



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia

**Estrés, autoestima, impulsividad y autopercepción de conductas conflictivas,
en estudiantes de secundaria**

Tesis

Que, como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia

Presenta
Andrea Morales Osornio

Dirigido por:
Dra. Pamela Garbus

Codirigido por:
Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Dra. Pamela Garbus
Presidenta

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Secretaria

Dra. Cinthi Carolina Carbajal Valenzuela
Vocal

Dra. Angélica Juárez Loya
Suplente

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván
Suplente

Dedicatorias

Dedicada a los chicos y chicas de las secundarias de Cadereyta que participaron en este proyecto, a sus madres y a sus maestros.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro por la excelente formación que recibí, por el apoyo para la exención de créditos y, también al Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación (FOFI-UAQ) que financió el trabajo de campo, así como al Fondo para el Desarrollo del Conocimiento (FONDEC-UAQ) que me permitió participar como becaria de un admirable proyecto de investigación.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Índice

DEDICATORIAS.....	II
AGRADECIMIENTOS.....	III
ÍNDICE.....	IV
ÍNDICE DE TABLAS.....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1 ADOLESCENCIA.....	5
1.2 ESTRÉS COTIDIANO SOCIAL.....	6
1.3 AUTOESTIMA.....	7
1.4 IMPULSIVIDAD.....	8
1.5 CONVIVENCIA ESCOLAR.....	9
2. ANTECEDENTES.....	10
2.1 CONTEXTO.....	10
2.2 SITUACIÓN GENERAL DE LA SALUD MENTAL ADOLESCENTE.....	12
2.3 ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL ESTRÉS EN POBLACIÓN DE INTERÉS.....	15
2.4 ESTUDIOS QUE ANALIZAN LA AUTOESTIMA DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES.....	20
2.5 ESTUDIOS EN LOS QUE SE RELACIONA LA AUTOESTIMA Y LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	21
2.6 ESTUDIOS QUE HAN ANALIZADO LA IMPULSIVIDAD EN ADOLESCENTES.....	23

2.7 ESTUDIOS EN LOS QUE SE RELACIONAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y FACTORES PSICOLÓGICOS.....	24
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	30
3.1 JUSTIFICACIÓN	31
4. MÉTODO	32
4.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	32
4.2 OBJETIVO GENERAL.....	33
4.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
4.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	33
4.4 MUESTRA.....	34
4.4.1 CRITERIOS DE INCLUSIÓN.....	35
4.4.2 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN.....	35
4.4.3 CRITERIOS DE ELIMINACIÓN.....	35
4.5 INSTRUMENTOS	36
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	39
6. PROCEDIMIENTO.....	40
7. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	44
8. RESULTADOS.....	45
8.1 DATOS DEMOGRÁFICOS.....	45
8.2 VARIABLES PSICOLÓGICAS	46
8.2.1 ESTRÉS COTIDIANO SOCIAL.....	46
8.2.1.1 PUNTAJES PROMEDIO DE ECS.....	46
8.2.1.1.1 PUNTAJES PROMEDIO DE ECS POR NIVEL DE MARGINACIÓN POR SEXO.....	47

8.2.1.1.2	PUNTAJES PROMEDIO DE ECS POR TIPO DE ESCUELA POR SEXO.....	48
8.2.1.2	PREVALENCIAS POR NIVELES DE ECS.....	49
8.2.1.2.1	PREVALENCIA DE ECS ALTO POR NIVEL DE MARGINACIÓN POR SEXO.....	51
8.2.1.2.2	PREVALENCIA DE ECS ALTO POR TIPO DE ESCUELA POR SEXO.....	52
8.2.2	AUTOESTIMA.....	53
8.2.2.1	PUNTAJES PROMEDIO DE AUTOESTIMA POR NIVEL DE MARGINACIÓN POR SEXO	54
8.2.2.2	PUNTAJES PROMEDIO DE AUTOESTIMA POR TIPO DE ESCUELA POR SEXO.....	55
8.2.2.3	PREVALENCIAS POR NIVELES DE AUTOESTIMA.....	56
8.2.2.4	PREVALENCIA DE ALTA AUTOESTIMA POR NIVEL DE MARGINACIÓN POR SEXO .	58
8.2.2.5	PREVALENCIA DE BAJA AUTOESTIMA POR TIPO DE ESCUELA, POR SEXO	60
8.2.3	IMPULSIVIDAD.....	62
8.2.3.1	PUNTAJES PROMEDIO DE IMPULSIVIDAD.....	62
8.2.3.2	PREVALENCIAS POR NIVELES DE IMPULSIVIDAD	64
8.3	VARIABLES DE CONVIVENCIA ESCOLAR	67
8.3.1	CONDUCTAS CONFLICTIVAS.....	67
8.3.1.1	PUNTAJES MEDIOS DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS ESCALA GENERAL.....	67
8.3.1.1.1	PREVALENCIA POR NIVELES DE CONFLICTIVIDAD.....	70
8.3.1.1.2	PREVALENCIA DE ALTA CONFLICTIVIDAD POR NIVEL DE MARGINACIÓN Y TIPO DE ESCUELA	71
8.3.1.2	ANÁLISIS DE SUBESCALAS	73
8.3.1.2.1	PUNTAJES MEDIOS DE SUBESCALAS DE CONDUCTAS VIOLENTAS POR NIVEL DE MARGINACIÓN POR SEXO	75
8.3.1.2.2	PUNTAJES MEDIOS DE SUBESCALAS DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS POR TIPO DE ESCUELA POR SEXO	78

8.3.1.2.3	PREVALENCIA DE NIVELES ALTOS DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS POR NIVEL DE MARGINACIÓN	80
8.3.1.2.4	PREVALENCIA DE NIVELES ALTOS DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS POR TIPO DE ESCUELA 82	
8.3.2	CONDUCTAS VIOLENTAS.....	84
8.3.2.1	PUNTAJES MEDIOS DE CONDUCTAS VIOLENTAS ESCALA GENERAL	84
8.3.2.1.1	PREVALENCIA POR NIVELES DE VIOLENCIA.....	87
8.3.2.1.2	PREVALENCIA DE ALTA VIOLENCIA POR NIVEL DE MARGINACIÓN Y TIPO DE ESCUELA	88
8.3.2.1	ANÁLISIS DE SUBESCALAS	90
8.3.2.1.1	PUNTAJES MEDIOS POR NIVEL DE MARGINACIÓN	92
8.3.2.1.2	PUNTAJES MEDIOS POR TIPO DE ESCUELA	95
8.3.2.1.3	PREVALENCIA DE ALTOS NIVELES DE CONDUCTAS VIOLENTAS POR NIVEL DE MARGINACIÓN POR SEXO	97
8.3.2.1.4	PREVALENCIA NIVELES ALTOS DE CONDUCTAS VIOLENTAS POR TIPO DE ESCUELA POR SEXO	99
8.4	CORRELACIONES.....	101
8.4.1	FACTORES PSICOLÓGICOS Y FACTORES DE CONVIVENCIA ESCOLAR	101
8.4.1.1	MUESTRA TOTAL.....	101
8.4.1.1	POR SEXO.....	102
8.4.2	FACTORES PSICOLÓGICOS Y VARIABLES DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS	103
8.4.3	FACTORES PSICOLÓGICOS Y VARIABLES DE CONDUCTAS VIOLENTAS	104
9.	DISCUSIÓN	105
10.	CONCLUSIONES	111
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

Índice de Tablas

Tabla 1 Conformación de la muestra _____	34
Tabla 2 Indicadores de subescalas de ECACE _____	37
Tabla 3 Análisis de Consistencia interna para subescalas de ECACE _____	38
Tabla 4 Prevalencias de nivel de ECS por nivel de marginación _____	50
Tabla 5 Estadísticos de ECS por sexo _____	51
Tabla 6 Prevalencias de nivel de autoestima por nivel de marginación _____	57
Tabla 7 Estadísticos de autoestima y puntos de corte por sexo _____	58
Tabla 8 Prevalencias por nivel de impulsividad por nivel de marginación _____	65
Tabla 9 Prevalencias por nivel de conflictividad por nivel de marginación _____	71
Tabla 10 Estadísticos y prevalencia de subescalas de conductas conflictivas _____	74
Tabla 11 Prevalencias por nivel de violencia por nivel de marginación _____	88
Tabla 12 Estadísticos y puntos de corte para las subescalas de conductas violentas _____	91
Tabla 13 Correlaciones para las variables de estudio _____	102
Tabla 14 Correlaciones para las variables de estudio por sexo _____	103
Tabla 15 Correlaciones entre factores psicológicos y subescalas de conductas conflictivas _____	104
Tabla 16 Correlaciones entre factores psicológicos y subescalas de conductas violentas _____	105

