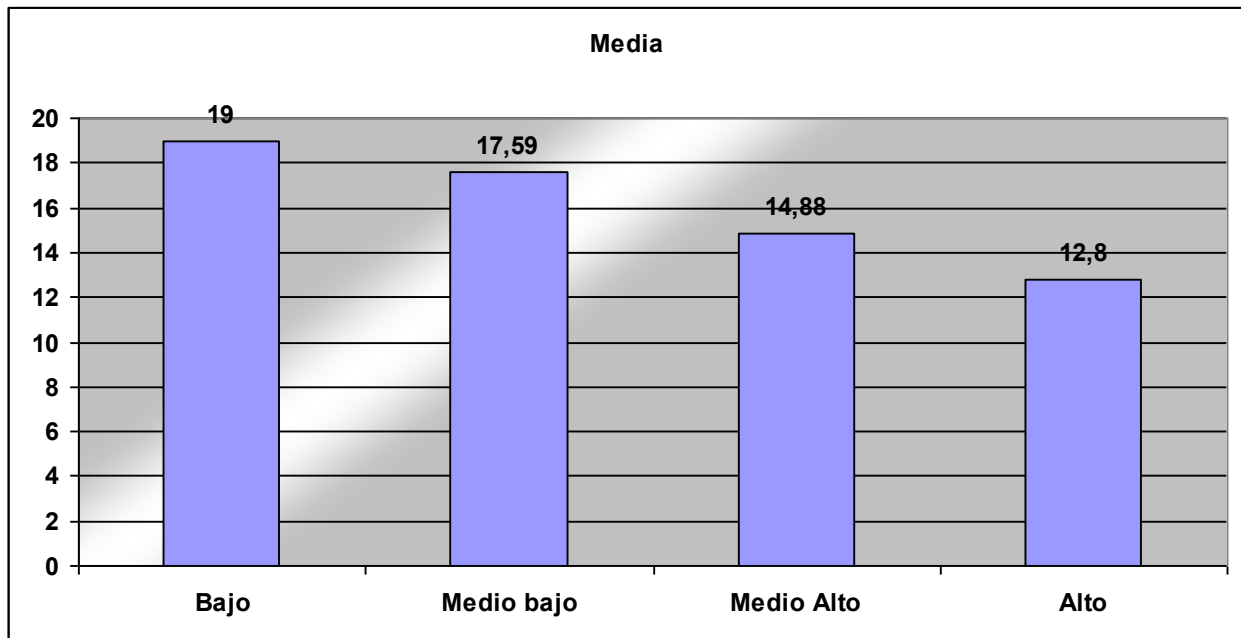
El puntaje de las mujeres (M: 17,64, DE: 10,55) las ubicó en el sector de Moderadamente Depresivas y el de los varones (M: 13,84, DE: 9,77) como Levemente Depresivos. La diferencia de medias entre sexos, con t de Student, fue altamente significativa (valor t: 3,668152; p=0,02) y es coherente con todos los estudios epidemiológicos sobre depresión que indican que **las mujeres se manifiestan más depresivas que los varones.**

No se encontraron diferencias significativas en depresión entre escuelas de gestión estatal y privada o por tipo de familia.

El Nivel Socioeconómico fue un factor importante de variación de la depresión. El análisis de varianza de los promedios de grupos de distinto NSE resultó altamente significativo (F: 7,202; p=0,0001). Se observa en el **Gráfico N° 4** que **a medida que ascendía el NSE descendía el promedio de depresión.** Los niveles socioeconómicos Bajo

(M: 19) y Medio Bajo (M: 17,59) tenían promedios de depresión Moderada y en el Alto era Leve (M: 12,8), o sea dentro de lo normal.

Gráfico 4 : Promedios de depresión y NSE.



El nivel de **estudios completos** de los progenitores resultó un factor muy importante con respecto a los niveles de depresión de sus hijos. **En cualquier nivel educativo (primario, secundario o universitario) el hecho de que los padres no los hubieran completado fue un factor de riesgo de mayor depresión.**

La Depresión produjo varianzas significativas según el nivel de estudios de las madres (F: 3,475; p=0,0006) y de los padres (F: 3,421; p=0,0008):

Los valores más bajos en Depresión se observaron cuando **las madres** poseían estudios **universitarios completos (12) y terciarios**, tanto incompleto (13,79) como completo (14,15).

Los valores más altos en Depresión se observaron cuando **las madres** poseían **estudios incompletos**, tanto a nivel primario (19,6), secundario (19,05) o universitario (18,85) y también primario completo (18,02).

Los valores más bajos en **Depresión** se registraron cuando los **padres tenían estudios completos** a nivel universitario (13,29), secundario (14,59) o terciario (15,75) y también con terciario incompleto (11,58).

Los valores más altos en **Depresión** se observaron cuando los padres tenían **estudios incompletos**, ya sea a nivel primario (23,19), secundario (18,76) o universitario (17,34).

Es importante destacar que fue **el nivel educativo incompleto y no la ocupación que tuvieran los padres**, lo que produjo estas diferencias. La depresión está asociada a un estilo explicativo pesimista y desesperanzado, al hábito de la “rumiación” de pensamientos negativos, a no poder detener los pensamientos intrusivos negativos. El estilo explicativo se adquiere: por el modelado de los padres, por las “etiquetas” que padres, docentes y adultos significativos les ponen a los niños, y por las pérdidas y traumas en períodos críticos de la vida. Los padres más optimistas y esperanzados dan mejores modelos acerca de cómo desempeñarse ante las vicisitudes de la vida, independientemente de cuales sean las que tengan que afrontar.

Que cualquier nivel educativo incompleto de los padres estuviera asociado a mayores niveles de depresión de sus hijos puede sugerir que el abandono educativo tal vez afecte por generaciones y constituir una llamativa alerta acerca una de las posibles **consecuencias invisibles** del abandono educativo en nuestro país.

3.5 Actividades extraescolares.

Se planteó en forma abierta la pregunta: **¿Cuáles son las actividades que más disfrutás hacer?**

Se codificaron las respuestas a posteriori, de acuerdo a las categorías emergentes, clasificándolas en: deportivas, artísticas, amigos, familia, novios/as, recreativas, otras.

La **Tabla N° 9** nos muestra que el 62,9% menciona entre sus actividades gratificantes la relación con los amigos, el 48% las actividades deportivas (sin discriminar si son entrenamientos deportivos o sólo deporte como recreación), el 44,9% las recreativas (salidas, paseos, ir a bailar), el 30,8% otras actividades, el 23,5% la familia, el 12,5% las artísticas y e

noviazgo el 9,3%. Estas proporciones son similares por las obtenidas por Bragagnolo G. et al. (2006, op. cit.), también en Rosario, e indican una baja incidencia, para lo esperable a esta edad, de las actividades físico-deportivas y, más baja todavía, de las artísticas. Cerca de 2/3 del total disfrutaban de tener amigos y 1 de cada 4 de la relación con su familia.

Tabla N° 9: Actividades gratificantes extraescolares (n=396).

Actividades	Frecuencias	Porcentajes
Deportivas	192	48,5 %
Artísticas	49	12,4 %
Amigos	249	62,9 %
Familia	93	23,5 %
Novio/a	37	9,3 %
Recreativas	178	44,9 %
Otras	124	30,8 %

Ser varón o mujer señaló diferencias importantes con respecto al tipo de actividades extraescolares preferidas por los adolescentes. La relación entre cantidad total de actividades gratificantes y sexo obtuvo $p=0,05$ con prueba de X^2 (valor t: 21,17065, gr l: 13), indicando que no hay independencia entre factores.

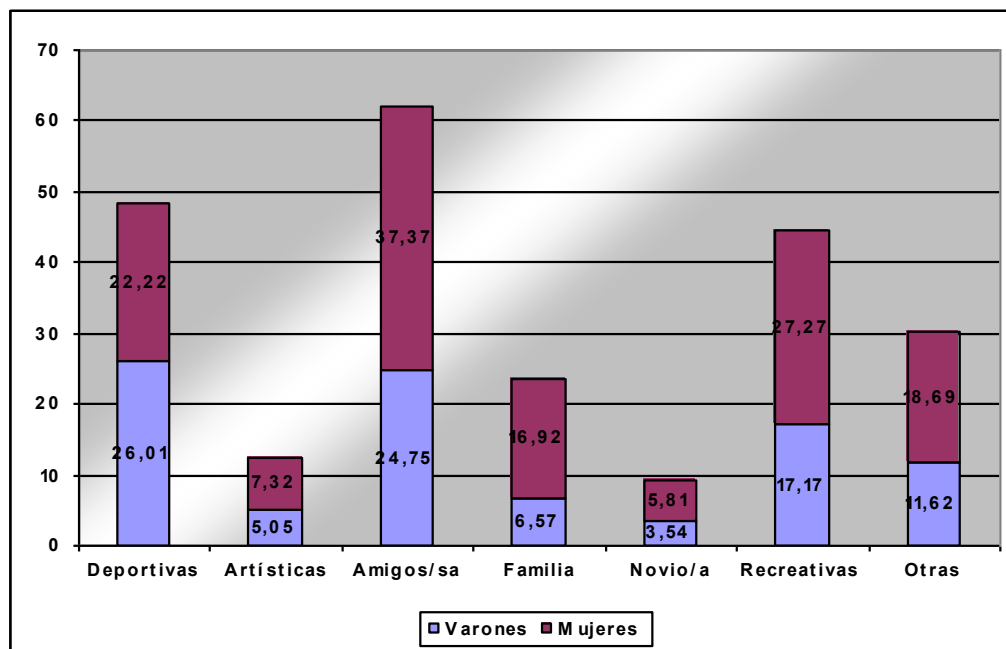
Según puede observarse en el **Gráfico N° 5 las mujeres manifestaron encontrar mayor gratificación** que los varones en: las relaciones con los amigos (37,37%); en las actividades recreativas (27,27%), otras actividades (18,69%), en la relación con la familia (16,92%), en actividades artísticas (7,32%) y en relación de noviazgo (5,81%).

Los **varones, a su vez, manifestaron realizar actividades deportivas gratificantes** (26,01%) en mayor proporción que las mujeres (22,22%).

La relación familiar es encontrada gratificante por **1 de cada 6 mujeres** (16,92%) y por **1 de cada 14 varones** (6,57%).

No se encontraron diferencias significativas por tipo de gestión escolar o tipo de familia.

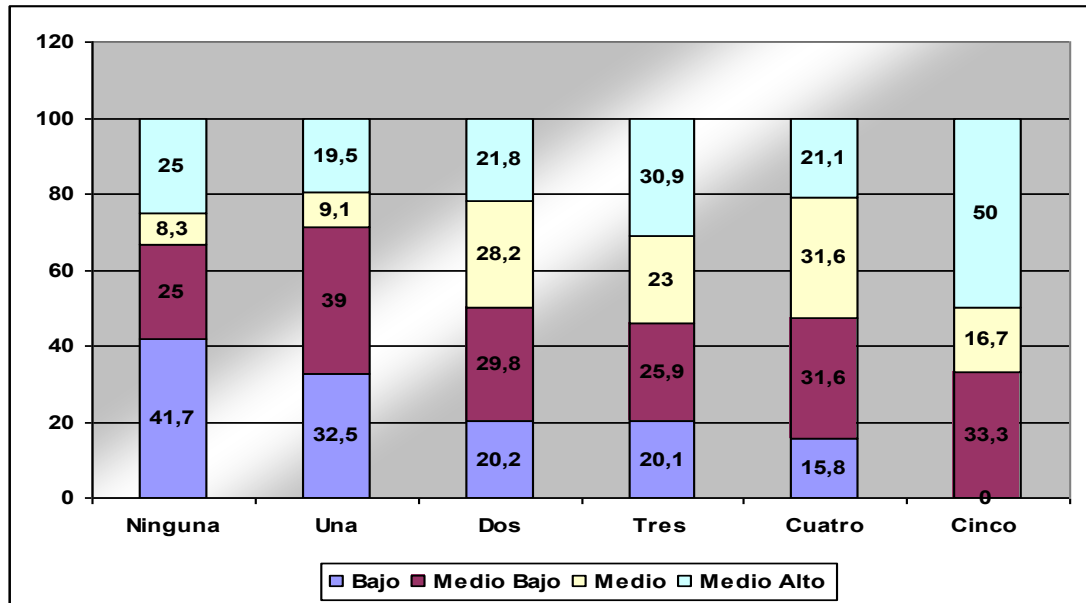
Gráfico N° 5: Porcentaje de actividades gratificantes por sexo (n=396).



El NSE fue un factor destacado en la limitación de las posibilidades de acceso de los adolescentes a las actividades gratificantes. Se asoció en forma altamente significativa a la cantidad total de actividades gratificantes que mencionaba realizar cada alumno (valor X^2 : 26,874, para 15 gl; $p=0,030$). La cruda realidad de la vida de los jóvenes de clase media menos favorecida puede observarse en la polarización que muestra el Gráfico N° 6.

