

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del  
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2015.

## **Proyectos, apoyo social percibido y afrontamiento al estrés en estudiantes de nivel medio próximos a egresar.**

Galarraga, María Laura y Stover, Juliana  
Beatriz.

Cita:

Galarraga, María Laura y Stover, Juliana Beatriz (2015). *Proyectos, apoyo social percibido y afrontamiento al estrés en estudiantes de nivel medio próximos a egresar. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/934>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/NdN>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PROYECTOS, APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO PRÓXIMOS A EGRESAR

Galarraga, María Laura; Stover, Juliana Beatriz

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - CONICET. Argentina

## RESUMEN

Se presenta un estudio sobre los proyectos de los estudiantes de nivel medio próximos a egresar y su vinculación con el apoyo social percibido y las estrategias de afrontamiento al estrés. Se trabajó con 165 estudiantes próximos a egresar de escuelas secundarias de la Prov. de Buenos Aires (41.8% mujeres y 58.2% hombres; Mediaedad = 17.27; DE = 1.04). Los instrumentos de recolección fueron una encuesta sociodemográfica y datos académicos básicos, y las adaptaciones locales del Inventario de Respuestas de Afrontamiento y de la Escala de Apoyo Social Percibido. Al examinar los proyectos reportados por los alumnos, el 47.1% planea estudiar y trabajar, el 43.2% estudiar, el 4.5% solamente trabajar y el 5.2% ni trabajar ni estudiar. Analizando el vínculo de las intenciones de trabajar y estudiar con el desempeño académico se encontró una asociación entre la repetición y el proyecto de trabajar ( $p < .01$ ). Se detectaron diferencias en el apoyo social percibido por parte de profesores, exhibiendo medias mayores los alumnos que planifican estudiar tras su egreso ( $p < .01$ ). También se halló que aquellos estudiantes que no han repetido de año y que no adeudan asignaturas perciben mayor apoyo social por parte de sus padres y profesores ( $p < .05$ ).

## Palabras clave

Proyectos, Apoyo social, Afrontamiento al estrés, Estudiantes medios

## ABSTRACT

PROJECTS, PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AND COPING STRATEGIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS NEARBY TO GRADUATE

It is presented a study on the high-schooler projects and its relationship with perceived social support and coping strategies. The sample was composed by 165 students from secondary schools in the Province of Buenos Aires (41.8% female and 58.2% male; MeanAge = 17.27, SD = 1.04). Data were collected using a demographic survey and basic academic data, and local adaptations of the Coping Responses Inventory and Perceived Social Support Scale. In considering the projects reported by the students, 47.1% plan to study and work, 43.2% study, only 4.5% and 5.2% work or work or study. Analyzing the link of intentions to work and study with academic performance an association between repetition and project work was found ( $p < .01$ ). Differences in social support perceived by teachers was detected, displaying highest average students who plan to study after graduation ( $p < .01$ ). It was also found that students who have not repeated any year and owe no subjects perceive greater social support from their parents and teachers ( $p < .05$ ).

## Key words

Projects, Social support, Confrontation to the stress, High School students

Actualmente ha adquirido gran relevancia el fenómeno de los jóvenes que no estudian ni trabajan. La Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (2013) sostiene que en el año 2001 el porcentaje de chicos de entre 18 y 24 años que no estudiaba ni trabajaba era del 18.7%. Según un informe realizado por la Universidad Católica Argentina (UCA), publicado en 2012 con datos del año 2010, en Argentina hay 746 mil jóvenes entre 18 y 24 años que no estudian ni trabajan. Esta cifra corresponde a los 31 aglomerados urbanos que se incluyen en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC. En función de la información proporcionada por la EPH a fines del 2010 sobre la situación educativa y laboral de los jóvenes de entre 15 y 24 años, a los 15 años más del 90% admitía dedicarse sólo al estudio. No obstante, es relevante destacar que a esa edad existía ya un 6% de la población que no estudiaba. Este fenómeno se incrementaba a partir de los 18 años, en el que el porcentaje aumentó al 26%, nivel que se mantenía hasta los 24 años. Hoy en día, el total de jóvenes que no cursa estudios ni trabaja sería cercano a 1 millón, lo cual indicaría que 1 de cada 4 no realiza ninguna de las dos actividades antes mencionadas (Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, 2013).