Índice de Figuras

Figura 1	<i>Principales causas de AVAD en adolescentes, por sexo</i>	13
Figura 2	<i>Interacción de autoestima y roles en la intimidación por sexo</i>	22
Figura 3	<i>Porcentaje de alumnos según nivel de marginación por tipo de escuela</i>	46
Figura 4	<i>Medias de puntajes de ECS por nivel de marginación por sexo</i>	48
Figura 5	<i>Medias de puntajes de ECS por tipo de escuela por sexo</i>	49
Figura 6	<i>Prevalencia de ECS por nivel de marginación por sexo</i>	52
Figura 7	<i>Prevalencia de ECS por tipo de escuela por sexo</i>	53
Figura 8	<i>Medias de puntajes de autoestima por nivel de marginación por sexo</i>	54
Figura 9	<i>Medias de puntajes de autoestima por tipo de escuela por sexo</i>	56
Figura 10	<i>Prevalencia de alta autoestima por nivel de marginación por sexo</i>	59
Figura 11	<i>Prevalencia de alta autoestima por tipo de escuela por sexo</i>	60
Figura 12	<i>Prevalencia de baja autoestima por nivel de marginación por sexo</i>	61
Figura 13	<i>Prevalencia de baja autoestima por tipo de escuela por sexo</i>	62
Figura 14	<i>Medias de puntajes de impulsividad por nivel de marginación</i>	63
Figura 15	<i>Medias de puntajes de impulsividad por tipo de escuela</i>	64
Figura 16	<i>Prevalencia de alta impulsividad por nivel de marginación</i>	66
Figura 17	<i>Prevalencia de alta impulsividad por tipo de escuela</i>	67
Figura 18	<i>Medias de puntajes de conductas conflictivas por nivel de marginación</i>	69
Figura 19	<i>Medias de puntajes de conductas conflictivas por tipo de escuela</i>	70
Figura 20	<i>Prevalencia de alta conflictividad por nivel de marginación</i>	72
Figura 21	<i>Prevalencia de alta conflictividad por tipo de escuela</i>	73

Figura 22 Medias de puntajes de subescalas de conductas conflictivas por nivel de marginación por sexo	77
Figura 23 Medias de puntajes de subescalas de conductas conflictivas por tipo de escuela por sexo	80
Figura 24 Prevalencia de niveles altos de conductas conflictivas por nivel de marginación por sexo	82
Figura 25 Prevalencia de niveles altos de conductas conflictivas por tipo de escuela por sexo	84
Figura 26 Medias de puntajes de conductas violentas por nivel de marginación	86
Figura 27 Medias de puntajes de conductas violentas por tipo de escuela	87
Figura 28 Prevalencia de alta violencia por nivel de marginación	89
Figura 29 Prevalencia de alta violencia por tipo de escuela	90
Figura 30 Medias de puntajes conductas violentas por nivel de marginación por sexo	95
Figura 31 Medias de puntajes de subescalas de conductas violentas por tipo de escuela por sexo	97
Figura 32 Prevalencia de altos niveles de conductas violentas por nivel de marginación por sexo	99
Figura 33 Prevalencia de niveles altos de conductas violentas por tipo de escuela por sexo	101

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar el promedio, prevalencia, las diferencias por sexo, nivel de marginación y tipo de escuela y la relación del estrés cotidiano social, la autoestima, la impulsividad y la autopercepción de conductas conflictivas en el ámbito escolar de adolescentes estudiantes de secundarias públicas de Cadereyta de Montes. Se trata de un estudio epidemiológico, observacional analítico transversal, se analizaron cuatro escalas de un cuestionario aplicado a una muestra probabilística de 649 estudiantes que participaron de manera voluntaria y anónima. Se encontró que las mujeres tienen mayores puntajes de estrés cotidiano social que los hombres, que los hombres tienen mayores puntajes de autoestima que las mujeres y que no hay diferencias en los puntajes de impulsividad, conductas conflictivas y violentas. En los niveles de marginación bajo y medio se encontraron mayores puntajes de conductas conflictivas y violentas respecto del nivel alto, en secundarias generales se observaron mayores puntajes de conductas conflictivas y violentas que en telesecundarias. Esta investigación aporta información científica sobre factores de bienestar emocional y convivencia escolar, para fundamentar futuras intervenciones.

Palabras clave: estrés cotidiano social; autoestima; impulsividad; convivencia escolar; adolescentes.

Abstract

The aim of this study was to evaluate the average, prevalence, differences by sex, level of marginalization and school type and the relationship of daily social stress, self-esteem, impulsivity and self-perception of conflictive behaviors in school environment of adolescent students of public high schools of Cadereyta de Montes. It is an epidemiological, observational cross-sectional analytical study, four scales of a questionnaire applied to a probabilistic sample of 694 students were analyzed, their participation was voluntary and anonymous. It was found that women have higher scores for daily social stress than men, that men have higher self-esteem scores than women, and that there are no differences in impulsivity, conflictive and violent behavior scores. In the low and middle levels of marginalization, higher scores of conflictive and violent behaviors were found compared to the high level; in general high schools, higher scores of conflictive and violent behaviors were observed than in *telesecundarias*. This study provides scientific information on factors of emotional well-being and school life, to support future interventions.

Keywords: daily social stress; self-esteem; impulsivity; school life; adolescents.

Introducción

Las conductas de riesgo en la adolescencia se relacionan con una mayor incidencia de violencia, abuso de drogas, embarazos no deseados, discapacidades y muertes prematuras (OMS, 2016), la impulsividad característica de esta etapa se ha relacionado con las conductas de riesgo.

La prevalencia de enfermedad mental de niños y adolescentes en el mundo es de 20% (OMS, 2013). A nivel mundial, el suicidio ocupa el tercer lugar entre las causas de mortalidad durante la adolescencia, y la depresión es la primera causa de años de vida perdidos ajustados en función de la discapacidad (OMS, 2014), en México los trastornos más comunes en adolescentes son los trastornos de ansiedad, de impulsividad y afectivos (Benjet *et al.*, 2009).

La relación entre las problemáticas de salud mental y las condiciones socioeconómicas adversas o los altos grados de vulnerabilidad socioeconómica ha sido una pregunta constante. En esta investigación nos interesa conocer si las condiciones socioeconómicas son relevantes para mostrar diferencias entre las variables indagadas.

Se sabe que, durante la adolescencia las relaciones entre pares cobran mayor relevancia, la escuela juega un importante papel en este tipo de relaciones en las que suelen surgir situaciones de conflicto que generan estrés, conductas conflictivas y violentas (Perales Franco *et al.*, 2014). Estas últimas han sido ampliamente abordadas alrededor del mundo, Garay *et al.* (2013) analizaron diferencias entre estudiantes que calificaron con alto nivel de violencia escolar y de bajo nivel de violencia escolar, el primer grupo presentó menor autoestima, menor satisfacción con la vida, mayor soledad, mayor sintomatología depresiva y mayor estrés en comparación con el grupo de baja violencia, asimismo Chen y Wei (2011)

encontraron que la victimización y perpetración de violencia entre estudiantes tiene una relación positiva con la depresión.

A nivel nacional existe un programa de convivencia escolar dirigido a la prevención y atención de hechos de acoso y violencia escolar (Secretaría de Gobernación, 2017) que ha dejado de lado las condiciones institucionales que limitan el desarrollo positivo de la convivencia en las escuelas (Chávez Romo, 2018).

En este estudio se retoma el modelo de Ochoa Cervantes y Diez Martínez (2013) para explicar la perspectiva del abordaje de la convivencia escolar tanto desde la dimensión personal como estructural.

1. Marco teórico

1.1. Adolescencia

La adolescencia es un período caracterizado por rápidos cambios físicos, cognoscitivos y sociales como la adquisición gradual de la capacidad para asumir comportamientos y funciones de adultos. Se sabe que a nivel biológico suceden importantes transformaciones de la corteza prefrontal y la región límbica cerebral, estos cambios en la maduración del cerebro contribuyen a la expresión de conductas específicas de la edad adolescente (Spear, 2000) muchas de las cuales son consideradas conductas de riesgo.

Las conductas de riesgo se relacionan con una mayor incidencia de lesiones no intencionales y violencia, abuso de drogas, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, discapacidades y muertes prematuras en la población adolescente (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2016).

En esta etapa también suceden cambios positivos con la importante capacidad que desarrolla el individuo para aprender rápidamente, experimentar nuevas y diversas situaciones, desarrollar y utilizar el pensamiento crítico, además de ser creativo y socializar (Comité de los Derechos del Niño, 2003). Cuando un adolescente tiene salud mental, se encuentra, como define la OMS (2010), en “un estado de bienestar en el que el individuo realiza sus capacidades, supera el estrés normal de la vida, trabaja de forma productiva y fructífera y aporta algo a su comunidad” (p. 17), además de encontrarse en posibilidad de desarrollarse favorablemente, con capacidades para gestionar pensamientos y emociones así como para relacionarse con otros, contar con aptitudes para el aprendizaje y con potencial para adquirir educación que los capacite para la participación en sociedad (OMS, 2010).