- El 66,7% de los alumnos que dicen no realizar **ninguna actividad gratificante** pertenecen al NSE Bajo (41,7%) y Medio Bajo (25%).
- El 66,7% de los alumnos que dicen realizar **5 actividades gratificantes** pertenecen al NSE Medio (16,7%) y Medio Alto (50%).

Gráfico N° 6: Cantidad total de actividades gratificantes y NSE.



Ser más pobre, divertirse menos y estar más solo parecieron conjugarse. Los jóvenes más pobres tenían mucho menor acceso a actividades Recreativas en general, pero, lo que es más grave, es que en mucha menor proporción mencionaban disfrutar de la Amistad y por lo tanto de los vínculos y apoyos que esta genera:

- La mayor proporción de gratificación en las **Amistades** se dio en los grupos Medio Alto (28,9%) y Medio Bajo (28,01%), le sigue el grupo Medio (25,3%). Sólo **1 de cada 5,6** (17,7%) de los alumnos que mencionan encontrar gratificación en la Amistad pertenecen al NSE Bajo (valor X^2 : 14,926, para 3 gl; $p=0,002$).
- La mayor proporción de actividades gratificantes **Recreativas** se dio en el grupo Medio Bajo (28,9%), le siguen el nivel Medio (26,97%) y el Medio Alto (25,28%). El NSE Bajo obtuvo los valores menores: el 19,66%, o sea solo **1 de cada 5 adolescentes** de este nivel menciona disfrutar de alguna actividad Recreativa (valor X^2 : 53,392, para 6 gl; $p=0,0001$).

No se obtuvieron relaciones significativas entre NSE y otras actividades gratificantes..

El mayor **nivel de estudios de las madres** se relacionó en forma significativa con la realización de actividades **Artísticas** (valor X^2 : 16,069, para 8 g; $p=0,041$) y **Recreativas** (valor X^2 : 42,881, para 16 gl; $p=0,0001$).

El mayor **nivel de estudios de los padres** se relacionó significativamente con mayor cantidad de actividades **Recreativas** (valor X^2 : 43,918, para 16 gl, $p=0,0001$) y **Amigos** (valor X^2 : 23,551, para 8 gl; $p=0,003$).

3.6 La televisión, la computadora y la lectura de libros.

La **Tabla N° 10** nos muestra que para el total de los sujetos estudiados:

- El **promedio de horas diarias de mirar TV fue de 2,70 hs.** con DE: 1,57 y es similar al obtenido por Primack B. A. et. al. (2009, op. cit.) en Estados Unidos.
- El **promedio de horas diarias de uso recreativo de la PC fue de 2,26** con DE: 1,43. El doble que el mencionado estudio de Primack que obtiene **1 hora diaria** promedio entre videojuegos y vídeos.
- Hasta el momento de ser encuestados **habían leído en su vida un promedio de 7,33 libros enteros**, pero la variabilidad es muy amplia ya que el DE es de 6,39 (oscila entre 1 y 13).

Suponiendo que desde 3er. año de la primaria hasta la fecha de la prueba, **el sistema escolar hubiera garantizado la lectura de 1 libro completo por año, el promedio obtenido tendría que haber sido como mínimo 9.**

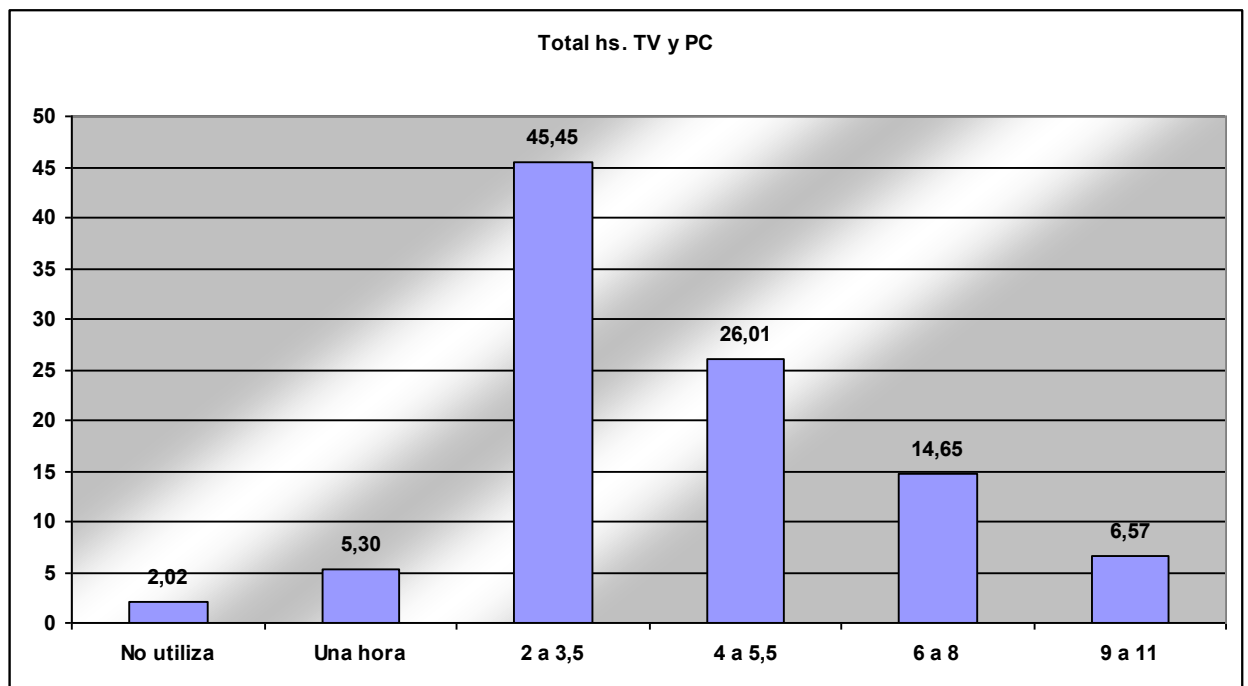
Tabla N° 10: TV, PC , libros leídos. Promedios.

	Hs.TV	Hs. PC	Libros
Media	2,70	2,26	7,33
Desv. Est.	1,57	1,43	6,39

El 45% de los adolescentes estimaba dedicar entre 2 y 3,5 hs. a la TV y PC recreativa, un 40,66% entre 4 y 8 hs y un 6,67% entre 9 y 11 hs., según puede observarse en el **Gráfico N° 7**.

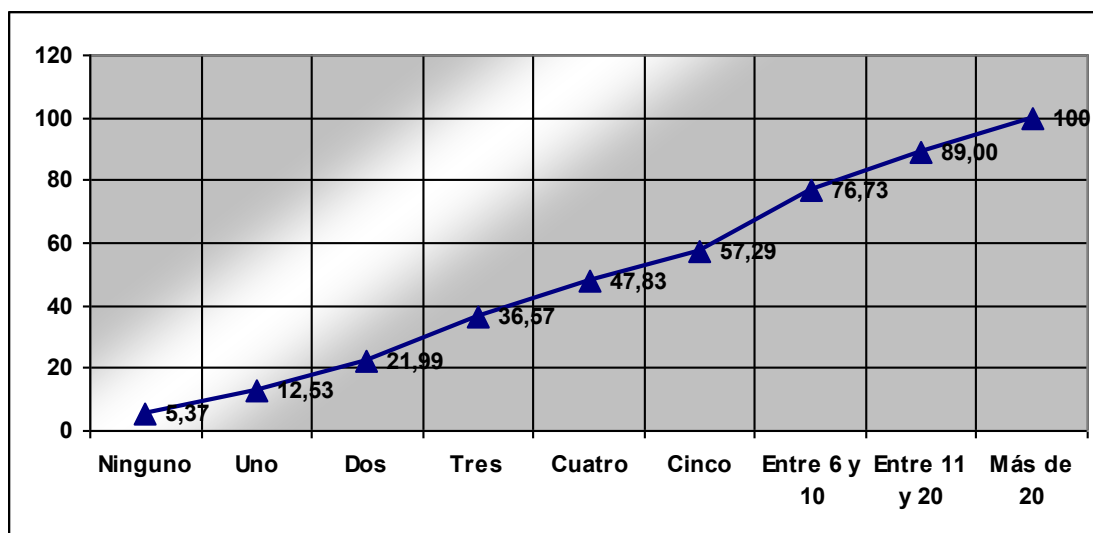
Esto nos está diciendo que más de la mitad de los adolescentes dedica más de 4 horas diarias a una actividad sedentaria (Guthold R., Cowan M. J., Autenrieth C. S., Kann L. y Riley L. M., 2010) donde va incorporando y naturalizando conocimientos, valores, actitudes. Algunos de ellos son negativos, pero no todos, y los adultos estamos muy atrás en la apropiación y utilización de estas tecnologías como para poder marcar diferencias valiosas.

Gráfico N° 7: Total de hs. diarias de TV y PC recreativa. Porcentajes.



El **Gráfico N° 8** muestra el porcentaje acumulado de la cantidad de libros que los adolescentes mencionaban haber leído enteros en su vida. Puede observarse que **hasta el 57,29% de los adolescentes habían leído entre 5 libros y ninguno**. O sea, muchísimo menos que lo que esperaríamos si hubieran leído un libro al año hasta entonces. **No parece admisible que 21 alumnos (5,37%) hayan llegado al penúltimo año de su educación media sin haber leído nunca un libro.**

Gráfico N° 8: Cantidad de libros leídos enteros. Porcentaje acumulado.



Se exploraron las variaciones de las tres actividades (TV, PC, libros) según las distintas variables sociodemográficas y las más relevantes fueron las diferencias con respecto a **sexo y nivel socioeconómico** y, dentro de este, el **nivel educativo y ocupacional de los padres y madres**.

Los varones manifestaron dedicar más tiempo que las mujeres al uso recreativo de la computadora y habían leído mayor cantidad de libros, según puede verse en los resultados obtenidos:

- Los **varones usaban más tiempo promedio (2,69) la PC** con fines recreativos que las mujeres (1,96) con $p=0,002$ (X^2 : 24,925, 8 gl).
- Los **varones leían más libros con fines recreativos** promedio (8,36) que las mujeres (6,67) con $p=0,018$ (X^2 : 30,036 16 gl).
- No hubo diferencias significativas entre sexos con respecto a horas diarias promedio de mirar TV.

Estar incluido en el **nivel socioeconómico más bajo se asoció con mayor tiempo diario de mirar televisión, menor tiempo diario de usar la computadora con fines recreativos y haber leído menos libros en su vida** que los adolescentes de los otros niveles, según puede observarse en la **Tabla N° 11**.

El análisis de varianza indicó que las diferencias de medias observadas por NSE eran altamente significativas con respecto a: promedio de hs. diarias de mirar TV (F: 5,405; (p=0,001), promedio diario de hs. de uso de la PC con fines recreativos (p=0,000, F: 12,933) y cantidad promedio de libros leídos enteros hasta ahora (F: 24,417; p=0,000).

- El **NSE Bajo** (M: 2,99) es el que mira más hs. diarias promedio la TV y el sector **Medio Alto** es el que menos lo hace (M: 2,18).
- El mayor promedio de hs. diarias de uso de la PC está en el sector **Medio Alto** (M: 2,86) y el menor en el sector **Bajo** (M: 1,52).
- El **NSE Medio Alto** refiere el mayor promedio de libros leídos (M: 10,8) y el menor el **NSE Bajo** (M: 4,35).

Tabla N° 11: Promedios por NSE. Mirar TV, usar PC, libros leídos.

NSE	Hs. TV	Hs. PC	Total hs.	Libros
Bajo	2,99	1,52	3,75	4,35
Medio Bajo	2,92	1,97	4,38	5,55
Medio	2,70	2,39	4,77	8,92
Medio Alto	2,18	2,86	4,84	10,80

El **nivel de estudios y la ocupación de los padres y madres** fueron factores importantes de varianza, **a medida que aumentaban sus niveles los adolescentes miraban menos tiempo diario la televisión y habían leído más libros enteros:**

- Mayor **nivel de estudios de las madres** se asoció claramente a menor tiempo diario de mirar la televisión (F: 2,44; p=0,014) y mayor cantidad de libros leídos (F: 10,85; p=0,000).
- Mayor **nivel de estudios de los padres** también se asoció a varianzas significativas con respecto a menor tiempo diario de mirar TV (F: 2,48; p=0,0124) y mayor cantidad de libros leídos (F: 6,86; p=0,000).
- Mejor **nivel ocupacional de las madres** produjo una tendencia lineal clara a menor tiempo de mirar TV (F: 2,2035; p=0,02658) y mayor cantidad de libros leídos (F: 7,5491; p=0,00).