Por otra parte, cabe destacar que el análisis de la inserción y la permanencia de los estudiantes en lo que refiere a sus estudios universitarios ha llamado la atención de diversos sectores en los últimos tiempos (Fernández Liporace, Ongarato, Carreras, Lupano y Quesada, 2008; La Nación, 2006). Según datos arrojados por la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (2015), correspondientes al año 2010, de los jóvenes de entre 18 y 24 años que no estudian ni trabajan sólo el 5.1% inició estudios universitarios.

Entre los factores externos al nivel superior que tienen incidencia en la discontinuidad de las trayectorias (Fernández Lamarra, 2009) se encuentran la deficiente formación previa, las aptitudes de los alumnos, las dificultades inherentes a la adaptación y la desorientación vocacional. Por estos motivos, se vuelve necesario evaluar las estrategias de afrontamiento y el apoyo social percibido en poblaciones jóvenes.

Resulta importante mencionar que no todos los sujetos comienzan la etapa de transición a la vida adulta con los mismos recursos personales y sociales. La adaptación del adolescente se verá determinada, en gran medida, por el número de recursos que posee para afrontar los cambios o las múltiples situaciones que puedan presentarse (Aisenson et al., 2008).

El *afrontamiento al estrés* (coping) describe la puesta en marcha de un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas o internas, vistas como excedentes o desbordantes de los recursos de un sujeto (Lazarus y Folkman, 1984). El desarrollo teórico y metodológico del afrontamiento puede dividirse en dos

grandes grupos: uno que lo considera un estilo personal de afrontar el estrés, lo cual se torna una característica más estable del sujeto, y otra que lo entiende en tanto proceso- perspectiva desde la cual se lleva adelante el presente estudio (Casullo y Fernández Liporace, 2001; Frydenberg, 1999). Desde este último enfoque, al presentarse un problema, el proceso se inicia mediante una evaluación de la situación, la cual implica el reconocimiento de los recursos que se necesitan para superarla exitosamente. Si, identificadas las estrategias, el sujeto percibe que no dispone de los mismos, se genera una segunda valoración para delimitar a cuáles recursos sí puede acceder (Frydenberg, 1999; Monat, Lazarus y Reevy, 2007; Lazarus, 1991). Las estrategias de afrontamiento se clasifican según dos grupos: por aproximación al problema y por evitación del mismo. El modelo que propone Moos, está integrado por ocho tipos de respuestas de afrontamiento (Ebata y Moos, 1994; Moos, 1993), divididos en dos grupos: por aproximación al problema y evitativo. Cada uno de estos posee cuatro dimensiones, que se componen a su vez por estrategias cognitivas y comportamentales. Las estrategias cognitivas que corresponden al afrontamiento evitativo son; la evitación cognitiva y la aceptación o resignación, y las estrategias conductuales la búsqueda de recompensas alternativas y la descarga emocional. Con respecto a las acciones que se aproximan al problema, se encuentran; el análisis lógico y la re-evaluación positiva, en tanto estrategias cognitivas, y resolución de problemas y búsqueda de orientación y apoyo, incluidas en el grupo de las estrategias conductuales (Moos, 1993, 1995; Rial Boubeta, de la Iglesia, Ongarato y Fernández Liporace, 2011).

En cuanto a la búsqueda de *apoyo social* (AS), se destaca la importancia que reviste en tanto uno de los recursos fundamentales de que disponen los jóvenes para enfrentar situaciones por ellos consideradas difíciles y estresantes (Musitu y Cava, 2003). En el presente trabajo se adoptará la definición de AS de Tardy (1985). Desde esta conceptualización, el AS se entiende en tanto las percepciones que el sujeto posee acerca del apoyo brindado por los sujetos que forman parte de la red social particular de cada quien, y que son capaces de mejorar su funcionamiento, resultando eficaces para contener circunstancias y consecuencias adversas. De acuerdo con Tardy (1985), el apoyo social puede ser estudiado tomando en consideración dimensiones tales como la dirección, disposición, descripción y evaluación, contenido y red, entramado o network.