Durante la segunda década de la vida el grupo de pares se vuelve una referencia relevante. Desde la perspectiva de Spear (2000) las interacciones sociales de los adolescentes con sus coetáneos son importantes para adquirir habilidades necesarias para la independencia, un ejemplo de ello es que los adolescentes recurren en mayor medida a sus pares antes que a otras personas como la familia, maestros o personal sanitario cuando necesitan acudir a alguien con el fin de comunicar o resolver un malestar emocional como sentirse nerviosos, ansiosos, estresados o tristes durante algún periodo (Garbus *et al.*, 2016).

1.2. Estrés cotidiano social

El estrés ha sido estudiado como un estímulo, como respuesta y como la relación entre un acontecimiento y la reacción de la persona ante éste. El pionero en su estudio fue Selye (1936), quien describió un síndrome producido por diversos agentes nocivos, cuyos síntomas eran independientes de la naturaleza del factor que lo causaba, la primera fase del síndrome la definió como una reacción generalizada de alarma para adaptarse a nuevas condiciones.

En este sentido, el estrés como estímulo se refiere a los alicientes del estrés, denominados estresores, que pueden ser físicos, psicológicos o una combinación de ambos (Pryce, 2017); el estrés como respuesta se refiere a las manifestaciones fisiológicas del organismo ante los estresores (Selye, 1936); el estrés como una relación entre la persona y su ambiente se da cuando las demandas del ambiente exceden los propios recursos psicológicos y sociales afectando el estado emocional del individuo (Lazarus, 1986).

Existen experiencias sociales que devienen en estresores, estos pueden ser crónicos o cotidianos. Para los adolescentes, las situaciones en relación con sus pares como la traición de los amigos, la desventaja ante un amigo, el rechazo social,

problemas en la escuela, peleas y burlas son estresores cotidianos sociales (González-Forteza *et al.*, 1998; Trianes Torres *et al.*, 2012).

1.3. Autoestima

Para Rosenberg (1973) la autoimagen es la actitud hacia sí mismo como objeto, es decir, al igual que tenemos actitudes hacia los objetos, las tenemos hacia nosotros mismos. Las actitudes son hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables o desfavorables que se pueden clasificar de acuerdo a distintas dimensiones como: contenido, podemos pensar sobre nosotros mismos que somos inteligentes, bondadosos, amables, etc.; valencia, en positivo o negativo; intensidad, podemos autoevaluarnos como muy agradables o muy cuidadosos; importancia, pueden tener un orden; saliencia, podemos pensar mucho o poco sobre nosotros mismos; coherencia, las actitudes pueden ser contradictorias; estabilidad, la frecuencia con la que cambian y claridad, pueden ser ambiguas o nítidas. Esta evaluación se hace sobre criterios que son acordes a cada sociedad.

Siguiendo con Rosenberg, la autoestima es “la dirección de la actitud hacia sí mismo” (1973, p. 27), es decir, la opinión favorable o desfavorable sobre uno mismo. La alta autoestima es la opinión del individuo de que es suficientemente bueno sin considerarse mejor o peor que otros y la baja autoestima es la insatisfacción o desagrado de sí.

Es así que la autoestima es considerada una noción sobre la evaluación que el adolescente hace sobre sí mismo, al parecer un juicio íntimo, sin embargo, su conformación está influenciada por el contexto social, familiar, los amigos y el entorno escolar.

1.4. Impulsividad

La impulsividad que es considerada la tendencia a reaccionar de forma rápida y en ocasiones desmedida, ante un estímulo; sin planificación o sin considerar las consecuencias potenciales (Harden y Tucker-Drob, 2011) se relaciona con la tendencia de los adolescentes a asumir conductas riesgosas.

Al respecto, Casey, *et al.* (2008) mencionan que la impulsividad y el hecho de asumir riesgos en la adolescencia se han considerado como sinónimos, sin embargo, gracias a estudios de imagenología y estudios con animales, estos investigadores han propuesto un modelo neurobiológico que separa estas características.

Para dichos autores las bases neurobiológicas y las trayectorias de desarrollo indican dos distintos sistemas, uno relacionado con la predicción de la recompensa y toma de riesgos, localizado en los ganglios basales, específicamente en el núcleo accumbens y, por otro lado, la corteza prefrontal relacionada con el control inhibitorio. En este sentido, la conducta arriesgada que caracteriza a la adolescencia podría explicarse por la combinación de una mayor capacidad de respuesta a las recompensas y la inmadurez en el control de la conducta (Casey *et al.*, 2008).

Por su parte, Steinberg (2008) ha considerado que no son únicamente factores cognitivos los que llevan a los adolescentes a participar en actividades riesgosas. Se encontró que la aceptación social de los pares es procesada de manera similar a otras fuentes de recompensa, por lo tanto, también el factor social y emocional están involucrados, esto podría explicar el porqué de muchas conductas de riesgo que ocurren en encuentros con el grupo de pares de los adolescentes.

1.5. Convivencia escolar

Es necesario reconocer el importante papel que juega la escuela en la vida cotidiana y por tanto en el desarrollo de los adolescentes. En este espacio influyen la comunidad y la cultura en la que está inserto (Perales Franco *et al.*, 2014) y dada la agrupación por edad para la enseñanza del contenido académico, se convierte en un lugar privilegiado para el encuentro con iguales.

El espacio educativo se organiza bajo ciertas normas, tiene como finalidad generar en los alumnos procesos de aprendizaje académico y otro objetivo importante que cumple es la socialización, al ser un lugar de encuentro con otros, distinto a la familia, donde se practican interacciones, se ponen en juego emociones y reacciones. Esas interacciones no siempre son positivas, ya que dentro de cada espacio educativo se gesta una cultura particular que en buena medida se ve influenciada por la convivencia entre las personas que interactúan en cada centro educativo (Perales Franco *et al.*, 2014).

El término convivencia escolar se refiere a “todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulatorios institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos” (Perales Franco *et al.*, 2014, p. 17). En consonancia con Ortega Ruiz y del Rey (2003), estas interacciones tienen también un componente psicológico, ya que existen en ellas elementos de comunicación, poder, conocimientos, emociones y sentimientos que cuando son compartidos permiten relaciones sanas, o que pueden generar desencuentros, conflictos e incluso violencia.

En este sentido existen dos factores importantes en el constructo de convivencia escolar, siguiendo a Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2012) son, por un lado, las conductas que pueden causar conflictos, entre las que se encuentran la disrupción, la desmotivación y la deshonestidad académica. Por otro lado,

conductas violentas que han sucedido específicamente en el espacio escolar o que involucran actores de la comunidad educativa como lo son golpes, insultos, amenazas y daño a espacios físicos o pertenencias materiales.

Siguiendo con Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013) se retoma el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) para explicar la perspectiva del abordaje de la convivencia escolar en la que se establecen dos dimensiones para su análisis: la personal que abarca elementos psicológicos, género, edad, habilidades y valores y la dimensión institucional o estructural que a su vez, se conforma por tres subsistemas: macrosistema, referente al contexto local, estatal y nacional con su especificidad en cultura, política y economía; mesosistema que abarca a la institución como tal, el currículum, actores y roles de la comunidad educativa; y microsistema que se refiere al escenario del aula.

2. Antecedentes

2.1. Contexto

Esta tesis se llevó a cabo en el municipio de Cadereyta de Montes, que es el de mayor extensión territorial de los 18 municipios del Estado de Querétaro, tiene una superficie de 1,335.8 km² (ONU-Habitat, 2016), en cuanto a población, en el año 2015 ocupaba el sexto lugar a nivel estatal con una población total de 69,549 habitantes con una tasa de crecimiento del 1.7% anual en el periodo de 2010 a 2015 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015). De las 243 localidades que conforman el municipio en el año 2010, 241 se consideraban rurales y 2 en transición hacia lo urbano, esto con base en su número de habitantes (Consejo Estatal de Población Querétaro [COESPO], 2018).

En cuanto a indicadores educativos, en este municipio el 13.8% de las personas con 15 años y más tenían instrucción media superior en 2015, en este indicador Cadereyta se encuentra por encima de cinco municipios del Estado:

Huimilpan, Amealco de Bonfil, Pinal de Amoles, Peñamiller y Landa de Matamoros, todos debajo de la media Estatal de 16.8%. El porcentaje de la población de 12 a 14 años del municipio de Cadereyta que asiste a la escuela es del 91.9% a diferencia del 35.4% de la población de 15 a 24 años (INEGI, 2015).