- También en el caso de los **padres mejores niveles ocupacionales** se asociaron a adolescentes que miraban menos tiempo diario la TV (F: 3,0935; p=0,00216) y leían más libros (F: 5,084; p=0,00)

Solo el mayor nivel de estudios de las madres indicó una varianza significativa hacia el mayor uso diario de la PC con fines recreativos (F: 2,58; p=0,010)

3.7 Correlaciones.

Se utilizó correlación lineal de Pearson, se presentan en la **Tabla N° 12** las relaciones que resultaron altamente significativas (p=0,01).

3.7.1 Hábitos de estudio:

- Mejores Hábitos de Estudio se asociaron con menores valores en depresión (-0,208). Esto contribuye a corroborar la segunda hipótesis de trabajo.
- No se obtuvo correlación entre Hábitos de Estudio y Autoasertividad y Heteroasertividad. Esto disconfirma la primera hipótesis de trabajo.

3.7.2 Asertividad:

- A medida que aumenta la capacidad de hacer respetar los propios derechos (autoasertividad) disminuye la depresión (-0,423).
- Mayor capacidad de respetar los derechos de los demás (heteroasertividad) también se asocia a menores valores en depresión (-0,292).

3.7.3 Nivel socioeconómico (NSE):

- A medida que aumenta el NSE disminuyen los indicadores de depresión (-0,237).

- A mayor NSE mayor cantidad de libros leídos hasta ahora (0,383).
- A mayor NSE aumentaba el tiempo diario de uso recreativo de la PC (0,326).

El coeficiente de correlación positiva entre autoasertividad y heteroasertividad es de 0,527 ($p=0,01$), similar al obtenido por García Pérez y Magaz Lago (2007, op. cit.) que fue de 0,58, los autores sugieren que esto indicaría que ambas subescalas forman parte del constructo asertividad, pero que poseen relativa independencia entre sí.

Tabla N 12: Correlaciones.

	Correlación (Sig. 0,01)
NSE y cantidad de libros leídos	0,383
NSE y hs. diarias de uso recreativo de la PC	0,326
Autoasertividad y depresión	- 0,423
Heteroasertividad y depresión	- 0,292
NSE y depresión	- 0,237
Hábitos de estudio y depresión	- 0,208
Autoasertividad y Heteroasertividad	0,527

3.8 Fiabilidad de los instrumentos.

Como indicador de la consistencia interna de los instrumentos se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach. Dado que el criterio para considerar aceptable este coeficiente es que sea un valor igual o superior a 0,70, puede concluirse que se obtuvo una fiabilidad aceptable para los mismos (**Tabla N° 13**): Depresión: 0,893, Hábitos de Estudio: 0,817, Autoasertividad: 0,766 y Heteroasertividad: 0,762. No resultó confiable la escala de Motivación por lo tanto no se la incluyó en la presentación de resultados.

Tabla N° 13: Fiabilidad de los instrumentos.

Instrumento	Alpha de Cronbach
Hábitos de Estudio	0,817
Autoasertividad	0,766
Heteroasertividad	0,762
Depresión	0,893
Motivación	0,195

3.9 COMPARACIÓN DE GRUPOS:

Alto y Bajo nivel de Hábitos de Estudios (HE).

Para realizar esta comparación se tuvieron en cuenta, en Hábitos de Estudio, el promedio (95,90) y el desvío estándar (13,68).

Se obtuvieron dos grupos: Bajo HE, inferior al desvío estándar con M: 79,93 y DE: 8,07 y **Alto HE, superior al desvío estándar**, con M: 115,76 y DE: 5,24 (valor t de Student: 29,447621; p= 0,01).

La diferencia de medias en los distintos componentes del inventario de Hábitos de Estudio en los grupos de Bajo y Alto HE fue también altamente significativa en todos los casos.

La comparación se realizó en dos instancias:

- Comparación de los datos cuantitativos de ambos grupos obtenidos a través de las escalas e inventarios, para lo cual se utilizó t de Student para variables cuantitativas continuas y X^2 para variables categóricas.
- Comparación del discurso de los alumnos de ambos grupos producido al responder a las preguntas abiertas, para lo cual se utilizó Análisis de Contenido.

3.9.1 Comparación de Grupos. Análisis cuantitativo.

Las mayores dificultades estuvieron planteadas por:

- **Tener horarios fijos para estudiar:** El de grupo de Bajo HE no lo logra Nunca (1,1) y el de grupo de Alto HE lo logra entre A veces y Bastante (2,5).
- **La lectura exploratoria previa, para informarse y ubicarse en el tema:** El grupo de Bajo HE no la realiza Nunca, o solo A veces (1,4). El grupo de Alto HE lo hace entre A veces y Bastante (2,5).
- **Utilizar la repetición al final para fijar ideas principales** El grupo de Bajo HE no lo logra Nunca, o solo A veces (1,5), el grupo de Alto HE lo hace Bastante (2,9).
- **Poner límite a las llamadas telefónicas y seguir estudiando:** El grupo de Bajo HE manifiesta que si los llaman por teléfono Nunca o Casi Nunca pueden seguir estudiando (1,5), el grupo de Alto HE lo hace Bastante (3).
- **Preguntar a alguien lo que no se entiende:** El grupo de Bajo HE Nunca o solo A Veces pregunta a alguien cuando no entiende (1,5), el grupo de Alto HE lo hace a Veces (2,3).
- **Decidirse a comenzar a estudiar:** el grupo de Bajo HE lo logra entre Nunca y A Veces (1,61), el grupo de Alto HE lo logra Bastante (3,04).
- **Tener confianza en la capacidad de estudiar (motivación):** el grupo de Bajo HE la tiene A Veces (2,1) y el de Alto HE Bastante o Siempre (3,6)

Los alumnos que presentaban Alto nivel de Hábitos de Estudio se caracterizaban por:

- Un Nivel Socioeconómico algo más elevado (valor t: 21,2041; p=0,01).
- Los padres empleados eran 1/3 del grupo (valor z: 2,2099242; p=0,0212). Las otras ocupaciones no resultaron significativas.
- Estaban en niveles normales de Depresión Leve (M: 14, valor t: 3,435557; p=0,04)
- Miraban menos tiempo promedio la TV (M: 2,18) diariamente (valor t: 2,5287; p=0,014).

- Habían leído más libros (M: 8,68) hasta el momento de la prueba (valor t: 3,5442; p=0,04).
- Realizaban mayor cantidad de actividades gratificantes promedio (M: 2,43; valor t: 2,22231; p=0,0258).
- Duplicaban a los de Bajo HE en disfrutar de la relación con la familia (35,82%) y de actividades artísticas (16,42%).
- También presentan mayor satisfacción en la relación con los amigos (62,69%)

Los alumnos que presentaban Bajo nivel de Hábitos de Estudio se caracterizaban por:

- Un Nivel Socioeconómico significativamente inferior.
- La mitad de los padres (51,9%) eran empleados.
- Su nivel de depresión era Depresivo Moderado (M: 20).
- Las mujeres obtuvieron mejor promedio (M: 77,52) que los varones (7M: 2,67) (t de Student Dif. Sig. 98,32%, valor t: 2,3837).
- Miraban más tiempo diario la TV (M: 2,87).
- Habían leído menor promedio de libros en su vida (M: 5,69).
- Realizaban menor cantidad de actividades gratificantes (M: 2,15).
- Señalaron mayor proporción de satisfacción en actividades recreativas en general (45,90%) y en el noviazgo (11,48).

La diferencia de depresión encontrada entre ambos grupos corroboró, también por esta vía, la segunda hipótesis de trabajo que afirmaba que mayor depresión se relacionaba con menor nivel en Hábitos de Estudio.

La diferencia en ambos grupos entre horas diarias dedicadas a la PC recreativa no fue significativa.

El tipo de familia y el tipo de gestión escolar, privada o estatal no aportaron diferencias en cuanto al alto o bajo nivel de Hábitos de Estudio.

No se obtuvieron diferencias significativas en autoasertividad ni en heteroasertividad. Ambos grupos definen su estilo cognitivo como PASIVO ALTO – AGRESIVO ALTO, o sea que no son capaces, en su gran mayoría, de hacer respetar sus derechos o respetar los de los

demás. Esto disconfirma nuevamente la primera hipótesis de trabajo que esperaba encontrar mayor nivel en Hábitos de Estudio a mayor asertividad.

3.9.2 Comparación de grupos: Análisis de contenido.

Se habían formulado **3 preguntas abiertas**:

- Cuando estudiás, cuál es tu principal **Fortaleza** (lo que mejor hacés)?
- Cuando estudiás, cuál es tu principal **Debilidad** (lo que más te cuesta)?
- ¿Qué te gustaría saber, o pensás que **Necesitás** para estudiar mejor o rendir más en tus estudios?

Del universo de respuestas dadas por el total de los alumnos se seleccionaron aquellas pertenecientes a los grupos de Alto y Bajo nivel de Hábitos de Estudios. Las respuestas de los alumnos se transcribieron con su sintaxis y ortografía original.

Para identificación de las categorías de análisis se observó si las atribuciones causales indicaban:

- **Optimismo-Pesimismo** en tres dimensiones: estables-inestables, globales-específicas, internas-externas (Seligman M., 1991, op. cit.)
- **Percepción de Autoeficacia** “Me siento capaz de hacerlo ahora”, diferenciándola de Expectativa de Resultado “Si yo me pusiera a estudiar, aprobaría” (Bandura A. 1987, op. cit.).

El discurso de los alumnos se mostró abrumadoramente polarizado en ambos grupos. En el grupo de **Alto nivel de Hábitos de Estudio** las atribuciones causales fueron **optimistas**, estables, de locus de control interno y con alta percepción de autoeficacia.

En el grupo de **Bajo nivel de Hábitos de Estudio** por el contrario, las atribuciones causales que fueron estables, globales y de locus de control interno fueron las **pesimistas** y se asociaron a expresiones que indicaban muy baja percepción de autoeficacia.

La diferencia entre ambos grupos puede observarse claramente en el análisis que se da a continuación:

3.9.2.1 Percepción de Fortalezas.

El grupo de Bajo HE produce atribuciones causales que, en su gran mayoría, son **pesimistas, estables, globales e internas**:

“Nunca estudio”, “nada”, “ninguna es mi fortaleza”, “me cuelgo con cualquier cosa”. “No estudio mucho” (la afirmación implica: yo nunca estudio mucho).

Algunas remiten a un futuro condicional con **baja percepción de autoeficacia**:

“me acuerdo de las cosas o por ahí no”, “podría hacerlo si me pongo”, “cuando realmente...” (percibirse autoeficaz sería: “me siento capaz de hacerlo ahora”).

Se expresa en forma **ambigua e inestable la eficacia de algunas de las acciones a realizar**: *“...por ahí, es que si me digo que me tengo que levantar a las 4 am para leer lo que me falta...”*

Algunas **conductas instrumentales** al estudiar son muy personales o **no específicas del tema**: *“tomar mates”, “pensar como safar”, orar pidiendo capacitación, “Le doy palmadas a la mesa mientras miro para arriba y trato de decir todo lo que se leer varias veces”.*

Otras son más específicas: *“atender en clase”, “comprender con mis palabras” (1 vez), grabar en el celular y escucharse, subrayar, sintetizar, hacer cuadros, interpretar, asociar, resumir.*

Las menciones a organización en el tiempo se refieren a estudiar a la noche.

Cuando el grupo de Alto HE identifica sus Fortalezas a la hora de estudiar produce atribuciones causales que, en su gran mayoría, son **optimistas, estables en el tiempo, globales** (“soy así”, refiriéndose a aspectos positivos), remiten a conductas instrumentales de **locus de control interno** que les permiten sentirse **autoeficaces** y capaces de tomar decisiones:

Son atribuciones optimistas estables, globales e internas:

“Hacer resúmenes, apagar la PC y sentarme a estudiar las horas necesarias”, “Se memorizar las cosas que estudio, por lo general no me olvido nunca de nada”. “Siempre me fijo metas de hasta donde quiero aprender, y no me voy hasta cumplirlas”, “pongo todo el

empeño necesario para aprobar los exámenes”, “mi voluntad para entender un tema...”, “me pongo rápido en el tema”

Aparecen **atribuciones causales internas optimistas, estables y permanentes con respecto a la memoria**, indicadoras de **autoconfianza** (“Yo soy así”):

“tengo una buena capacidad para estudiar los temas”, “Un texto puede quedar en mi memoria con sólo leerlo 2 veces”, “Puedo memorizar bastante información para el día siguiente”, “memorizo muy bien las cosas”, “Cuando estudio mi principal fortaleza es aprender de memoria lo que estudio para decirlo con mis palabras. Es lo mejor que hago”. Se observan como actividades específicas relacionadas a la memoria: lectura, resúmenes y prestar atención en clase.