En el modelo de Tardy (1985), la dirección implica determinar si el apoyo es brindado o recibido; la disposición incluye los aspectos de disponibilidad y de ejecución o puesta en acto - a qué clase de apoyo se tiene acceso efectivo y qué tipo concreto de apoyo se ha empleado, respectivamente. Las dimensiones de descripción y evaluación discriminan la forma en que se valora el apoyo percibido. Por otra parte, la dimensión contenido incluye cuatro variantes emocional, instrumental, informacional y evaluativo. Estos tipos pueden darse en estado puro o combinándose entre sí. Finalmente, el entramado social de que dispone cada sujeto para obtener la fuente o fuentes del apoyo disponibles en un momento dado, constituye otra dimensión a ser tenida en cuenta.

Por otra parte, cabe mencionar que el AS puede estudiarse desde los factores funcionales y estructurales. Este último se refiere al tamaño de la red social, que comprende el número de personas de las cuales el individuo percibe que puede recibir ayuda o que de hecho la recibe. Esta red social suele estar conformada por la pareja y la familia nuclear en primera instancia, y en segundo término por los amigos íntimos, la familia extendida, la comunidad, las instituciones y otros grupos a los que el sujeto se encuentra cercano, como los vecinos o compañeros de trabajo (Palomar y Cienfuegos,

2007). El tipo de vínculo que el individuo tiene con los miembros de la red social se conoce como el rol de la relación. La densidad de la red social está referida a las interconexiones entre los miembros de la red social, y se habla de una red densa entre más vínculos haya entre quienes componen la red.

Como ya se ha mencionado previamente, también el estudio del AS puede abordarse desde el aspecto funcional del apoyo social, que supone la existencia de tres subtipos: apoyo emocional, instrumental e informacional. El apoyo emocional comprende las acciones realizadas por la red social a través de las cuales los individuos experimentan sentirse amados, valorados y respetados, perciben que pueden contar con los otros y que forman parte de un grupo. El apoyo instrumental, conocido también como apoyo material o tangible, se refiere a la disponibilidad de bienes como el dinero, alimentación, vivienda y transporte. Por último, el apoyo informacional consiste en brindar el apoyo a través de consejos e información que ayuden al individuo a afrontar sus problemas (Palomar y Cienfuegos, 2007).

## MÉTODO

### Instrumentos

-Encuesta sociodemográfica y datos académicos básicos.

-*Inventario de Respuestas de Afrontamiento* (Moos, 1993; Ongarato, de la Iglesia, Stover y Fernández Liporace, 2009; Rial Boubeta, de la Iglesia, Ongarato y Fernández Liporace, 2011). Es un instrumento abreviado constituido por 22 reactivos, agrupados en cuatro dimensiones, compuestas a su vez por estrategias cognitivas de aproximación y evitación por un lado, y comportamentales de aproximación y evitación, por otro. Posee un formato de respuesta tipo Likert, de cuatro posiciones (*nunca o casi nunca, pocas veces, muchas veces, siempre o casi siempre*).

- *Escala de Apoyo social percibido* (Fernández Liporace y Ongarato, 2005; Nolten, 1994). El instrumento interroga la frecuencia de aparición de los comportamientos de apoyo en relación a cuatro fuentes, que son padres, profesores, compañeros de estudios y pareja/amigo. Es una escala integrada por 15 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert, de cuatro posiciones (*nunca o casi nunca, a veces, frecuentemente, siempre o casi siempre*).

### Participantes

Se trabajó con 165 estudiantes próximos a egresar de escuelas secundarias de la Prov. de Buenos Aires (41.8% mujeres y 58.2% hombres;  $Media_{edad} = 17.27$ ;  $DE = 1.04$ ) que cursan sus estudios en una escuela normal (39.4%) y en una técnica (60.6%). El 14.5% asiste a 4° año, el 68.5% a 6° y, el 17% a 7° año.

## OBJETIVOS

1. Identificar los proyectos planificados para el egreso (trabajar y estudiar) y su vínculo con el desempeño académico (asignaturas adeudas y repitencia).
2. Indagar diferencias en el apoyo social y las estrategias de afrontamiento según proyecto planificados para el egreso
3. Analizar la diferencia en el apoyo social y las estrategias de afrontamiento según rendimiento académico (asignaturas adeudas y repitencia).

## RESULTADOS

Al examinar el objetivo 1, se detectó que en relación a los proyectos reportados por los alumnos, el 47.1% planea estudiar y trabajar, el 43.2% estudiar, el 4.5% solamente trabajar y el 5.2% ni trabajar ni estudiar ( $X^2=0.163$ ;  $1gf$ ;  $p=.687$ ). Como complemento se examinaron los proyectos de aquellos alumnos que no planifican estudiar ni

trabajar, hallándose que el 1.3% reportó tener intenciones de viajar, mientras que el 3.9% no informó proyectos.