La cantidad de estudiantes con registro en la base de datos de alumnos de educación secundaria era de 3,762 alumnos inscritos al inicio del ciclo 2017-2018 en escuelas públicas de servicio general y telesecundaria en el municipio de Cadereyta de Montes., donde hay cinco secundarias generales que brindan servicio a 2,053 estudiantes y 24 telesecundarias que brindan servicio a 1,709 estudiantes (Secretaría de Educación y USEBEQ, 2017).

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP) existen tres tipos de servicio en educación secundaria: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria. En Cadereyta no hay secundarias técnicas, por lo que solo se describen los tipos de escuela que se analizarán en esta investigación. La secundaria general imparte formación humanística, científica y artística y fue creada para articular la educación primaria con los estudios preuniversitarios. Por su parte, en la telesecundaria se atiende a estudiantes de zonas rurales e indígenas con un maestro para todas las materias quien se apoya de materiales audiovisuales y transmisión televisiva para impartir los contenidos (SEP, 2017).

De acuerdo al nivel de marginación las secundarias de Cadereyta se distribuyen de la siguiente manera: hay una secundaria general de nivel de marginación bajo donde estudian 384 alumnos, cuatro secundarias generales de nivel de marginación medio donde estudian 1,669 alumnos, siete telesecundarias de nivel medio a las que acuden 566 estudiantes, 15 telesecundarias de nivel de marginación alto donde estudian 1,051 alumnos y dos telesecundarias de nivel de marginación muy alto a donde acuden 92 estudiantes (Secretaría de Educación y USEBEQ, 2017).

El nivel de marginación es un indicador que la SEP retoma del Consejo Nacional de Población (CONAPO) para caracterizar a una escuela según las particularidades de la localidad en la que se encuentra. Es un índice poblacional de la intensidad de marginación socioeconómica conformado por indicadores de educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios, medidos a través del porcentaje de la población que es analfabeta, que no tiene la educación primaria completa, que vive sin drenaje, energía eléctrica, agua entubada, de hasta 5,000 habitantes y con ingresos menores a dos salarios mínimos. Entre mayor es el nivel de marginación, mayores son las carencias de la población (CONAPO, 2016).

La relación entre las problemáticas de salud mental y las condiciones socioeconómicas adversas o los altos grados de vulnerabilidad socioeconómica es una pregunta permanente en investigación. Se han utilizado medidas comparativas que surgen de la epidemiología, sociología y economía para la medición de las desigualdades en el bienestar de una población, así se constata en la revisión de Ortiz-Hernández, *et al.* (2007) quienes afirman que en América Latina son relevantes los estudios que abarcan la relación entre la situación socioeconómica y la salud mental de la población al ser una región con grandes desigualdades socioeconómicas.

En esta tesis se aborda tal interrogante utilizando el indicador del nivel de marginación, siendo un indicador objetivo que ya está evaluado, este corresponde al nivel de marginación de las localidades en donde se encuentran las escuelas a las que asisten los participantes de esta investigación, basándonos en el supuesto de que los estudiantes asisten a las escuelas cercanas al lugar donde viven.

2.2. Situación general de la salud mental adolescente

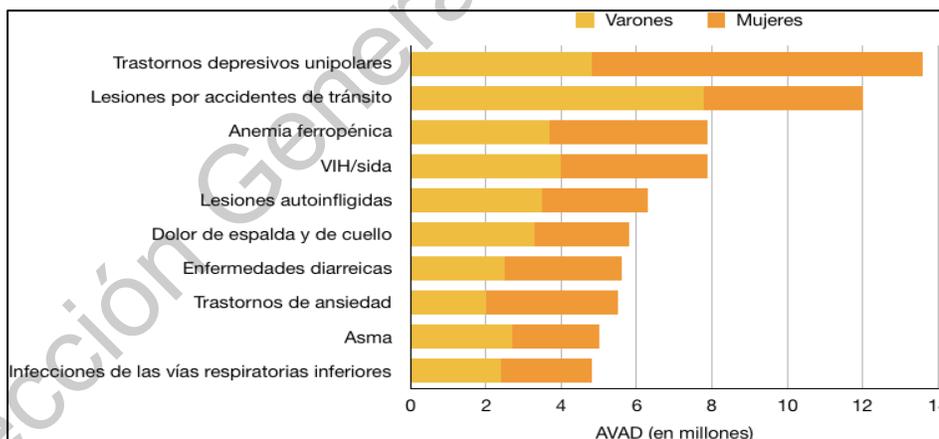
De acuerdo con la OMS los adolescentes son personas entre 10 y 19 años. En esta etapa las principales enfermedades crónicas no transmisibles suelen

presentarse por primera vez o verse reforzadas por la adopción de conductas de riesgo, tales como: el consumo de alcohol, tabaco y drogas, hábitos de alimentación poco saludable y falta de actividad física. Esos comportamientos tienen como consecuencia afecciones como la malnutrición, sobrepeso y obesidad que tienen impacto en el desarrollo físico y cognitivo de los adolescentes y traen consecuencias durante toda la vida (OMS, 2013).

En cuanto a salud mental, la OMS (2018) refiere que hasta un 50% de todos los trastornos se manifiestan por primera vez a los 14 años, pero la mayoría de los casos no se reconocen ni se tratan. La prevalencia de enfermedad mental de niños y adolescentes en el mundo es de 20% (OMS, 2013). A nivel mundial, el suicidio ocupa el tercer lugar entre las causas de mortalidad durante la adolescencia, y la depresión es la primera causa de años de vida perdidos ajustados en función de la discapacidad (AVAD) (Figura 1).

Figura 1

Principales causas de AVAD en adolescentes, por sexo



Nota. Adaptado de "Salud para los adolescentes del mundo", por OMS, 2014, en OMS (vol 1.) www.who.int/adolescent/second-decade

Estudios con adolescentes mexicanos dan cuenta de una mayor prevalencia de trastornos mentales en esta población que en adultos, los trastornos

más comunes en la población adolescente son los trastornos de ansiedad, de impulsividad y afectivos. La edad mediana de inicio de los trastornos de ansiedad es a los seis años, de trastornos de impulsividad es a los 11 años, y de trastornos afectivos es a los siete (Benjet *et al.*, 2009).

Algunos adolescentes están en riesgo de tener problemáticas de salud debido a determinantes sociales, tales como la pobreza y la violencia que según la (OMS, 2018) durante la infancia y la adolescencia aumentan el riesgo de desarrollar trastornos mentales. Esto resulta alarmante considerando que, en 2016, en México el 51% de las niñas, niños y adolescentes vivía en condiciones de pobreza y de ellos dos de cada 10 vivían en pobreza extrema (UNICEF, 2017).

Desafortunadamente existe un vínculo entre problemas de salud mental y condiciones de vulnerabilidad social, tal como afirman Chen *et al.* (2006), quienes hicieron un estudio con una muestra representativa de la población infantil de Estados Unidos, con base en datos de la encuesta *National Health Interview Survey* para saber si las relaciones entre el estatus socioeconómico y la salud varían entre la infancia y la adolescencia. Encontraron que los niños de familias de estatus socioeconómico bajo eran más propensos a tener mala salud, mayores limitaciones y con respecto a lesiones, obtuvieron interacciones significativas de acuerdo con la edad, es decir, los adolescentes de familias de nivel socioeconómico más bajo habían tenido más lesiones que niños más pequeños del mismo nivel socioeconómico.

Los autores tomaron cuatro indicadores de estatus socioeconómico: años de educación de los padres, ingresos familiares, estado de bienestar y estado de pobreza. Respecto a indicadores de salud tomaron las respuestas de los padres referidas al estado de salud de sus hijos evaluado como bueno o pobre; limitaciones, de acuerdo con que el niño viviera con una discapacidad física o mental o algún problema de salud y limitaciones en la escuela. También incluyeron lesiones que

habían limitado la actividad del niño o que tuvieron que ser atendidas por un médico, así como enfermedades respiratorias agudas, que son la primera causa de mortalidad infantil y primera causa de hospitalización infantil, respectivamente (Chen *et al.*, 2006).

Por su parte, Fajardo Bullón *et al.* (2015) analizaron la presencia de problemas de salud mental en niños españoles de 4 a 15 años, según la influencia del nivel educativo correspondiente a la edad de los niños y la clase social ocupacional de los padres. Utilizando el cuestionario *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) para padres y otras preguntas sociodemográficas, encontraron que la clase social ocupacional de los padres se asocia a la salud mental de los niños, el hecho de que los padres pertenezcan a las clases menos privilegiadas es un factor de riesgo para que los niños presenten problemas de salud mental.

2.3. Estudios relacionados con el estrés en población de interés

Hace casi dos décadas la división de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales del Instituto Mexicano de Psiquiatría desarrolló diversas investigaciones para indagar las fuentes de estrés, recursos de apoyo y su relación con el estado emocional de adolescentes de la Ciudad de México.