Se observan referencias a **acciones eficaces específicas**: *“recordar los temas que explico en la clase la profesora”, “Me encierro en mi pieza y me pongo a estudiar”, resumir, destreza para concentrarse.*

Aparece la **eficacia en la búsqueda de Apoyos**: *“Intento explicar el tema estudiado a mis padres o hermanos”.*

Aparece explícita la relación entre razonamiento y memoria. Hay referencia a **acciones eficaces específicas**, a tener en claro qué hace para que algo salga bien (**metacognición**), para lograr el objetivo:

“Comprender cada párrafo de los temas y más la ayuda de lo explicado en clases”, “Leer el tema y explicarlo con mis palabras”, “lectura comprensiva, razonamiento, buscar una “logica”, comparacion y analisis.”. “Entiendo bastante rapido y siempre hago un resumen”: esta última es una **atribución causal optimista, estable, global e interna (“soy así, puedo hacerlo”)**, también en el caso de *“me puedo levantar a las 2:00 hs si es necesario para estudiar porque no llego”*, que evidencia **percepción de autoeficacia** para hacer frente al estrés, aunque el procedimiento no sea el más adecuado.

Las actividades relacionadas a **Método de Estudio** que se mencionan en este grupo son **todas específicas del tema**: *identificar ideas principales, subrayar, hacer cuadros y esquemas, apropiarse del texto retrabajándolo, preparar defensas orales.*

Hay tres menciones a organizar bien el tiempo y una a quedarse despierta estudiando la noche anterior.

3.9.2.2 Percepción de Debilidades.

Cuando el grupo de Bajo HE describe sus Debilidades a la hora de estudiar produce atribuciones causales que, en su gran mayoría, son pesimistas, estables, globales e internas:

Las atribuciones causales pesimistas son:

“Todo” (atribución causal pesimista y global), *“siempre encuentro algo mas divertido para hacer y dejo de estudiar”* (pesimista, estable, locus de control interno).

Las atribuciones causales para **Comprensión** son **pesimistas, estables, globales, internas**: Mi Debilidad es... *“comprender lo que leo”, “comprender los textos”, “explicarlo”, “que se me mezclen las cosas”*.

Se reiteran afirmaciones **pesimistas globales y estables**, donde **no aparecen alternativas**, parecería que **generalmente es así, en casi todos los casos**:

“Me cuesta mucho ponerme a estudiar, además las materias me parecen aburridas y de esa manera me cuesta aún más”, “Estudiar, sobre todo ir y agarrar la carpeta”

Las Dificultades relativas a Memoria están asociadas a: *“no comprender”* y **son difusas** *“memorizar cosas”, “memorizarme los temas”*.

Identifican como Dificultad, en Método de Estudio el *“realizar resúmenes”* y en Organización el uso del tiempo, la organización de materiales y estudiar antes de dormir.

La Concentración como Dificultad en el grupo de Bajo HE (42,4%) es mencionada más del doble de veces que en los de Alto HE (17,7%).

Hay mención explícita a **pensamientos intrusivos negativos, generadores de ansiedad y depresión**:

“me hago mala sangre”, “pienso a veces en situaciones que me pasaron”, “uno se pone nervioso por no saber si lo va a lograr.” La última afirmación es claramente indicadora de **baja percepción de autoeficacia**.

Se mencionan como Debilidades: *“no poder decir que “no” a los amigos”, “a lo que pasa alrededor”, “la tecnología (TV, música, celulares)”..., “que la familia no respete el momento de estudio”.*

Cuando el grupo de Alto HE es interrogado con respecto a sus Debilidades a la hora de estudiar produce atribuciones causales que, en su gran mayoría, son **optimistas, estables, globales y de locus de control interno:**

Se mencionan como Debilidades para lograr concentración: *“visitas”, “amigos”, “salida”, “vicios”, TV, PC.*

Son atribuciones causales optimistas donde **la dificultad es específica** (por lo tanto abordable) y el planteo de la superación es **estable y de control interno:**

“Cuando me pongo a estudiar mi mayor debilidad es cuando me pasan a buscar mis amigos pero logro superarlo” y “la tv, pero no le doy importancia y estudio”. Estas dos expresiones también indican **alta percepción de autoeficacia.**

Las atribuciones causales para **Comprensión** como Debilidad son más **optimistas** porque **en los aspectos negativos se identifica la dificultad específica y son más inestables y externos**, no es “siempre”, ni en “todos los casos”, sino cuando:

“tengo algo incompleto”, “tengo que buscar en el diccionario”, “leer más de una vez”, “tener una explicación previa”.

Otros casos de atribuciones causales que podemos considerar **optimistas**, ya que son referidas no a dificultades globales, sino **específicas** (acotadas a situaciones puntuales) son:

“lo que me distrae es una tontería”, es con “ciertos temas”, “si alguien me interrumpe”, “conceptos o cosas muy puntuales”, “cosas específicas ej. (químicos)”, “alguna fórmula y poder memorizar los cuadros”, “los resúmenes” y “poco rendimiento del tiempo invertido en estudiar”.

Son afirmaciones **optimistas, estables, de control interno e indican percepción de autoeficacia:**

“si me distraigo puedo darme cuenta y seguir estudiando”, “le pongo voluntad siempre” y “No se (cual es mi debilidad), se que tengo que estudiar para no llevarme la materia y lo hago”.

Se mencionan como **Dificultades en Método de Estudio: resumir, identificar ideas centrales, hacer cuadros sinópticos**. En **Organización las Dificultades son: tiempo, lugar tranquilo, trabajos atrasados, el orden y la constancia**. Un alumno manifiesta no saber cuales son sus debilidades.

3.9.2.3 Percepción de Necesidades.

Cuando el grupo de Bajo HE es interrogado con respecto a sus Necesidades a la hora de estudiar produce atribuciones causales que, en su gran mayoría, son pesimistas, estables, globales e internas:

Las necesidades para concentrarse frente a distracciones Ambientales se refieren a la necesidad de: *“espacio propio”, de “ser respetado por los demás”, “estar tranquila”* y de **apoyos en forma generalizada**, no específica: *“alguien que me acompañe y explique”, “Alguien que me exija permanentemente”*.

Aparecen necesidades planteadas de manera **pesimista, ya que son internas, estables y globales (implican: “soy así, me falta este rasgo”, no se los ve como características aprendidas):**

“inteligencia y concentración”, “concentración y memoria”, “me cuesta estudiar”, “ser menos bago, tener mas ganas y ponerle mucha pila”, “No ser tan bago y dormir más horas por dia”.

Se observan **expresiones desesperanzadas, estables, globales, internas** como *“No sé, me cuesta mucho”, “De que me sirve lo que estoy aprendiendo para mi futuro”, “necesito la mayoría de las veces estar sola y con ganas de estudiar”*. Cómo *“poder estudiar sin saberlo todo de memoria”* es una expresión pesimista, estable y global.

Algunas afirmaciones indican **baja percepción de autoeficacia** dado que se plantean en forma potencial o en un futuro dudoso:

“...se muy bien que todo depende de uno, de la voluntad, el esmero y el sacrificio...”, “Dedicarme mas y tratar de comprender y prestar atencion en clase”, “Me gustaría poder ponerle más dedicación”, “Necesitaría un poco más de tiempo, mejor herramientas y más

conocimiento aunq` sé que lo tengo pero hay que ponerlo por obra”, “Que necesito rendir más en los estudios”.

Se reconocen como Necesidades de Organización características internas, globales como concentración e interés: *“Necesito más concentración y leerlo un par de veces más no el último día”, “Tener más tiempo e interés por la materia”.*

Cuando el grupo de Alto HE es interrogado con respecto a sus Necesidades a la hora de estudiar produce atribuciones causales que, en su gran mayoría, son optimistas, estables, globales e internas:

Las necesidades para concentrarse frente a distracciones Ambientales se refieren también a la necesidad de espacio propio, *“estar solo en mi casa”, “donde nadie ingrese”.*

Aparece una afirmación muy específica en lo que hace a **Apoyos**: *“preguntarle las dudas a los profesores”.*

La afirmación *“Me gustaría ser mas rápido para hacer las cosas”* es **pesimista** porque implica “soy lerdo”, es una atribución causal **pesimista estable, global e interna.**

Aparecen **sugerencias específicas** con respecto a qué se necesita para comprender mejor: *“que hagan mas extensos los programas y q` más q` nada el profesor explique más oralmente. así uno entiende mejor y toma nota mientras explica”.*

Aparece concentración asociada a *“interés en las materias”* y una referencia a estado de ánimo: *“Estar mas tranquilo conmigo mismo”.*

Se observa un comentario optimista, **estable, específico y de control interno** *“simplemente aplicarme, por que generalmente lo aprendido en clases apruebo con buenas notas”.* Se reclama mayor empeño de parte de algunos profesores.

Se observa **interés específico e idea de proceso** *“Me gustaría saber mucha historia y cosas misteriosas como ser los ovnis// Se necesita tiempo”.*

Indican percepción **de autoeficacia y también son optimistas, estables, globales e internas:**

“Estoy conforme con mi rendimiento”, “No necesito nada a lo mejor necesito dar una ojeadita a mi carpeta con el tema anterior para comprender un poco mejor”.

Se reconocen como **Necesidades de Organización características bien específicas** relacionadas a:

tener menos actividades extraescolares, ambiente adecuado, las carpetas completas, estar más descansado, horarios fijos, establecer prioridades, no estudiar a último momento, más tiempo entre evaluaciones.

4 DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en cuanto a Hábitos de Estudio muestran que las mujeres obtienen un promedio de 97,36 (DE: 12,81), algo mayor que los varones (M: 94,13; DE: 14,17), siendo esta diferencia altamente significativa. Dado que no existe ningún motivo biológico para que las mujeres sean más estudiosas que los varones podemos suponer mayor exigencia por parte de los padres y/o docentes en la formación de hábitos de estudio de las mujeres que de los varones.

El tipo de gestión, estatal o privada, no arroja diferencias significativas en cuanto a Hábitos de Estudio ni en ninguna de las otras variables estudiadas. Este es un resultado muy digno de tener en cuenta dado el sistemático desprestigio a que ha estado sometida la educación estatal en nuestro país en las últimas décadas.

En la muestra total no se encuentran diferencias significativas entre Hábitos de Estudios y las **cuatro categorías de NSE**, el nivel de estudios o la ocupación de los padres, lo cual podría sugerir que la clase media en general, tanto en los sectores más modestos, como en los de mayores recursos, se muestra bastante homogénea en la formación de los Hábitos de Estudios de sus hijos.

El tipo de familia (convivir con ambos padres, sólo uno de ellos, o alternar entre ambos) **tampoco arroja diferencias significativas en cuanto a Hábitos de Estudios.** Esto tiene que ser un llamado de atención con respecto a la demasiada frecuencia con que, sin evidencia empírica, se utiliza la separación o divorcio de los padres como excusa de las dificultades escolares de jóvenes y niños. Esos padres cuyos hijos se ven tan afectados por las separaciones o divorcios, es probable que carecieran “previamente” de destrezas para promover hábitos adecuados en sus hijos y crear un clima de calma y estabilidad en el hogar.

Las principales fortalezas que los adolescentes identifican en sus Hábitos de Estudio consistieron en que, Siempre, o casi Siempre: Si no tengo compañero puedo estudiar solo, mi familia respeta mi lugar y momento de estudio, uso diccionarios, averiguo sobre palabras o conceptos que no conozco.

Los Hábitos de Estudio muestran cinco aspectos que se manifestaron como grandes escollos para la gran mayoría de los alumnos:

El más importante es el hecho de que **el 85% de los alumnos no tiene horarios fijos para estudiar**. Todos los autores consultados coinciden en señalar esto como una de las principales dificultades en el estudio, sin embargo esta cuestión pasa totalmente desapercibida en nuestro medios, tanto para las familias como para las instituciones educativas. **Cuando las acciones no son previsible estamos sometidos a incertidumbre, y esta es una grave amenaza a la salud mental y física**. Aunque la vida nos pone a prueba con situaciones de incertidumbre que debemos aprender a afrontar con nuestros mejores recursos personales, esta no puede ser la constante en una tarea cotidiana. **Tener horarios previsible significa poner contención y límites, y la seguridad que ellos brindan**. Si no tengo horarios previsible cada día está sujeto a la espontaneidad y la oportunidad, en el mejor de los casos, aún para alumnos con alto rendimiento, esto es una fuente de **pensamientos intrusivos generadores de ansiedad anticipatoria y de depresión**. Pero en el caso de los alumnos con baja formación de hábitos de estudio puede ser un obstáculo insalvable que reforzará día a día su pesimismo, su percepción de no ser eficaz, su sensación de derrota: *“Ninguna es mi fortaleza”*, manifiestan.

Estudiantes sudafricanos de nivel secundario llegados a Rosario en 2009 en intercambio entre equipos de rugby manifestaron que disponían, en sus escuelas, **de horarios fijos para sus tareas y estudio, y 1 y ½ hora diaria para actividad deportiva** (como parte de la currícula, para todos los alumnos). La preparación física personal, para poder mantenerse en nivel de competición, por elección personal, la realizaban entre las 6 hs. y 8 hs. de la mañana, antes de entrar a la escuela. **Pensemos que esa hora y media diaria de actividad física común a todos los alumnos, sería lo que “razonablemente” necesitaríamos para compensar la vida sedentaria que llevamos, para la cual no fue hecho el cuerpo humano y, menos aún, en el caso de niños y jóvenes**.