Analizando el vínculo de las intenciones de trabajar y estudiar con el desempeño académico se encontró una asociación entre la repetencia y el proyecto de trabajar: un mayor porcentaje de alumnos repetidores planifica estudiar, mientras que sus pares que no han repetido no lo planean ( $\chi^2=8.008$ ; 1 *gl*;  $p=.005$ ). Por el contrario, no se detectó asociación con la presencia de asignaturas adeudadas y las intenciones de trabajar ( $\chi^2=1.974$ ; 1 *gl*;  $p=.160$ ).

Evaluando, el vínculo del proyecto de estudiar tras el egreso con la condición de repetencia no se detectaron asociaciones estadísticamente significativas ( $\chi^2=0.674$ ; 1 *gl*;  $p=.142$ ), hallándose resultados similares al analizar la presencia de asignaturas adeudadas ( $\chi^2=1.336$ ; 1 *gl*;  $p=.248$ ).

En relación al objetivo 2, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el apoyo social percibido por parte de profesores, exhibiendo medias mayores los alumnos que planifican estudiar tras su egreso ( $t= 2.16$ , 157 *gl*,  $p=.032$ ,  $M_{si}=8.16$  vs.  $M_{no} = 7$ ). En los restantes análisis no se detectaron diferencias estadísticamente significativas. Del mismo modo, tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas al analizar el apoyo social percibido y las estrategias de aprendizaje según el proyecto de trabajar.

Finalmente, considerando el objetivo 3, se halló que aquellos estudiantes que no han repetido de año perciben mayor apoyo social por parte de sus padres ( $t= -2.24$ , 157 *gl*,  $p=.026$ ,  $M_{si}=11.39$  vs.  $M_{no} = 12.62$ ) y profesores ( $t= -2.05$ , 157 *gl*,  $p=.041$ ,  $M_{si}=7.44$  vs.  $M_{no} = 8.18$ ). También, aquellos que no adeudan asignaturas perciben mayor apoyo por parte de sus padres ( $t= -2.66$ , 163 *gl*,  $p=.009$ ,  $M_{si}=11.64$  vs.  $M_{no} = 12.88$ ) y profesores ( $t= -2.75$ , 163 *gl*,  $p=.007$ ,  $M_{si}=7.57$  vs.  $M_{no} = 8.41$ ).

## CONCLUSIONES

En relación a los proyectos elaborados por los alumnos para después del egreso, se encontraron datos que evidencian la falta de recursos y de iniciativa para poder concretarlos. Cuando los jóvenes realizan orientación vocacional se observa que la intención es poder desempeñarse laboralmente o iniciar estudios superiores. Sin embargo, por ejemplo, muchos adeudan asignaturas, lo cual no es visto en tanto obstáculo a la hora de alcanzar sus proyectos en el plano real. Los jóvenes que egresan de las escuelas medias perciben que el trabajo y el estudio se vincula a un gran esfuerzo, y que en escasas ocasiones se logra (Aisenson et al., 2010; Miranda y Otero, 2005). Particularmente, estudiar adquiere un valor relevante no sólo en tanto aspiración de logro personal, sino como un medio para mejorar el campo de inserción laboral (Aisenson et al., 2008). Desde la orientación vocacional y en el trabajo con los grupos de jóvenes se busca especialmente estimular la reflexión acerca de las capacidades necesarias para alcanzar lo que se quiere y promover así la construcción activa de las competencias requeridas para ello (Aisenson et al., 2007).

En cuanto al segundo objetivo propuesto en el presente estudio, se puede sostener la importancia que posee el apoyo que los jóvenes perciben de sus docentes, puesto que los que más apoyo reciben de sus docentes son los que planean continuar estudiando, una vez terminado el secundario. Los estudiantes que se encuentran culminando sus estudios en la escuela precisan apoyos afectivos e instrumentales para poder construir y concretar sus intenciones de futuro (Aisenson et al., 2007).