Uno de los primeros estudios (González-Forteza *et al.*, 1993) muestra que las redes de apoyo social son importantes atenuadores del estrés que se genera en la vida cotidiana, sin embargo, esas mismas relaciones interpersonales pueden ser, a la vez, generadoras de estrés.

Los resultados de ese estudio llevado a cabo con una muestra no probabilística de 608 estudiantes de secundaria de entre 13 y 15 años mostraron que ante problemas con el mejor amigo o amiga como traición, ruptura y

discusiones, los adolescentes acuden en primera instancia a la familia en el caso de las mujeres 61.7% de la muestra y en segundo lugar a los amigos, en el caso de los hombres el 37.8% suele no acudir a nadie, el 35.5% a la familia y el resto a los amigos (González-Forteza *et al.*, 1993).

En un estudio subsecuente llevado a cabo por González-Forteza y Andrade Palos (1994) se indagó de manera específica el estrés cotidiano social en relación con malestar depresivo e ideación suicida. Este estudio se llevó a cabo con 423 estudiantes de secundarias públicas y privadas. Para evaluar malestar depresivo se utilizó la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), y la escala que se administró para la evaluación del estrés cotidiano social fue construida a partir de estudios piloto en que los adolescentes expresaron las fuentes que les generaban estrés en su vida cotidiana, la escala resultante fue la Escala de Estrés Cotidiano Social.

Se encontró que las mujeres que habían sentido estrés debido a traición del grupo de pares, desventaja con el grupo de pares y problemas escolares, tendieron a tener pensamientos e ideas suicidas, a diferencia de los hombres donde estas tres dimensiones del estrés psicosocial no correlacionaron con ideación suicida (González-Forteza y Andrade Palos, 1994).

En el estudio realizado por González-Forteza *et al.* (1995) con una muestra de 155 adolescentes encontraron estresores sociales de las relaciones con amigos asociadas de manera significativa con malestar emocional, referido como sentirse triste, sin apetito, molesto o con ganas de llorar. Tales estresores fueron: discusiones con amigos, dejarse de hablar y que cuente sus secretos para ambos sexos, y la burla se relacionó de manera significativa solo en el caso de las mujeres.

En la investigación que realizaron González-Forteza *et al.* (1998) se comparó el impacto del estrés psicosocial sobre el estado emocional según el nivel

socioeconómico de una muestra representativa de adolescentes del sur de la Ciudad de México conformada por 800 participantes. Los resultados muestran un mayor impacto del estrés psicosocial al malestar emocional en adolescentes de nivel socioeconómico bajo, en comparación con los de nivel socioeconómico medio.

Igualmente, en población mexicana, Maruris Reducindo *et al.* (2011) reportan mayores niveles de estrés en el grupo de edad de 11 a 20 años que en los grupos de mayor edad, encontrando una prevalencia de estrés elevado del 11% para este grupo etario. Otro de los principales resultados fue que las mujeres mostraron mayores niveles de estrés elevado que los hombres. Este estudio fue realizado con la participación de 309 personas de 11 a 72 años residentes de la ciudad de Chilpancingo, Guerrero.

Estudios en España sobre estrés cotidiano en niños han mostrado relaciones entre el estrés y habilidades socioemocionales. Trianes Torres *et al.* (2009) llevaron a cabo un estudio con 1,094 niños y niñas de ocho a 12 años para crear una escala de evaluación del estrés infantil. Para la validación de la misma utilizaron autoinformes que evalúan síntomas emocionales y relaciones interpersonales. Encontraron relaciones entre estrés cotidiano infantil y menores calificaciones de adaptación socioemocional y escolar, tales como: mayor actitud negativa hacia la escuela y los profesores, mayores índices de depresión, mayores relaciones interpersonales negativas y menor autoestima, así como peores resultados académicos.

La escala realizada por estos investigadores indaga tres áreas donde existen estresores cotidianos en la vida de los niños: salud, familia y escuela. En el ámbito escolar se miden factores referentes a las relaciones entre pares como: falta de aceptación, peleas, competitividad, ridiculización, burla y envidia respecto a logros académicos (Trianes Torres *et al.*, 2012).

Utilizando la escala resultante de ese estudio, la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) Escobar *et al.* (2010) evaluaron los efectos del estrés cotidiano en la aceptación social e impacto emocional en niños de nueve a 12 años de escuelas primarias urbanas de nivel socioeconómico medio, encontrando mayores niveles de estrés e impacto emocional en niñas que en niños y una correlación más intensa entre adaptación social y ajuste emocional en las submuestras de 10 y 12 años, que en términos de la definición pronunciada por la OMS, se trata de población adolescente.

En otro tipo de estudios como el de Galván y McGlennen (2012) se ha examinado el estrés diario en relación con la toma de decisiones comparando adolescentes y adultos. Participaron 18 adolescentes de 14 a 17 años y 16 adultos entre 18 a 21 años. Las mediciones se tomaron con un método llamado *Ecological Momentary Assessment* (EMA) en el que los participantes eran contactados vía teléfono celular en momentos inesperados, tres veces diariamente durante dos semanas con el fin de medir el estrés en situaciones reales cotidianas. No hubo diferencias significativas entre adolescentes y adultos en estrés general. Y sí se encontraron diferencias significativas en la toma de decisiones riesgosas entre los días de alto estrés y los de menos estrés, con mayores elecciones riesgosas en los días de alto estrés en una tarea de toma de decisiones denominada *Cups Task*, en su versión computarizada.

Los participantes indicaron su nivel de estrés en una escala tipo Likert donde 1 significaba “sin estrés” y 7 “muy estresado”. Se promediaron las calificaciones de los primeros tres días para tener una línea base de referencia y luego fueron al laboratorio en dos ocasiones, un día de estrés alto y uno de estrés bajo para realizar la tarea.

En un estudio chileno se realizó una escala para evaluar el estrés cotidiano que se da en el entorno escolar, la Escala de Estrés Cotidiano Escolar (EECE) que

se compone de tres factores: estrés académico, estrés ambiental y estrés relacional. Este último mide el grado de molestia que vive un estudiante cuando ve peleas, es víctima de robos, burla, discriminación o es aislado por sus pares. En dicho estudio participaron 734 estudiantes de 10 a 17 años. Los resultados mostraron que las mujeres tienden a percibir mayor nivel de estrés que los hombres tanto en general como en cada dimensión del estrés relacional y los estudiantes que vivían en zonas urbanas percibieron mayores niveles de estrés que quienes residían en contextos rurales (Encina Agurto y Ávila Muñoz, 2015).

En el Estado de Querétaro en un estudio llevado a cabo con una muestra probabilística de 992 estudiantes de secundarias públicas de San Juan del Río, se encontró una prevalencia de ideación suicida del 4.9% en hombres y 14.7% en mujeres, siendo la telesecundaria técnica donde se encontró mayor prevalencia comparada con secundaria general y telesecundaria. El estrés cotidiano social y la impulsividad se encuentran entre algunos de los factores de riesgo de conducta suicida y la autoestima como factor protector de ideación suicida (González Zamora, 2019).

En la misma muestra se encontró una prevalencia de sintomatología depresiva elevada del 15.9%. Se encontró diferencia estadística por nivel de marginación, siendo los estudiantes de secundarias de nivel de marginación bajo quienes presentaron mayor índice de sintomatología depresiva. Los resultados también muestran que mayor estrés cotidiano social y mayor impulsividad se relacionan con mayor sintomatología depresiva en dichos estudiantes (Rangel Amado, 2019).

También se encontró una correlación positiva entre el consumo de drogas y la impulsividad. El estrés cotidiano social resultó un factor asociado al consumo de alcohol, tabaco, inhalables, marihuana, tachas y cocaína en estudiantes de secundarias de San Juan del Río, Querétaro. En este municipio se encontró una

prevalencia de consumo alguna vez en la vida del 63% y la edad del primer consumo se encuentra entre los 11 y los 12 años y medio (Banda Anaya, 2019).

2.4. Estudios que analizan la autoestima de estudiantes adolescentes

En un estudio realizado en Santa Marta, Colombia con una muestra intencionada de 140 estudiantes de 11 a 19 años con bajo rendimiento académico, se reportó una prevalencia del 51% de baja autoestima, determinada por puntajes menores a 25 puntos en la escala de Autoestima de Rosenberg, de éstos, el 56.6% fueron estudiantes del género femenino, mientras que el 44.4% fueron del género masculino. De acuerdo con el nivel socioeconómico, 50% de los estudiantes con baja autoestima pertenecían al estrato de menor nivel socioeconómico de cuatro niveles descritos por los autores (Ferrel Ortega *et al.*, 2014) quienes afirman que hay una influencia mutua de la autoestima y el rendimiento académico.