La **segunda dificultad** tiene que ver con las técnicas de estudio, una de ellas, experimentada por el **78% de los alumnos** es que **no realizan una primera lectura exploratoria** previa a la lectura comprensiva. Simplemente se sientan a estudiar, y no tienen visión de conjunto, de temas, de categorías. Esto plantea otra situación de alta incertidumbre y predice dificultades para generar estrategias de aprendizaje, estructurar los temas, para ubicarse en el tiempo que demandará estudiar (lo cual es coherente con que **el 60% diga que le cuesta planificar su tiempo de estudio**). No es extraño que la comprensión y que se les mezclen las cosas sean algunas de las debilidades que manifiestan los alumnos de bajo nivel de hábitos de estudios.

La tercera dificultad, también relacionada con técnicas de estudio, era que más de **2/3 de los alumnos nunca (25%) o sólo a veces (47%)** utiliza algo tan simple como **la repetición** para fijar los temas como último paso del método de estudio. Esto puede suceder, según las respuestas obtenidas, a veces, porque se estudia a último momento y no se tiene tiempo, otras porque no se distingue el “estudiar de memoria” de “ejercitar la memoria”, y esto se hace muy evidente en las declaraciones de los alumnos con bajo nivel de hábitos de estudio. Parece que la adquisición de técnicas de estudio se ha saltado el principio y el final, el principio que permite ordenar y estructurar, y el final que permite fijar conocimientos. Por las repuestas dadas, tanto en la escala como en las preguntas abiertas, pocos alumnos tienen en claro la cantidad mínima e indispensable de pasos a seguir en sus estrategias de estudio.

Otros dos aspectos importantes que surgen del estudio están relacionados con las **habilidades sociales: el 86% de los alumnos nunca, o solo a veces, puede preguntar a alguien cuando lo necesita** y el **60% no puede poner límites a las visitas de los amigos**. Con respecto a esto último permitirse actuar de modo diferente a como lo esperan los demás es un rasgo clave en la capacidad de poner límites, fundamental para hacerse valer, darse su lugar. Dada la importancia de los pares en esta edad muchos de los riesgos a que se ven expuestos los adolescentes están asociados a la incapacidad para decir que “no” a los mismos, ya sea por déficit de asertividad o por poco desarrollo de la tolerancia a la frustración Solo los de muy alto nivel de hábitos de estudio dicen “me pasan a buscar mis amigos pero logro superarlo”. El otro aspecto, preguntar a alguien, tiene que ver con permitirse **buscar ayuda**, con aceptar ignorar algo, cometer errores y poder pedir lo que uno necesita. Ambas características son coherentes con la alta pasividad que este grupo ostenta en su estilo cognitivo, el cual implica muy poca capacidad para defender los propios derechos.

Las otras variables estudiadas también producen datos dignos de ser tenidos en cuenta:

Considerando a las **habilidades sociales** un factor protector que garantiza adecuadas y satisfactorias relaciones interpersonales, **el grupo estudiado puede considerarse altamente predispuesto a resolver los conflictos interpersonales con pasividad o con ira**, a tener dificultad para generar redes de apoyo, para controlar sus impulsos y uno **de cada diez corre riesgo de victimización por bullying o acoso escolar**. Ser varón o mujer no produjo diferencias significativas en Autoasertividad, pero en Heteroasertividad los varones se

muestran con mayor respeto a los derechos de los demás que las mujeres, siendo esta última diferencia altamente significativa.

Los alumnos cuyas madres son solamente amas de casa muestran muy baja capacidad de respeto a los derechos de los demás. En cambio, **mejores posibilidades de educación y ocupación de las madres y mejores niveles socioeconómicos parecen estar relacionados a mayor capacidad para hacer respetar los propios derechos o de respetar los ajenos.** Estos datos no solo cuestionan las creencias ingenuas acerca de las ventajas de una madre full time sino que nos tiene que alertar sobre **el rol que están jugando las mujeres como jefas de hogar, cuál es la calidad de su liderazgo,** ya que, solo en la medida en que puedan respetar y hacerse respetar, podrán enseñar a sus hijos a respetarse a sí mismos y a respetar a otros.

Teniendo en cuenta que las habilidades sociales se adquieren por modelado y refuerzo, es clave el papel de los adultos significativos en este aprendizaje. Si nos molesta la violencia en el comportamiento de los jóvenes **tal vez debamos preguntar un poco menos “¿Qué les pasa a los adolescentes? Y preguntar un poco más ¿Cuáles son los modelos de vida, la calidad de convivencia que les estamos transmitiendo con nuestra propia conducta? ¿De cuántas maneras, por cuantas vías, estamos permitiendo que las interacciones violentas y la pasividad se naturalicen en nuestras vidas, recreando ideologías que a veces creemos superadas de dominantes y dominados?**

Niveles muy importantes de depresión se muestran como un riesgo real para el 44% de los adolescentes de esta investigación. Ser pobre y ser mujer son las condiciones más asociadas a altos niveles de depresión.

El puntaje de las mujeres (M: 17,64) las ubica en el sector de moderadamente depresivas, superando el nivel de riesgo que se considera partir de los 16 puntos. Los varones en cambio puntuaron como levemente depresivos (M: 13,84), por debajo del nivel de riesgo.

En forma altamente significativa niveles socioeconómicos más bajos se asocian con mayores niveles de depresión. El nivel de **estudios completos** de los progenitores resultó un factor protector muy importante con respecto a la disminución de los niveles de depresión de sus hijos. **En cualquier nivel educativo (primario, secundario o universitario) el hecho de que los padres no los hubieran completado fue un factor asociado al riesgo de mayor depresión.** No fue significativa la relación de depresión con el nivel de estudios terciario (completos o incompletos).

.Los Hábitos de Estudio adecuados disminuyen significativamente a medida que aumentan los niveles de depresión.

La iniciativa de participar de actividades extraescolares gratificantes, que es una de las características de los estudiantes resilientes y un importante factor de protección frente a la depresión, también muestra el sesgo de la pobreza.

Los tercios de los adolescentes de los sectores bajo y medio bajo de la clase media no mencionan realizar ninguna actividad gratificante y sólo 1 de cada 5 de ellos encuentra gratificación en la amistad o en actividades recreativas. Tengamos en cuenta que como actividades gratificantes se clasificaban algunas tan sencillas como: charlar, tomar mate con los amigos o la familia, pasear, ir a un parque o al río, escuchar música, dormir, jugar al fútbol, tomar sol, etc., “*me encanta limpiar la casa*” escribió una joven.

Las **diferencias por sexo** son altamente significativas: **las mujeres** manifiestan encontrar mayor gratificación que los varones en: las relaciones con los amigos, en las actividades recreativas, en la relación con la familia, en las actividades artísticas y en relación de noviazgo. **Los varones**, a su vez, manifiestan realizar actividades deportivas gratificantes en mayor proporción que las mujeres. La relación familiar es encontrada gratificante por 1 de cada 6 mujeres y por 1 de cada 14 varones.

El mayor **nivel de estudios de las madres** se relaciona en forma significativa con la realización de mayor cantidad de actividades **Artísticas y Recreativas**. El mayor **nivel de estudios de los padres** se relaciona significativamente con mayor cantidad de actividades **Recreativas** y gratificación en la **Amistad**.

Menos de la mitad del total de nuestros encuestados dice disfrutar de realizar alguna actividad física o deportiva: 22% de las mujeres y 26% de los varones. Entre ellos la proporción de adolescentes físicamente “**activos**”¹⁰ debe ser bastante menor a esta cantidad, ya que en este estudio se codificó como “actividad gratificante deportiva” una muy variada gama que abarcaba desde jugar al fútbol una vez a la semana hasta la práctica sistemática de un deporte. Estos resultados son preocupantes dado el alto **valor como factor protector que tiene la actividad física no solo con respecto a la salud del cuerpo y el bienestar subjetivo sino también frente a la depresión y las conductas de riesgo.**

¹⁰ “Activos” físicamente, según lo esperado para una vida saludable: una hora diaria de actividad física, cinco días a la semana, además de las clases de educación física en la escuela (OMS: Guthold R., Cowan M. J., Autenrieth C. S., Kann L. y Riley L. M., 2010).

Solo **1 de cada 8 adolescentes disfruta de algún nivel de actividad artística de cualquier tipo (7,32% de las mujeres y 5% de los varones)** . El valor formativo de las actividades artísticas, su capacidad para elevar el espíritu, educar y curar el cuerpo y el alma, ha sido reconocido a lo largo de toda la historia de la humanidad, desde el chamán que utilizaba la música, la danza y los pigmentos de colores, hasta disciplinas actuales como la musicoterapia, la danzaterapia y la utilización terapéutica de la plástica, el teatro, la escritura.

Es posible que los niños de comunidades santiagueñas o jujeñas que han sido atravesados por la música, la danza y la poesía desde el vientre de su madre muestren una realidad muy distinta a ésta. La experiencia clínica y educativa muestra que, en nuestra zona, mayoritariamente, estamos atravesados por mandatos culturales basados en una rígida visión de lo que es el trabajo y “las cosas serias de la vida”, tal vez heredados de ancestros inmigrantes, que relacionan la actividad artística con actividades no propias de gente laboriosa, con “una pérdida de tiempo”, objeto de burla cuando las practican los varones y, a lo más, “tolerable” como distracción femenina.

Ver televisión, jugar con la PC, “chatear” obtienen una media de 4,44 hs. diarias en la muestra total. El 42,7% de los alumnos supera esa media. Esto define al grupo como **“sedentario”**¹¹ (OMS: Guthold R. et al., 2010, op. cit.). Hasta el momento de ser encuestados **habían leído en su vida un promedio de 7,33 libros enteros**, pero la variabilidad es muy amplia ya que el DE es de 6,39 (oscila entre 1 y 13 libros).

Las diferencias en el uso recreativo de la PC y la lectura son altamente significativas con respecto al sexo: los **varones usan más tiempo promedio (2,69 hs.) la PC** con fines recreativos que las mujeres (1,96 hs.) y **leen más libros con fines recreativos** promedio (8,36) que las mujeres (6,67). No hay diferencias significativas entre sexos con respecto a horas diarias promedio de mirar TV.

Aunque pareciera que las adolescentes actuales tienen poco que ver con el rol femenino tradicional, vemos que este subsiste de maneras solapadas, las mujeres siguen mostrándose más estudiosas, pero los varones manifiestan dedicar más tiempo que las mujeres al uso recreativo de la computadora y han leído mayor cantidad de libros que ellas. No es poca cosa que las adolescentes mujeres sigan más ligadas al “deber ser” y que los

¹¹ “Sedentarios”: niños que dedican **tres o más horas al día** a ver la televisión, jugar a la consola, o “chatear” (OMS: Guthold R. et al., 2010, op. cit.).

adolescentes varones se permitan disfrutar más del tiempo libre, la tecnología y el conocimiento como placer.

El nivel de estudios y la ocupación de los padres y madres son también dos indicadores socioeconómicos importantes de varianza, **a medida que aumentan sus niveles los adolescentes miran menos tiempo diario la televisión y han leído más libros enteros.**

Estar incluido en el nivel socioeconómico más bajo se asocia con mayor tiempo diario de mirar televisión, menos tiempo diario de usar la computadora con fines recreativos y haber leído menos libros en su vida que los adolescentes de los otros niveles. Aún con esta desventaja, aquí hay un recurso inexplorado, cuando Nelson Mandela salió de sus 27 años de cárcel y vio por primera vez una televisión dijo que era el medio educativo más poderoso que había inventado la humanidad. De nosotros depende que aprendamos a utilizar su potencial en función del mundo y la convivencia que realmente queremos construir.

Suponiendo que desde 3er. año de la primaria hasta la fecha de la prueba, **el sistema escolar hubiera garantizado la lectura de 1 libro completo por año, el promedio obtenido tendría que haber sido por lo menos 9 y no 7 como se obtuvo. El 57% de los alumnos había leído entre 5 libros y ninguno. Este dato coincide con un informe de la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo del 2007 en el que se registra que 6 de cada 10 jóvenes argentinos que tienen 15 años tienen dificultades para utilizar la lectura como herramienta para acceder al conocimiento** (La Capital, 2007).

No había alumnos con capacidades diferentes entre los encuestados. Eran jóvenes normales y 21 de ellos habían llegado penúltimo año de su egreso del nivel medio **sin haber leído jamás un libro.** Estos datos parecen coherentes con la muy deficitaria ortografía evidenciada por los adolescentes y las muchas alusiones a problemas de comprensión al contestar las preguntas abiertas de esta investigación.