Al trabajar con los grupos de jóvenes en las escuelas se puede percibir la importancia que otorgan al discurso de los docentes. Muchas veces los jóvenes salen del sistema escolar con altos niveles

de frustración y de fracasos que se acumulan, con un sentimiento de incompetencia, rechazo a las instituciones, dificultades para controlar su autoestima, lo que los vuelve vulnerables e influenciados.

Actualmente, la escuela está en tela de juicio dado los altos índices de fracaso, de conflictividad y de riesgo de exclusión educativa. Ante esta situación, se torna imprescindible el rol de los padres y de los docentes. Las estrategias de acompañamiento desde la orientación intentan incluir en el trabajo la participación tanto del grupo familiar como de los agentes escolares, sobre todo en aquellos casos de egresados que adeudan materias. Para los estudiantes los espacios de intercambio con sus docentes y sus padres se vuelven fundamentales, así como también contar con la posibilidad de hablar con ellos y de compartir las dificultades que puedan presentarseles. Sin embargo, la falta de apertura y de comunicación se ha tornado una característica constante en el trabajo con estos grupos de jóvenes en orientación vocacional.

En función del estudio realizado y de cara a ulteriores investigaciones resultaría interesante analizar la importancia del apoyo social en los estudiantes que, debido a las dificultades que se les presentan al momento de avanzar en sus carreras, solicitan un espacio de tutorías en las universidades.

Como limitaciones del estudio deben mencionarse que no se ha realizado un muestreo aleatorio y que los instrumentos utilizados fueron de autoreporte. A pesar de ello, se espera aportar una arista para la comprensión de la situación de aquellos alumnos en riesgo de no trabajar ni estudiar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K. y Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de investigaciones*, 17, 109-119.
- Aisenson, D., Virgili, N., Rivarola, R., Rivero, L., Polastri, G., Siniuk, D., y Scharwcz, J. (2010). Seguimiento de los estudiantes que participaron en un programa de orientación vocacional en grupo. *Anuario de investigaciones*, 17, 101-108.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., y Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio: Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, 15, 71-80.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Batlle, S., Valenzuela, V. y Polastri, G. (2007). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, 14, 71-82.
- Casullo, M. M., y Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 6(1), 25 - 49.
- Ebata, A.T., y Moos, R.H. (1994). Personal, situational and contextual correlatos of doping in adolescence. *Journal of Research in Adolescence*, 4, 99-125.
- Fernández Lamarra, N. (2009). *Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda*. Edunترف: Buenos Aires.
- Fernández Liporace, M., y Ongarato, P. (2005). Adaptación de la Escala de Apoyo Social para Estudiantes en adolescentes de Buenos Aires. *Perspectivas psicológicas*, 2(1), 43-48.
- Fernández Liporace, M., Ongarato, P., Carreras, M. A. Lupano, M. L., y Quesada, S. (2008). Perfil académico de los estudiantes de un colegio universitario de la UBA: apoyo social percibido, afrontamiento, estrategias de aprendizaje y habilidades. *Investigaciones en Psicología*, 12(1), 57-82.
- Frydenberg, E. (1999). *Adolescent coping*. London: Routledge.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New Cork: Oxford University Press.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(10), 393-417.
- Moos, R. H. (1993). *Coping Responses Inventory - Youth Form*. Manual. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Moos, R. H. (1995). Development and application of new measures of life stressors, social resources and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(1), 1- 13.
- Monat, A., Lazarus, R. S. y Reevy, G. (2007). *The Praeger handbook on stress and coping*. Westport, CT, USA: Praeger/Greenwood.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Nolten, P. W. (1994). *Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social support scale*. (Tesis doctoral). University of Wisconsin. Madison.
- Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., y Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un Inventario de Estrategias de Afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de Investigaciones*, 16(1), 383-391.
- Palomar, J. y Cienfuegos, Y.I. (2007). Pobreza y apoyo social: un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 177-188.
- Rial Boubeta, A., De La Iglesia, G., Ongarato, P., y Fernández Liporace, M. (2011). Dimensionalidad del Inventario de Afrontamiento para adolescentes y universitarios. *Psicothema*, 23(3), 464-474.
- Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (2013). Porcentaje de población de 18-24 años que no estudia ni trabaja. Recuperado de <http://www.ambiente.gov.ar>.
- Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (2015). Porcentaje de población de 18-24 años que no estudia ni trabaja. Recuperado de <http://www.ambiente.gov.ar>.
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187 - 202.