También en Santa Marta, se investigó sobre la relación entre depresión, autoestima e ideación suicida en 242 adolescentes estudiantes de un mismo colegio con edades de 15 a 19 años, se encontró una prevalencia de 8% de alta autoestima y 18% de baja autoestima en las mujeres y de 5% de alta y 22% de baja en hombres esto mediante la Escala de Autoestima de Rosenberg donde una puntuación de 30 a 40 se considera autoestima elevada y de menos de 25 puntos se considera autoestima baja. También se encontraron relaciones entre la baja autoestima y depresión, así como con ideación suicida (Ceballos-Ospino *et al.*, 2015).

En España en un estudio realizado con niños de tres a siete años se encontraron diferencias significativas en el nivel de autoestima de los niños según el nivel socioeconómico en el que se ubicaba su centro educativo, siendo los niños de nivel medio bajo quienes tuvieron mayor autoestima que los niños de nivel bajo, también encontraron mayores niveles de autoestima en los niños de nivel bajo que en los niños de nivel alto. Este estudio se llevó a cabo con una muestra de 1,757

niños de 13 escuelas de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla (Taberner *et al.*, 2017).

En el estudio de Zambrano Faisán (2017), en la parroquia Paccha, en la ciudad de Cuenca, Ecuador, se reporta una prevalencia de alta autoestima de 50.6% y de baja autoestima de 14.1%, sin diferencias significativas por sexo. Este estudio se llevó a cabo con una muestra de 453 adolescentes escolarizados, de 10 a 19 años, el grupo de 14 a 16 años mostró niveles más bajos de autoestima que los grupos de menos de 14 años y el de 16 a 18 años. Asimismo, la autora reportó que los adolescentes con baja autoestima presentaron menores niveles de rendimiento académico y niveles más altos de agresividad y se encontraron menores niveles de autoestima en adolescentes de familias con menores ingresos económicos.

En el estudio realizado por Hernández Prados *et al.* (2018) con una muestra de 97 estudiantes de 12 a 16 años de un instituto de Totana en Murcia, España en donde mediante la Escala de Autoestima de Rosenberg, estableciendo como nivel alto de autoestima puntuaciones entre 28 y 40 y como nivel bajo puntuaciones entre 0 y 13 se encontró una prevalencia de alta autoestima de 77.3% y de baja autoestima de 1%. Estos investigadores encontraron una relación significativa entre los niveles de ansiedad y la autoestima en la que a mayor autoestima menor ansiedad.

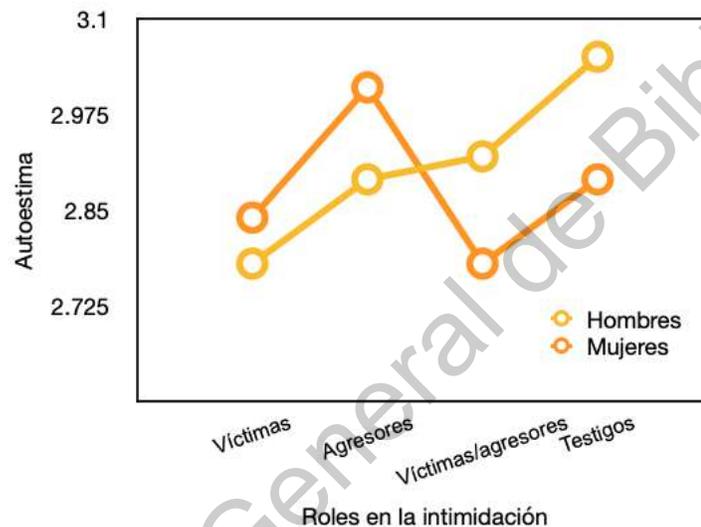
2.5. Estudios en los que se relaciona la autoestima y la violencia escolar

Bandeira y Hutz (2010) indagaron posibles diferencias en la autoestima de adolescentes involucrados en la intimidación según cuatro roles: agresor, víctima, víctima/agresor y testigo. Se reportan interacciones entre sexo y los roles en relación con la autoestima; el grupo de víctimas/agresores hombres tuvo mayor autoestima que el mismo grupo de mujeres. En los hombres el grupo de testigos

tuvo mayor promedio de autoestima que el grupo de víctimas; y en las mujeres el grupo de agresoras tuvo mayor promedio de autoestima que el grupo de víctimas/agresoras. En este caso la autoestima se evaluó también con la escala de Rosenberg, los grupos se dividieron mediante un cuestionario de acoso escolar y la muestra estuvo conformada por 465 adolescentes de nueve a 18 años estudiantes de escuelas de Porto Alegre, Brasil (Figura 2).

Figura 2

Interacción de autoestima y roles en la intimidación por sexo



Nota. Adaptado de "As implicações do bullying na autoestima de adolescentes" por C.de M. Bandeira y C. S. Hutz, 2010, Psicologia Escolar e Educacional, 14, p. 135.

También en Brasil ,en el estudio de Brito y Oliveira (2013) se llevó a cabo un análisis situacional del acoso escolar en escuelas públicas que participaron en el Programa *Saúde na Escola* de la ciudad de Olinda. En este estudio se correlacionó el acoso escolar con la situación sociodemográfica de los participantes

y su nivel de autoestima. Se realizó con una muestra representativa conformada por 237 estudiantes de 15 a 19 años. Se utilizó una herramienta validada por Freire, Simão y Ferreira para caracterizar la participación de los estudiantes en situaciones de acoso escolar en las últimas dos semanas y se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg para evaluar la autoestima, donde 30 fue el punto de corte para alta autoestima y ≤ 30 de baja autoestima.

Se encontró que el 67.5% habían participado en situaciones de acoso, 59.9% de los estudiantes había presenciado alguna forma de acoso escolar y el 48.7% sufrieron acoso en las últimas dos semanas. Uno de cada cuatro tuvo un doble papel de víctima y agresor. Al evaluar la interacción entre intimidación y autoestima, los hombres superan el umbral de alta autoestima cuando asumen el doble papel de víctima/agresor, mientras que las mujeres califican con baja autoestima en todas las situaciones de acoso (Brito y Oliveira, 2013).

2.6. Estudios que han analizado la impulsividad en adolescentes

Benjet *et al.* (2009) en el estudio llevado a cabo con una muestra probabilística de adolescentes del área metropolitana de la Ciudad de México en 2009, se encontró una prevalencia de trastornos impulsivos de 7% en hombres y 10.3% en mujeres de 12 a 17 años con datos de la Encuesta Mexicana de Salud Mental Adolescente.

En estudio llevado a cabo en el Estado de México con 408 estudiantes de dos secundarias públicas se analizó la conducta antisocial de los adolescentes y la impulsividad como uno de los predictores de esta. No hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres, sin embargo, los hombres tuvieron mayores puntajes en conducta antisocial. Para los autores de dicho estudio la conducta antisocial es la frecuencia con la que los estudiantes se comportaron de forma contraria a las

normas establecidas por la sociedad, esta correlacionó con la impulsividad de manera positiva (Betancourt Ocampo y García Campos, 2015).

Por su parte, Jiménez-Barbero *et al.* (2016) encontraron mayores puntajes de impulsividad en mujeres que en hombres. Su estudio fue llevado a cabo con 327 adolescentes entre 12 y 15 años de la Ciudad de Murcia, España. Cincuenta y nueve adolescentes tratados por Trastornos de conducta externalizante conformaron el grupo clínico y 268 estudiantes de un Instituto de Enseñanza Secundaria el grupo general. Estos autores encontraron correlaciones fuertes entre impulsividad y agresión verbal y entre impulsividad y conducta delincuente, tanto en el grupo clínico como en el grupo general (Jiménez-Barbero *et al.*, 2016).

Múltiples estudios muestran la influencia de la impulsividad en conductas delictivas y consumo de alcohol y drogas en adolescentes (Peach y Gaultney, 2013; Pérez-Fuentes *et al.*, 2015; Vogel y Barton, 2013; Walters y Espelage, 2017).

2.7. Estudios en los que se relacionan la convivencia escolar y factores psicológicos

Son sumamente escasos los estudios que abordan otros tipos de problemas de convivencia escolar distintos a la violencia, tales como: la disrupción, la deshonestidad académica o la desmotivación. En un estudio español realizado con población escolar de secundaria y bachillerato se indagó la relación entre el plagio cometido por los estudiantes y su rendimiento académico. Se encontró que entre más altas son las calificaciones obtenidas menor es la frecuencia de plagio y que 17.1% de ellos había copiado fragmentos de texto de páginas web sin citar, 10% había hecho todo un trabajo a partir de fragmentos copiados, el 2.3% había entregado un trabajo completo bajado de internet y 1.1% había entregado un trabajo hecho por otro estudiante en años anteriores. El instrumento aplicado fue hecho expresamente para el estudio el Cuestionario sobre plagio académico entre el

alumnado de ESO, se aplicó a una muestra representativa de 1,503 estudiantes entre los 12 y 18 años (Morey-López *et al.*, 2013).