Los adolescentes que presentan muy buenos Hábitos de Estudio (17% del total) disponen de mayor cantidad de factores protectores resilientes. Tienen acceso a **mejores niveles socioeconómicos** (aunque en el total de la muestra esta diferencia no fue significativa), **no están depresivos, miran menos tiempo televisión y leen más libros.** Encuentran gratificación en **mayor cantidad de actividades extraescolares, y de mejor calidad**, ya que disfrutaban más de la relación con la familia y con los amigos y pueden tener cierto acceso a actividades artísticas.

En cualquiera de las tres preguntas abiertas realizadas el grupo de Alto nivel de HE produce afirmaciones que, casi todas, se identifican como optimistas, donde las atribuciones positivas son estables en el tiempo, globales y de control interno. Es un discurso motivador de esperanza y con percepción de autoeficacia dirigida a acciones específicas y a la motivación de logros.

Los adolescentes que presentan muy inadecuados Hábitos de Estudio (16% del total) están expuestos a mayores factores de riesgo. Pertenecen a niveles socioeconómicos algo más bajos (la mitad de los padres son empleados). Tienen un nivel de depresión moderado, clínicamente importante. Miran más tiempo diario la televisión, leen menos libros. Realizan menor cantidad de actividades gratificantes, siendo éstas relacionadas sobre todo a recreación y noviazgo.

Este grupo produce enunciados que se identifican, en su gran mayoría, como **pesimistas** dado que **las atribuciones negativas son, en este caso, estables, globales e internas** (se presentan como características de los sujetos). Es un discurso **desesperanzado, con baja percepción de autoeficacia**, relacionado a pensamientos intrusivos negativos. Las dificultades se perciben como no específicas, no modificables. La internalización y repetición de este discurso en las personas genera depresión, falta de iniciativa, darse por vencido frente a las dificultades. Las psicoterapias cognitivo-conductuales ya han brindado hace décadas evidencia empírica de sus resultados altamente positivos en el tratamiento de la depresión, por esto las recomiendan la OMS, la OPS y la Comunidad Europea.

La hipótesis de trabajo que afirmaba que mayor depresión se relacionaba con menor rendimiento en Hábitos de Estudio se corrobora a partir de la significativa diferencia encontrada en depresión entre ambos grupos y también en las correlaciones lineales del total de la muestra. Hay que recordar que el 44% de los adolescentes estaba en niveles de riesgo en depresión. Con ese grado de depresión no se aprende, no se ríe, no se juega, no se crea, no se vive como se debería vivir, y la inversión educativa realizada se diluye.

No se obtuvieron diferencias significativas en autoasertividad ni en heteroasertividad entre los grupos de Alto y Bajo nivel de Hábitos de Estudios. Ambos grupos se caracterizan por alta pasividad y alta agresividad. Esto y el hecho de no haber encontrado correlaciones

lineales en el total de la muestra, **disconfirman la hipótesis de trabajo que esperaba encontrar mayor rendimiento en Hábitos de Estudio a mayor asertividad.**

5 CONCLUSIONES

Una importante mutación histórica se está desarrollando en el mundo occidental en los últimos 40 años. Se encuentra apoyada en tres bases: la revolución tecnológica, la mundialización y la inserción social de la mujer (Elzo, F. J., 2004. op. cit.).

En ese contexto de transformaciones profundas los actores sociales han sido convocados a participar activamente, desde una perspectiva de empoderamiento, en la promoción de la salud de las comunidades y, específicamente, en la promoción de la salud mental (OPS. 1992. pág. 1, op. cit.). Dado que para el año 2010 habrá más adolescentes de 10 a 19 años viviendo en el mundo que en cualquier época anterior, se insta a gobiernos, comunidades y familias a desarrollar, especialmente en los adolescentes, Habilidades para la Vida (Mangrulkar L., Whitman C. V. y Posner M., 2001, op. cit.) y Habilidades Sociales (OMS, 2008, op. cit.).

La Psicología Positiva brinda fundamentos sólidos para predecir y actuar preventivamente sobre personas y grupos vulnerables promoviendo capacidades y destrezas de resiliencia e inteligencia emocional a nivel individual, grupal y comunitario. Desde esta perspectiva la escuela es uno de los contextos privilegiados en la construcción de la calidad de vida de los adolescentes, tanto en la promoción de factores protectores, como en la prevención de factores de riesgo, como la depresión (Seligman M., 2000, op. cit.; Vera Poseck B., 2006, op. cit.).

Los hábitos de estudio, las habilidades sociales, la posibilidad y capacidad para desarrollar actividades gratificantes, se basan en el desarrollo de competencias cognitivas y conductuales, fortalezas y valores que les serán imprescindibles a los adolescentes para el futuro logro de metas personales, académicas, laborales.

Dentro de este marco de referencia esta tesis tuvo como objetivo general describir hábitos de estudio en alumnos de 2º año Polimodal de Rosario de sectores sociales medios y analizar posibles relaciones con el desarrollo de habilidades sociales, estado de ánimo depresivo y actividades extraescolares. Se decidió realizar un **muestreo** por juicio de expertos, por imposibilidad práctica de realizar un muestreo aleatorio, y se logró una muestra bastante coherente con las características de los adolescentes de clase media rosarina que cursaban 2º año Polimodal.

Las conclusiones obtenidas abren un amplio espectro de interrogantes.

Los Hábitos de Estudio muestran que la gran mayoría de los alumnos no tiene horarios fijos para estudiar, ni realiza lectura exploratoria previa a la lectura comprensiva, ni utiliza la repetición para fijar los temas, tiene dificultades para preguntar a alguien cuando lo necesitaba y para poner límites a visitas de amigos. En esto se coincide con los autores estudiados que identifican dificultades para estudiar relacionadas a hábitos que tienen que ver con **conductas de organización** del tiempo y de técnicas de estudio y otro grupo de hábitos que tiene que ver con el desarrollo de las **Habilidades Sociales** (Goytía C., 1991, op. cit.; Universia Red de Universidades de España, 2008, op. cit.; Flores Mamani E. E., 2006, op. cit.).

Teniendo en cuenta **el total de la muestra** no aportan diferencias significativas con respecto a Hábitos de Estudio el tipo de gestión escolar o el tipo de familia. Estos hallazgos fortalecen los conceptos sobre la vigencia de la educación pública y la idoneidad de los nuevos tipos de familias, que tan fácilmente se desacreditan sin suficiente evidencia.

El nivel socioeconómico, el nivel de estudios o la ocupación de los padres no muestran diferencias significativas en el total de la muestra y esto parece desmentir investigaciones que prueban lo contrario, pero cuando se contrastaron grupos extremos (los alumnos que tenían muy buenos hábitos de estudio y los altamente deficitarios), allí se vio que estas variables sí aportan diferencias significativas, corroborando los resultados de Tirado Segura F. y Guevara Niebla G. (2006, op. cit.) y Peralta Díaz S. C. y cols. (2006, op. cit.). Esto permite pensar que los sectores medios en general se ocupan activamente de fomentar los hábitos de estudio de sus hijos, pero coincidimos con estos autores en que si bien las personas con ingresos más altos tienden a tener condiciones favorables que benefician el buen rendimiento, no son por sí solas determinantes de la buena formación de Hábitos de Estudio. Futuras investigaciones tendrían que afinar la mirada sobre qué aspectos del capital cultural de los padres tienen mayor peso en ese sentido.

Sugiriendo posibles efectos de la socialización de género las mujeres muestran mejor promedio en Hábitos de Estudio que los varones, coincidiendo en este caso con los hallazgos de Bazán Guzmán J. L. y Aparicio Pereda A. S. (2001, op. cit.) y de Peralta Díaz S. C. y cols. (2006, op. cit.).

Las habilidades sociales son factores resilientes protectores y tienen especial relevancia en los adolescentes en dos aspectos: la **interacción social** o habilidad para reclutar pares y de establecer redes sociales de apoyo y la **independencia**, que posibilita **no involucrarse** en situaciones conflictivas (Kotliarenco M. A., et al., 1997; Munist et al. 1997,

op. cit.). Estas posibilidades se ven bastante amenazadas en el grupo estudiado dado que define su estilo cognitivo como altamente pasivo y altamente agresivo, o sea con tendencia a tener dificultades para hacer respetar sus propios derechos y para respetar los derechos de los demás. Las proporciones coinciden con las que Rinaudo A. (2008, op. cit.) encontró en adolescentes de barrios muy carenciados de San Lorenzo y Reyes Tejada, Y. (2003, op. cit.) en Lima, Perú, lo cual puede sugerir la hipótesis de que es un déficit educativo que atraviesa, no solo distintos sectores socioeconómicos, sino que trasciende las fronteras nacionales. Desafiando los estereotipos de género las mujeres se muestran algo más agresivas que los varones. Estas cuestiones abren líneas de investigación interesantes para futuros estudios transculturales y de género.

Uno de cada diez alumnos presenta riesgo de ser víctima regular de acoso escolar o bullying y esta proporción coincide con los estudios de Pellegrini, Bartini, y Brooks (1999, op. cit.). Investigaciones que permitan detectar este problema, dimensionarlo y aportar soluciones tendrían que ser habituales en los ámbitos educativos, máxime cuando ya existen en el mundo protocolos eficientes para trabajar con esta problemática (UNESCO: Olwens D., 1995; Cerezo Ramírez F., 2007).

Los alumnos cuyas madres son solamente amas de casa, que constituyen la mitad de la muestra, son los que mostraron menor capacidad para respetar los derechos de los demás. La **calidad educativa y ocupacional de las mujeres, la calidad de su liderazgo en la familia**, podrían constituir cuestiones cruciales en las cuales poner en el futuro la mirada de investigadores y educadores, dado su rol de moldeadoras del comportamiento de convivencia de niños y jóvenes.

El 44% de los adolescentes está en niveles de depresión de riesgo y, entre ellos, en muy alto riesgo 1 de cada 5. Estos resultados prácticamente replican y corroboran los hallados un año antes, en población similar, por (Bragagnolo G. et al., 2006^a, op. cit.), también en la ciudad de Rosario. Estas cifras **duplican** los niveles de depresión estimados en un 20% para jóvenes y adolescentes por García Losa E. (2004, op. cit.) en España; y **quintuplican** la proporción de 8,5% de jóvenes entre 12 y 17 años estimados con depresión en U.S.A. en 2008¹².

¹² Servicio de la Administración sobre Abuso de Sustancias y Salud Mental de EEUU (2008), op. cit.

Las mujeres obtienen niveles mayores de depresión que los varones, según coinciden todos los estudios epidemiológicos. Mejores niveles socioeconómicos se asocian con menores niveles de depresión y viceversa. Dentro de los indicadores de nivel socioeconómico el que se relaciona en forma altamente significativa con la depresión es el hecho de que los padres tengan **estudios incompletos**, ya sea primarios, secundarios o universitarios. Dado que uno de los principales factores para el mantenimiento de las depresiones es haber internalizado un discurso con atribuciones causales pesimistas aprendido de los adultos (padres, docentes, medios de comunicación), y que se encuentra consolidado alrededor de los 8 años (Seligman, M., 1991, op. cit.) podemos suponer, como futuras hipótesis de investigación, que **los padres con logro de metas académicas (en cualquier nivel) tal vez sean padres más optimistas, más esperanzados**, y que aporten mejores recursos cognitivos y conductuales para proteger a sus hijos de la depresión, **independientemente de las vicisitudes de la vida.**

Que **cualquier nivel educativo incompleto de los padres esté asociado a mayores niveles de depresión de sus hijos** sugiere que el abandono educativo tal vez afecte por generaciones y puede constituir una llamada alerta para indagar algunas de las posibles **consecuencias invisibles** del abandono educativo en nuestro país, especialmente la relación con **el estilo explicativo pesimista, la desesperanza, la baja percepción de autoeficacia.**

La Iniciativa para la práctica de deportes y actividades extraescolares es otra de las fortalezas de los adolescentes resilientes (Kotliarenko M. A., et. al., 1997, op. cit.). Desde ese punto de vista nuestros encuestados están sumamente desprotegidos ya que **menos de la mitad del total afirma disfrutar de realizar alguna actividad física o deportiva: 1 de cada 5 mujeres y 1 de cada 4 varones**, con el agregado de que sólo una parte de ellos pueden considerarse físicamente “activos” (Guthold R., et al., 2010, op. cit.). Estos resultados son preocupantes desde el punto de vista de la OMS dado el alto **valor como factor protector que tiene la actividad física no solo con respecto a la salud del cuerpo y el bienestar subjetivo sino también en la prevención de la depresión y de las conductas de riesgo** (Harris A. H. S., Cronkite R. y Moos R., 2006, op. cit.).

La relación depresión-actividad no solo se observa con respecto a la actividad física: en los sectores socioeconómicos bajo y medio bajo, **dos tercios** de los adolescentes no mencionan realizar **ninguna actividad gratificante** y solo **1 de cada 5** dicen encontrar gratificación en la “**amistad**” o en **actividades recreativas**. Esta dificultad de encontrar gratificación en actividades es coherente con el alto grado de depresión encontrado en estos

niveles, ya que la depresión causa, entre otros síntomas, desesperanza, pérdida de la iniciativa, aislamiento (Seligman, M., 1991, op. cit.).

Solo **1 de cada 8 adolescentes disfruta de algún nivel de actividad artística de cualquier tipo (1 de cada 14 mujeres y 1 de cada 20 varones)**. Los resultados apoyan los encontrados previamente por Bragagnolo G. et al. (2006^a, op. cit.). Un adolescente varón que quiera ser bailarín impacta de manera totalmente distinta en una familia de Santiago del Estero que en una de Rosario. El predominio de la ascendencia inmigrante o criolla aún marca diferencias. Este tema abre interrogantes sobre las limitaciones que producen rígidos mandatos culturales, entre ellos los de género.

Las actividades deportivas y artísticas son algunas de las fuentes principales de la experiencia de “**fluidez**”¹³ para niños y jóvenes. La **creatividad, uno de los pilares fundamentales de resiliencia** (Kotliarenco M. A., et. al., 1997, op. cit.), prácticamente no es parte de la vida de los adolescentes que formaron parte de esta investigación. Visibilizar este tema y sugerir estrategias de superación es una deuda pendiente que tenemos con las jóvenes generaciones.

La OMS califica de “sedentarios” a los adolescentes que utilizan 3 hs. diarias o más a la TV y la PC recreativa (Guthold R. et al., 2010, op. cit.). Nuestros adolescentes superan esa cifra con 4,44 hs diarias de exposición a ambos medios. Un tercio supera ampliamente ese promedio. Ya existe evidencia de que los mensajes transmitidos por los medios podrían reforzar en los adolescentes la agresividad y otras conductas de riesgo, interferir con el desarrollo de la personalidad o inspirar miedo y ansiedad (Primack B. A. et. al., 2009, op. cit.), en ese sentido nuestro grupo estaría en un perfil de riesgo. Sin embargo la televisión y la computadora son las más formidables herramientas educativas construidas hasta ahora. Está en nuestras manos aprender a utilizar creativamente su potencial.

Los resultados muestran que el sistema educativo no puede garantizar que la mitad de los alumnos lea al menos un libro cada dos años y algunos, por pocos que sean, jamás en su vida han leído un libro entero. Enseñar a leer y escribir era algo que este país tenía resuelto. En la década del 60 casi no teníamos analfabetos. Los que fuimos niños hace 50 años no

¹³ Fluidez: Experiencia de gratificación y felicidad, resultado de la puesta en práctica de fortalezas y valores personales. Se accede por actividades que hemos aprendido a desarrollar con esfuerzo y disciplina pero, cuando las dominamos, nos involucramos totalmente, nos olvidamos de nosotros mismos, el tono emocional es neutro y perdemos la noción del tiempo al realizarlas. En el cerebro produce efectos similares a las prácticas de meditación. (Seligman M., 2002).

éramos más inteligentes que los niños de ahora. Con procedimientos sencillos cualquier maestro en la ciudad, en el campo, en la isla, podía enseñar a leer y escribir correctamente, con buena ortografía y ¡hasta con buen letra!. Lo que ha sucedido con los métodos de enseñanza de lectoescritura en nuestro país es un tema que no puede ser soslayado. Pero no basta con hacer cursos para formar a los docentes: desafiar teorías y remover prácticas inadecuadas de 30 años de legitimación por el uso, es una tarea formidable y revolucionaria que aún nos aguarda.

Muy buenos Hábitos de Estudio se asocian a mejores niveles socioeconómicos, ausencia de depresión, mirar menos televisión, leer más libros, mayor cantidad y calidad de actividades extraescolares. En este grupo el estilo atribucional es optimista, esperanzado, de control interno y percepción de autoeficacia. Por el contrario, **muy inadecuados Hábitos de Estudio** se asocian a niveles socioeconómicos más bajos, a mayor depresión, a mirar más televisión, leer menos libros, menor cantidad y calidad de actividades gratificantes. En este caso el estilo atribucional se muestra pesimista, desesperanzado, de locus de control interno y de baja percepción de autoeficacia. Los indicadores que surgen de la comparación de ambos grupos contribuyen a corroborar los modelos teóricos de las psicoterapias cognitivo-conductuales (Seligman M, 1991, 2000, 2001, op. cit y Bandura A. 1997, op. cit.) y de la inteligencia emocional (Goleman D., 1996, op. cit.) utilizados en esta tesis.

La hipótesis de trabajo que afirmaba que mayor depresión se relacionaba con menor rendimiento en Hábitos de Estudio se corrobora a partir de la significativa diferencia encontrada en depresión entre ambos grupos y también en las correlaciones lineales del total de la muestra.

No se obtuvieron diferencias significativas en autoasertividad ni en heteroasertividad entre los grupos de Alto y Bajo nivel de Hábitos de Estudios. Ambos grupos se caracterizan por alta pasividad y alta agresividad. Esto y el hecho de no haber encontrado correlaciones lineales en el total de la muestra, disconfirman la hipótesis de trabajo que esperaba encontrar mejores Hábitos de Estudio a mayor asertividad. Esto puede deberse a la posible independencia de los dos constructos, pero también a que el instrumento utilizado fuera demasiado general y no discriminara adecuadamente actitudes asertivas específicamente relacionadas con los Hábitos de Estudio.

Fortalezas de la tesis:

- Es un tema poco investigado en nuestro país, pero que afecta a la mayoría de los adolescentes.
- Se utilizó triangulación de técnicas de recolección y análisis de datos, cuantitativas y cualitativas, lo cual permitió que los datos obtenidos pudieran ser corroborados y sostenidos por distintas vías.
- Se aporta conocimiento sobre la problemática de los adolescentes en lo que respecta a hábitos de estudio, asertividad, depresión y actividades extraescolares.
- Los instrumentos utilizados permiten detectar situaciones de riesgo.
- Los resultados tienen implicancias prácticas en el campo educativo y de la salud mental y corroboran el marco teórico utilizado.

Debilidades de la tesis:

- Muestra dirigida. La falta de aleatoriedad en la selección se trató de compensar por juicio de expertos, equiparación de grupos y tamaño de la muestra.
- Carácter autodescriptivo de los instrumentos, con posibles sesgos en las respuestas por las creencias, la autopercepción y la deseabilidad social de los participantes procurando dar su mejor imagen.
- Necesidad de discriminar mejor las habilidades sociales específicas y excluyentes involucradas en los hábitos de estudio.

6 REFLEXIONES Y SUGERENCIAS

1) **El no tener horarios fijos y previsible para estudiar es una cuestión que pasa desapercibida tanto para padres como para docentes.** Al ser interrogados sobre este tema los padres consideran que es “imposible de realizar según nuestra vida actual”. Sin embargo es **una fuente de perturbación importante para la mayoría de los estudiantes.** Podemos pensar en campañas de concientización desde el inicio de la vida escolar, para que las familias presten especial atención a este tema, y que se trabaje especialmente en la toma de conciencia de los alumnos de lo que hoy es la secundaria.

Sin embargo, hay aspectos que van más allá de las familias y que tienen que ver con la modalidad de nuestro sistema educativo. Si queremos que la vida de los estudiantes sea más previsible y organizada la escuela primaria y secundaria deberían centralizar no solo los aspectos académicos sino también la formación de los alumnos en los aspectos físico-deportivos, artísticos, científicos, etc. Esto requiere escuelas con una visión integral, con una franja horaria distinta a la actual. Mientras los niños y adolescentes deban peregrinar por múltiples lugares para complementar sus actividades e intereses, sostener regularidad en los horarios de estudio muchas veces se hace casi imposible. Tengamos también en cuenta que, generalmente, la distribución de asignaturas no se realiza considerando las necesidades de los alumnos y las características de las materias, sino la disponibilidad de los profesores que se ven obligados a deambular por múltiples escuelas para cumplimentar sus horas cátedra.

2) **Las Técnicas de Estudio pueden ser enseñadas en forma sencilla con media docena de pasos básicos. Pero solo funcionan si se persevera en su práctica.** Que luego de 11 años de escolarización la gran mayoría de los alumnos tenga confusiones con respecto a algunos de esos pasos nos indica que probablemente **algo sucede a lo largo del ciclo escolar que impide que estos procedimientos se incorporen sistemáticamente y se naturalicen en las prácticas cotidianas del estudiante.** En este campo el **dominio diestro y fluido de la lectoescritura es un tema crítico.**

Sería conveniente que los establecimientos educativos realizaran en forma sistemática evaluaciones anuales de los Hábitos de Estudio que permitan, por un lado, ir afinando los instrumentos de medición de acuerdo a la realidad de cada institución y, que por otro, posibiliten ir estableciendo acuerdos entre los docentes acerca de cuales son los déficits y

sostener estrategias comunes, discursos y prácticas unificados y coherentes que puedan **sostenerse y monitorearse** a lo largo de la escolaridad primaria y secundaria..

3) **Existe suficiente evidencia empírica acerca de la forma en que se aprenden las Habilidades Sociales y de su capacidad para ser generadoras de vínculos saludables y alternativa a los comportamientos violentos y de riesgo.** Por este motivo, la OMS, la OPS, la Comunidad Europea, enfatizan la necesidad de que este conocimiento llegue a los docentes y a los padres. Cualquier persona puede ser entrenada con relativa sencillez en la práctica de las habilidades sociales y ayudar a otros a practicarlas. La escuela puede ser un centro privilegiado para su difusión. Pero para esto hacen falta dos cosas: por un lado **que los adultos definamos qué tipo de convivencia queremos construir como comunidad y que asumamos la responsabilidad de nuestras propias conductas y, por otro lado, las herramientas, que la Psicología basada en el conocimiento científico, la Psicología del siglo XXI, llegue por fin a las instituciones educativas.**

4) **Niveles muy importantes de depresión** son un riesgo real para nuestros adolescentes. Tengamos en cuenta que los adolescentes depresivos se ven afectados en los ámbitos del **hogar, la familia, la escuela y en sus relaciones sociales.** Experimentan **rechazo escolar, insomnio, anorexia, apatía, irritabilidad o comportamientos violentos y de riesgo.** **Están más expuestos a experimentar depresión en la edad adulta. Bajo este estado de ánimo no se puede estudiar, ni crear, ni reír, ni jugar, no se tiene una vida digna de ser vivida.** Las escuelas pueden ser un lugar fundamental para detectar este flagelo, y formas de prevención y tratamiento costo-eficaces son accesibles. El entrenamiento en **“Habilidades para la vida”**, como recomienda la OPS, con especial cuidado en el apoyo y la formación de los docentes y los padres es algo posible y realizable.

5) No se puede soslayar el tema de **la pobreza.** **La cruda ecuación que surge de los datos relacionada a ser un adolescente perteneciente a los niveles más pobres de la clase media es: tener más dificultades escolares, tener menos amigos, divertirse menos, mirar más televisión, leer menos, estar expuesto a formas más extremas de pasividad y de agresión, deprimirse más.** Pero también surge de esa ecuación que **la buena calidad educativa es un importante factor de protección que trasciende generaciones.** No podemos permitirnos el lujo de pensar que la pobreza es responsabilidad de los políticos. Entre todos decidimos, pensamos y elegimos el modo en que vivimos. No habrá seguridad

que valga si no entendemos que **aquellos que menos tienen deben tener la mejor educación posible**, porque frente a cualquier embate de la vida, la educación que hemos recibido es nuestra fortaleza y esperanza, la que abre las puertas de los proyectos y de las opciones.

Nuestro país vivió en las últimas décadas uno de los más formidables ataques a sus posibilidades de desarrollo social, económico, científico-técnico, educativo. Todavía no hemos logrado reponernos de él y creo que, de algún modo, en datos que han aparecido a lo largo de este trabajo, estamos viendo algunas de sus secuelas. Hacen falta nuevas investigaciones sobre como funciona el sistema educativo, de salud, las familias, las comunidades. Hace falta evidencia empírica sobre cuales son las prácticas eficaces y las no eficaces para las necesidades de la población, para nuestros niños y adolescentes. Y haría falta que, alguna vez, se basaran en ellas las decisiones de gobierno.

Los países que lograron emerger de guerras y catástrofes, los que construyeron ciudades y convivencias que hoy admiramos, lo hicieron sobre claras decisiones colectivas y construyeron su rumbo sobre la educación. Hay países que han demostrado que aún siendo pobres se puede tener alta calidad educativa. La clase media argentina tiene un debate pendiente acerca de quién quiere ser, hacia dónde quiere ir y qué está dispuesta a hacer para lograrlo. Somos crisol de razas, pero la fragua del destino aún nos aguarda.