Algunos otros estudios que han indagado sobre la deshonestidad académica se centran mayormente en población universitaria (Cuadrado González, 2018; Díez Martínez, 2015; Sureda *et al.*, 2009). En cuanto a la motivación, la mayoría de los estudios encontrados analizan la relación de esta y el rendimiento académico (Gutiérrez y Tomás, 2018; Usán Supervía. y Salavera Bordás, 2018).

El tema más abordado en la investigación sobre convivencia escolar alrededor del mundo ha sido la violencia o acoso escolar, así lo demuestran los estudios que se mencionan a continuación.

En el estudio de Flaspohler *et al.* (2009) se exploró el impacto del acoso escolar en el bienestar de niños de primaria y secundaria. Participaron 4,331 estudiantes estadounidenses quienes fueron clasificados en cuatro grupos dependiendo de su participación en el acoso a partir de sus respuestas en el cuestionario *Bully/Victim Questionnaire*. Estos grupos fueron: acosador, víctima, víctima-acosador y testigo. Las variables de satisfacción con la vida y apoyo social fueron medidas a través de *Brief Multi-dimensional Students' Life Satisfaction Scale* y una versión abreviada de *Child and Adolescent Social Support Scale*.

En cuanto a los resultados Flaspohler *et al.* (2009) encontraron que 68% de los estudiantes fueron categorizados como testigos, 88% como acosadores, 18.9% como víctimas y 4.2% como víctimas-acosadores. Además, quienes fueron clasificados como acosadores mostraron menor satisfacción con la vida que los no acosadores, los estudiantes víctimas mostraron menor satisfacción con la vida y menos apoyo por parte de sus pares que los no víctimas y los estudiantes que fueron acosadores-víctimas reportaron menor satisfacción con la vida y menor apoyo social que los demás estudiantes.

Al otro lado del mundo en la ciudad de Taichung, Taiwán, Chen y Wei (2011) realizaron un estudio con una muestra probabilística de 1,376 estudiantes de 7º a 12º grado. El objetivo fue saber cómo influye la violencia escolar en la autoestima y depresión en ese contexto cultural, utilizando algunos ítems adaptados de *California School Climate and Safety Survey* y cinco ítems de La Escala de Autoestima de Rosenberg. Encontraron que la victimización y perpetración de violencia entre estudiantes tiene una relación positiva con la depresión y su modelo indica que ésta es amortiguada por el apoyo positivo de los pares. La autoestima no tuvo relación significativa con la victimización o perpetración de violencia.

En un estudio reciente, mediante el cuestionario *Living and Learning at School* aplicado a una muestra de 281 estudiantes malteses de 10 a 15 años, se encontraron diferencias entre grupos de acuerdo con la participación de los estudiantes en el acoso escolar, los grupos fueron: no involucrados, acosadores, víctimas y víctimas/acosadores. Los investigadores reportan bajas puntuaciones en motivación y aprendizaje en el grupo de víctimas/acosadores, y menores en el grupo de acosadores, lo que según los autores podría apuntar a una regulación pobre tanto en lo académico como en el control emocional de estos adolescentes. También se encontró que el grupo de víctimas obtuvo mayores puntajes de estrategias para buenas relaciones interpersonales y el grupo de acosadores más amigos. En general el grupo de víctimas/acosadores tiene peores puntajes en salud mental y el grupo de no involucrados tiene los mejores puntajes (Askell-Williams *et al.*, 2013).

Por su parte Garay *et al.* (2013) analizaron diferencias entre estudiantes que calificaron con alto nivel de violencia escolar y estudiantes con bajo nivel de violencia escolar, la clasificación en uno u otro grupo se dio a partir de los resultados en la Escala de Conducta violenta en la Escuela. Los estudiantes del grupo de alta violencia fueron el 20% de la población total, 70% de ellos hombres y el 30% mujeres, presentaron menor autoestima, menor satisfacción con la vida,

mayor soledad, mayor sintomatología depresiva y mayor estrés en comparación con el grupo de baja violencia. Este estudio fue realizado con una muestra representativa de 1,723 estudiantes de secundaria y bachillerato de 12 a 18 años de cuatro centros escolares de Andalucía, se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg para medir autoestima, una versión española de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin y el Cuestionario de Estrés Percibido para medir estrés.

En el estudio de Crespo-Ramos *et al.* (2017) se analizó la violencia escolar y el ajuste psicosocial de una muestra de 564 adolescentes escolarizados de edades entre 11 y 18 años, en función de la participación e implicación comunitarias. El estudio fue llevado a cabo en Sevilla, España. La implicación comunitaria es una dimensión afectiva-valorativa que alude al sentimiento de vinculación y pertenencia a la comunidad. Para evaluar esta característica, los autores realizaron un cuestionario especialmente para tal investigación, evaluaron además la autoestima con la Escala de Autoestima de Rosenberg, la satisfacción con la vida con la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin y la violencia escolar manifiesta con una adaptación al español de la Escala de Conducta Agresiva Manifiesta de Little, Henrich, James y Hawley.

Se encontró que los adolescentes con alta implicación en la comunidad tuvieron mayores puntuaciones de autoestima y satisfacción con la vida y menores puntuaciones de violencia escolar (Crespo-Ramos *et al.*, 2017).

En México el Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar, tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de habilidades socioemocionales de niñas, niños y jóvenes que busca impactar en el fortalecimiento del tejido social y prevenir situaciones de violencia en la escuela con estrategias dirigidas a toda la comunidad escolar, sin embargo, está

enfocado en la prevención y atención de hechos de acoso y violencia escolar (Secretaría de Gobernación, 2017).

Derivado de este plan se puso en marcha el Programa Nacional de Convivencia escolar que en el ciclo escolar 2018-2019 tuvo como resultados de una encuesta aplicada a maestros y directivos de escuelas de todo el país que en el 70% de las escuelas se percibe un ambiente favorable, mientras que en el 30% es poco favorable. En el 76% de las escuelas se perciben pocos o ningún conflicto, mientras que en el 24% existen conflictos. El 34% indica que los alumnos tienen una autoestima adecuada, el 64% la consideran poco favorable y el 2% percibe que no es favorable. El 68% percibe que existe necesidad de reforzar con los alumnos el reconocimiento de emociones y autorregulación para evitar comportamientos impulsivos que afecten la convivencia pacífica (SEP, 2019).

Al respecto del abordaje de la dimensión estructural de la convivencia, Chávez Romo (2018) realizó un análisis de programas y acciones que se han llevado a cabo en México en pro de la convivencia escolar, incluido el Programa Nacional de Convivencia escolar, resaltando el enfoque que han dado investigaciones y programas nacionales desde la primera década de este siglo que se ha dirigido puntualmente a la prevención y disminución de la violencia entre estudiantes, dejando al margen a los demás actores involucrados y acertadamente apunta “quedan relegadas del análisis las condiciones institucionales que limitan la transformación de prácticas de convivencia y de resolución de conflictos en las escuelas” (p. 2).

2.8. Estudios que han abordado la dimensión estructural de la convivencia escolar

Rodríguez Figueroa (2019) realizó una investigación en el estado de Aguascalientes en el que se indagó la percepción sobre la convivencia escolar de

estudiantes, docentes, directivos y familiares en un bachillerato. En general se observa una percepción positiva de la convivencia, algunos lo atribuyeron a factores como la cantidad de alumnos en cada grupo o la formación de subgrupos desde la infancia que se mantiene en el bachillerato. Una de las aportaciones relevantes de este estudio es la justamente el análisis de los subgrupos informales dentro de las aulas en los que se gestan relaciones cercanas de amistad, identificación, apoyo y colaboración, los participantes relatan que se llega a generar tensión entre estos distintos subgrupos. Otro aspecto indagado fueron las relaciones entre alumnos y maestros, los alumnos aseveran que con los docentes con quienes tienen una buena relación los apoyan en aspectos tanto académicos como emocionales, los escuchan, son comprensivos, aceptan sus errores y saben pedir disculpas. Rodríguez Figueroa también sugiere que esta relación se ve afectada por la materia que se imparte, siendo las materias de mayor reprobación cuyos docentes no tienen tan buenas relaciones con los estudiantes.

Siguiendo con la relación docente-alumno, en su estudio Okonofua *et al.* (2016) pusieron a prueba una intervención dirigida a maestros basada en modificar la forma de tratar a los alumnos disruptivos hacia una forma empática. Se comprobó que de esa manera se motivó un mejor comportamiento, disminuyeron a la mitad las suspensiones y generó que los adolescentes respetaran más a los profesores.