*“Lo importante no es lo que nos hace el destino,
sino lo que nosotros hacemos de él”*

Florence Nightingale

6. REFERENCIAS:

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP). (On line 10/1/2009; 19.37 hs). El desarrollo normal en la adolescencia II. *Solohijos.com. El portal para ser mejores padres.* <http://www.solohijos.com/html/articulo.php?idart=148>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Basile H. S. (2002). Ética y resiliencia comunitaria en Argentina 2002. *Jornadas de Ética en Psiquiatría Infanto-juvenil AAPI*. Buenos Aires. 29 de agosto.
- Bazán Guzmán J. L. y Aparicio Pereda A. S. (2001). Modelo explicativo de las relaciones entre hábitos de estudio, sexo y procedencia en egresantes de secundaria de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Investigación en Psicología*. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Psicología UNMSM. Vol 4, No. 2. Lima. Diciembre del 2001. 41-53.
- Bowlby, J. (1997). *“La Pérdida Afectiva: Tristeza y depresión”*. Edit. Paidós. Barcelona-España.1997
- Bragagnolo G. (2004). Rol sexual, optimismo, autoestima y depresión en estudiantes de Psicología. *2as. Jornadas Argentinas de Sexología “Sexualidad, Ley y Erotismo en tiempos de cambio”* Federación Sexológica Argentina (FESEA). Paraná. 10 y 11 de setiembre de 2004.
- Bragagnolo G. y Rinaudo, A. (2006b). Sexo y género. Sus relaciones con optimismo y depresión en estudiantes universitarios. Investigación presentada en las *Cuartas Jornadas de la Federación Sexológica Argentina (FESEA)*. 25 de octubre de 2006. Rosario.
- Bragagnolo, G. y Rinaudo, A. (2002) “Evaluación de optimismo, pesimismo, esperanza y autoestima en muestras no clínicas: personal jerárquico, microempresarias, alumnos universitarios”. *V Jornadas de Investigación en Psicología*. Rosario. Fac.Psic. UNR.
- Bragagnolo, G.; Ciliberti, A. Rinaudo A. (2006a). Fortalezas, asertividad y depresión en adolescentes. Autorizado para su presentación en octubre 2006 en el *Ier Congreso Nacional y II Regional de Psicología* de la Facultad de Psicología. UNR.
- Bragagnolo, G.; Granero, M. Y Rinaudo A. (2003) *Atribución causal y autoeficacia en alumnos universitarios*. PID 19/ L 189. Facultad de Psicología. UNR.
- Calviño M. (2004). Acción Comunitaria en Salud Mental. Multiplicadores y multiplicandos. *Revista Cubana de Psicología*. 21 (1). 37-44.
- Casullo M. M., Fernández Liporace M. y Contini de González M. (2005). Estudio comparativo sobre estudiantes en riesgo suicida. *Investigación Psicológica*. 10 (3): 21-36.
- Cerezo Ramírez F. (2007). La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz. Observatorio de la Convivencia Escolar. *Jornadas sobre conflictos y Convivencia en los Centros Escolares*. Murcia, 26, 27 y 28 de abril de 2007.
- Charney, D. S. (2004). Psychobiological and vulnerability : Implications for successful adaptation to extreme stress. *American Journal of Psychiatry*. 161(2):195-216, 2004 Feb.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Libro Verde. Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de salud mental*. Bruselas, 14.10.2005. COM (2005) 484 final.
- EL MUNDO (2008 MAY) *Más de dos millones de adolescentes en EEUU han sufrido un episodio grave de depresión en el último año*. On line [19/5/2008] 15.04 hs.
<http://www.psiquiatria.com/noticias/depresion/epidemiologia/36330/>
- Elzo, J. (2000). *El adolescente en la sociedad actual: una visión sociológica*, Conferència d'octubre del 2000 dins el XVII Curs de Formació continuada de la Secció de Pediatria Extrahospitalària de Guipúzcoa.
- Elzo J. (2004). La educación del futuro y los valores. Ponencia en el ciclo *Debates en Educación* organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC. Barcelona, 1 de junio de 2004.
- Eysenck, H. J. (1959). *Estudio Científico de la Personalidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Fernández González A. y Barraca Mairal J. (2005). Inteligencia social, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes de bachillerato. *Psicología Social y Problemas Sociales*. Vol. 5 (Psicología ambiental, comunitaria y de la educación), ISBN 84-9742-454-9, pags. 335-342.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos N. y Extremera N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*. Marzo de 2001. 70; 79-95.
- Flores Mamani E. E. (2006). Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del área de matemática de los alumnos de la I.E.S de Cabana-2006. *Monografias.com*.
- Galve Manzano J. L. (On line: 2007, 4/11/07; 20.30 hs.). *Estrategias para la detección de casos de riesgo y pautas de intervención desde la acción tutorial en los institutos de educación secundaria*. [www.educa.jccm.es/educacion_jccm/cm/educacion_jccm/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=18287](http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion_jccm/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=18287)
- García Losa, E. (2004) El 2% de los niños en edad preescolar y el 20% de los adolescentes sufre depresión, según los expertos. *EUROPA PRESS*. 2004;:20-JULIO.
<http://www.lukor.com/hogarysalud/noticias/0407/19180852.htm>
- García Pérez, E.M. y Magaz, Á. (1994) *ADCA-1. Autoinforme de conducta asertiva*. Madrid: CEPE.
- Goleman D. (2006). Friends for Life: An Emerging Biology of Emotional Healing. *The New York Times*. On line: Saturday, October 18, 2008
12.53 http://topics.nytimes.com/top/reference/timestopics/people/g/daniel_goleman/index.html
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós,.
- Goytía, C. J. (1991). *Cómo estudiar*. Rosario. Fundación Faro Sur.
- Harris A. H. S., Cronkite R. y Moos R. (2006). Physical activity, exercise coping, and depression in a 10-year cohort study of depressed patients. *J AFFECT DISORD*; 93 (1).
- Hernández Sampieri R., Fernández-Collado C. y Baptista Lucio P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 3ª ed. México. Mc Graw Hill.

- Hervás A. (2008). Intervenciones preventivas en la depresión infantil y juvenil. Ponencia en: 22 Jornada de Pediatría Ambulatoria USP Institut Universitari Dexeus. 23 de febrero de 2008. Barcelona. FUENTE: *EUROPA SUR*. 2008 FEB.
<http://www.psiquiatria.com/noticias/depresion/diagnostico/35357/>
- IPEC. (2007). On line 30/1/09, 18.30 hs. *Alumnos de Educación Común por Nivel Educativo, según Región Educativa. Sectores Oficial y Privado. Provincia de Santa Fe. Año 2007*
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/11757>
- IPEC. (On line 30/1/09, 18.30 hs.) *Proyección de Población por sexo según grupos quinquenales de edad. Provincia Santa Fe. Período 2001- 2015*
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/14274>
- Kotliarenco M. A., Cáceres I. y Fontecilla M. (1997). *Estado del Arte en Resiliencia*. CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer. OMS. OPS. Julio 1997.
- Krosnick, Jon A., Narayan Anand S. y Hartl, Scott P., (2003). Psychology Predictors of Heavy Television Viewing Among Preadolescent and Adolescents. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (2), pp.87-110.
- La Capital. (2007). *La lectura, un obstáculo para muchos jóvenes*. Diario La Capital. Rosario.
http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2007/12/15/noticia_0012.html On line: 10.45 hs.
- La Nación. (2007). *La grave pérdida de los hábitos de estudio*. Martes 27 de noviembre de 2007 | Publicado en la Edición impresa.
http://www.lanacion.com.ar/EdicionImpresa/cultura/nota.asp?nota_id=965891
- Lara Xampala H. (2006). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. *Enseñanzas e Investigación en Psicología*. 11 (2). 413-416.
- Mangrulkar L., Whitman C. V. y Posner M. (2001), *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. OPS. Programa de Salud Familiar y Población. Unidad Técnica de Adolescencia.
- Manga D., Abella V., Barrio S. y Álvarez A. (2007). Tipos de Adolescentes según la Soledad y el Acoso Escolar Percibido: diferencias en personalidad y apoyo social. *TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*. 3 (1). Disponible en: <http://www.tipica.org>
- Martínez-Otero, V. y Torres, L. (2005) Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). 35 (7).
- Mega, A. (2004/02/28). El prejuicio dificulta la atención. Diario *La Nación*. Sección Ciencia y Salud. Pág. 14.
- Mestre Navas J. M.; Guil Bozal M. R. y Gil-Olarte Márquez P. (1997) Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de Motivación y Emoción (REME)*. ISSN-1138-493X. VI (16). On line 18/1/09, 15.46 hs.
- Munist M., Santos H., Kotliarenco M. A., Suárez Ojeda E. N., Infante F. y Grotberg E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. OPS. OMS. On line 13/10/08, 2.10 hs. <http://www.psicologia-positiva.com/resiliencia.html>
- Núñez J.C.; González-Pienda J.A.; García M.S.; González-Pumariega S. y García S.I. (1998) Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de

- atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*. Volume 19, Number 1, 1 March 1998, pp. 65-85(21).
- Olwens D. (1995). Hostigamiento y vejaciones en la escuela, un programa de intervención. Ediciones UNESCO. *Perspectivas*. XXV (1). págs. 133-139
- O.M.S. (2004). *Invertir en Salud Mental*. Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias, Organización Mundial de la Salud, Ginebra.
- O.M.S. (2008) *¿Qué problemas de salud tienen los adolescentes y qué cabe hacer para prevenirlos y responder a ellos?* On line 27/0/08 2.32hs.
http://www.who.int/child_adolescent_health/topics/prevention_care/adolescent/dev/es/index.html
- Oñate Gómez C. (1991). Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje. *Rev. EDUTEC-I.C.E.-U.P.M.* Madrid. España.
- Organización Panamericana de la Salud (1998). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Health Promotion, 1.iii - v.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Peralta Díaz S. C., Ramírez Giraldo A. F. y Castaño Buitrago H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *psicología desde el caribe*. issn 0123-417X. N° 17, julio 2006.
- Pindado, Julián, 2005: "Lo ideal y lo real en TV: calidad, formatos y representación, en *Comunicar*. 25, Huelva, pp.101-108.
- Primack B. A.; Swanier B.; Georgiopoulos A. M.; Land S. R. y Fine M. J. (2009). Association Between Media Use in Adolescence and Depression in Young Adulthood. *Arch Gen Psychiatry*. 2009;66(2):181-188.
- Psiquiatría.com. *Los trastornos depresivos requieren intervención precoz*. On line: 20/11/07 a las 22.55 hs. <http://www.psiquiatria.com/noticias/depresion/tratamientos/33994/>
- Ramo García A. (2007). Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento escolar. Conclusiones de la *Memoria de Licenciatura de Pedagogía*. Universidad de Valencia
- Reyes Tejada, Y. N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, ansiedad ante exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes e primer año de Psicología de la UNMSM*. Tesis de grado. Iniversidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú.
- Rinaudo A. (2008). *Percepción de autoeficacia para relacionarse con su grupo de pares y asertividad en adolescentes de 7°,8° y 9° año de una escuela de la ciudad de San Lorenzo*. Tesis para optar a Maestría en Salud Mental, Dra. Bragagnolo, G. Res. N° 271/2006. Facultad de Trabajo Social. UNER. Sin Publicar.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Vergara.

- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Psicología Positiva*. www.psicologia-positiva.com. On line: 10/5/08. 20..35 hs.
- Seligman, M. E. P. (1991). *El optimismo se adquiere*. Buenos Aires. Atlántida.
- Seligman, M.E.P. (1998) *Fuerza humana constructiva: misión olvidada de la psicología*. *APA Monitor*. Vol 29, N° 1.
- Siever L. J. (2008). Neurobiology of Aggression and Violence. *American Journal of Psychiatry*. 2008 Abr ; 165 (4): 429-442.
- Tirado Segura F. y Guevara Niebla G. (2006) Conocimientos cívicos en México. Un estudio comparativo internacional. *Investigación*. Julio-Setiembre. 11 (30), 995-1018.
- UNICEF. (2001). *Adolescencia en América Latina y el Caribe. Orientaciones para la formulación de políticas*. Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. Bogotá. Colombia. Diciembre 2001.
- Universia. Red de Universidades. (2008). *Técnicas de estudio*. España. On line 26/9/08 23.16 hs. <http://universitarios.universia.es/examenes/antes/tecnicas/index.htm#Memorizar>
- Vera Poseck B., Carbelo Baquero B. y Vecina Jiménez M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 2006. Vol. 27(1), pp. 40-49. <http://www.cop.es/papeles>.
- Zavala Berbena M., Valadez Sierra M. D. y Vargas Vivero M. C. (2008). Inteligencia emocional y Habilidades Sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN 1696-2095. N° 15, Vol 6 (2). 319-338.
- Zheng Liu, B. J. Richmond, E. A. Murray, R. C. Saunders, S. Steenrod, B. K. Stubblefield, D. M. Montague, and E. I. Ginns (2004). DNA targeting of rhinal cortex D2 receptor protein reversibly blocks learning of cues that predict reward. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Published online before print August 9, 2004, 10.1073/pnas.0403639101.