Otro estudio que documenta intervención al nivel de la organización escolar es el de Grau Vidal y García Raga (2017) quienes aplicaron estrategias basadas en el diálogo y la participación que reforzaron el vínculo de los estudiantes con la escuela. Se pusieron en marcha talleres artísticos en donde se abordaron los derechos de la infancia, juegos dirigidos por el alumnado para establecer nuevos vínculos con otros compañeros, “apadrinamiento lector” en donde se involucraron estudiantes de 5º y 6º en la alfabetización de alumnos de 1º y 2º y se llevaron a cabo asambleas semanales de alumnos, profesores y familiares. Algunos de los resultados fueron una mayor participación de las familias, menos enfrentamientos,

peleas, discusiones, insultos, exclusión del grupo y desmotivación. La estrategia central fue la gestión de conflictos de manera democrática.

Por su parte Serey Araneda (2019) analizó el discurso de docentes de diversas escuelas acerca de la conceptualización de la convivencia escolar, se aprecia que los conceptos están apegados a la disciplina, a hacer cumplir la norma, a una visión sobre las problemáticas de la escuela y del alumnado, dejando de lado el componente afectivo de la convivencia. Con este análisis el autor demuestra que existe un problema estructural de la convivencia por encima de la convivencia escolar, por lo que “las soluciones no deben plantearse unilateralmente, solo desde las causas directas personales, psicológicas, familiares, sino que la solución va desde una enseñanza a aprender a convivir como comunidad” (p.161).

3. Planteamiento del problema

Este estudio se lleva a cabo en las secundarias públicas del municipio de Cadereyta de Montes, e indaga acerca de tres factores psicológicos: estrés cotidiano social, autoestima e impulsividad; y, dado que se desarrolla con población estudiantil, nos interesa inquirir especialmente sobre una relación que ha sido poco estudiada; la relación que tienen estos factores psicológicos con aspectos de la convivencia escolar.

No solo el cursar la adolescencia o las características particulares hacen a un adolescente ser o actuar de determinada manera, sino también el contexto en el que se desarrolla influye en cómo se siente consigo mismo y cómo se comporta con los demás, y sus comportamientos a su vez, inciden en la forma en que se organiza el ambiente que comparte con otros. En un entorno social o una comunidad como la escuela, se pone en juego la capacidad de vivir con otros con base en el respeto, la tolerancia y la participación de todos.

Las conductas que perciben los adolescentes, conductas propias y de los demás estudiantes de su comunidad escolar en ocasiones pueden provocar conflictos en las interacciones entre pares o en los procesos de aprendizaje, incluso surgen conductas violentas entre ellos que pueden dañarlos física o emocionalmente, así como causar daños al inmueble escolar.

En este sentido, el acoso escolar y su impacto en el ámbito socioafectivo se han abordado ampliamente en estudios recientes, sin embargo, las conductas que pueden generar otro tipo de conflictos en el ámbito educativo han sido objeto de estudio en muchas menos ocasiones.

Aunado a ello, hay muy pocos estudios publicados que aborden la dimensión estructural de la convivencia escolar y como se mencionó, esta influye en la dinámica de una escuela, en cómo se desempeñan los docentes, en cómo se involucra la familia y en cómo se desarrollan las relaciones entre todos los actores educativos, no solamente entre los estudiantes.

3.1. Justificación

La pertinencia de llevar a cabo este estudio radica principalmente en la falta de estudios en la región acerca de la salud mental de los adolescentes. Son escasos los estudios que se llevan a cabo en otros municipios del Estado, comparados con los que se llevan a cabo con la población de la capital. Por ello es importante dar a conocer los datos de prevalencia en población de Cadereyta, para quienes toman decisiones y trabajan en el campo de la salud en esta región. Esta información permitirá el trabajo de intervención, promoción y prevención de la salud mental en función de las necesidades de esta población y su impacto en el mejor uso de los recursos que se invierten en programas de intervención y sobre las políticas públicas de salud y educación de nuestro Estado.

En el ámbito educativo, estudios como este son relevantes pues la escuela no debiera ser un espacio donde solo se gestan aprendizajes académicos, sino también ha de considerar para el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, la socialización, la participación en la comunidad educativa y el vivir en un ambiente que propicie seguridad y bienestar.

La información de los aspectos asociados a la salud mental de los adolescentes es especialmente relevante para los profesores y directivos de las escuelas donde se llevó a cabo este estudio, pues con ella se pueden fundamentar intervenciones dirigidas a los docentes, quienes son considerados elementos clave para la detección de familias y estudiantes que puedan estar en riesgo o que vivan con un problema de salud mental y conocer qué factores influyen en el bienestar o en los problemas de salud mental que pudieran estar viviendo.

4. Método

4.1. Preguntas de investigación

¿Cuál es el puntaje promedio y la prevalencia de estrés cotidiano social, autoestima, impulsividad y autopercepción de las conductas conflictivas y violentas de adolescentes estudiantes de secundarias públicas de Cadereyta?

¿Cuáles son las diferencias en las prevalencias y promedios de estrés cotidiano social, autoestima, impulsividad y autopercepción de las conductas conflictivas y violentas, por sexo, nivel de marginación y tipo de escuela?

¿Cuál es la relación entre los factores psicológicos indagados (estrés, autoestima e impulsividad) y la autopercepción de conductas conflictivas y violentas en el ámbito escolar?

4.2. Objetivo general

Evaluar el promedio, prevalencia, las diferencias por sexo, nivel de marginación y tipo de escuela y la relación del estrés cotidiano social, la autoestima, la impulsividad y la autopercepción de conductas conflictivas en el ámbito escolar de adolescentes estudiantes de secundarias públicas de Cadereyta.

4.2.1. Objetivos específicos

Identificar los puntajes promedios y prevalencias de las variables psicológicas (estrés cotidiano social, autoestima e impulsividad) y de la autopercepción de conductas conflictivas en el ámbito escolar, por nivel de marginación y tipo de escuela.

Identificar las diferencias en las prevalencias y promedios de estrés cotidiano social, autoestima, impulsividad y autopercepción de las conductas conflictivas y violentas, por sexo, nivel de marginación y tipo de escuela.

Analizar la relación entre los factores psicológicos indagados (estrés, autoestima e impulsividad) y la autopercepción de conductas conflictivas y violentas en el ámbito escolar.

4.3. Tipo de investigación

Se trata de un estudio epidemiológico, observacional analítico transversal (Villa Romero *et al.*, 2012).

4.4. Muestra

La población objetivo fueron los 3,762 estudiantes de secundarias públicas del municipio de Cadereyta de Montes, Querétaro. Fueron adolescentes de 11 a 17 años que asistían a escuelas secundarias públicas en el ciclo escolar 2018-2019.

El tipo de muestra fue probabilística, estratificada según el tipo de escuela (telesecundaria o general) y nivel de marginación de las secundarias y por racimos, en este caso los grupos escolares.

El cálculo de la muestra se realizó con un margen de error de 3.5% y nivel de confianza de 95%, resultando una muestra representativa de 649 estudiantes, las muestras por estrato se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Conformación de la muestra

Tipo de escuela y nivel de marginación	Alumnos
	%
Telesecundaria	
Muy alto	2.45
Alto	27.94
Medio	15.05
Secundaria general	
Medio	44.36
Bajo	10.21

La estrategia que utilizada para aleatorizar fue tómbola, en la primera etapa se sortearon las escuelas dependiendo del tipo de escuela y nivel de marginación. Del resultado del sorteo quedaron seleccionadas 12 escuelas y tres más que se visitarían en caso de no alcanzar la cuota del estrato (Anexo 1), se decidió tomar las 15 en total una vez que tuvimos reunión con los directores de las secundarias,

ya que la cantidad estimada de estudiantes tomando en cuenta los datos de inicio del ciclo 2017-2018 por grupo era mayor a la cantidad del ciclo 2018-2019.

En la segunda etapa, se hizo un sorteo de los grupos a los que se les enviaría carta de consentimiento informado para la aplicación del cuestionario, este sorteo se realizó en conjunto con los directores de cada escuela sorteada.

4.4.1. Criterios de inclusión

- Ser estudiante de la escuela secundaria pública del municipio de Cadereyta de Montes que fue sorteada para el estudio.
- Ser estudiante del grupo sorteado dentro de la escuela.
- Haber sido informado sobre su participación y haber dado su asentimiento para participar.
- Contar con carta de consentimiento informado firmada por alguno de sus padres o tutores.

4.4.2. Criterios de exclusión

- Tener algún impedimento para contestar el cuestionario autoaplicable como no saber leer o escribir, ser ciego o tener discapacidad intelectual.
- Ser mayor de 19 años.

4.4.3. Criterios de eliminación

- Expresar que quería retirarse del estudio.
- Dejar en blanco alguna sección completa del cuestionario.
- Que una proporción importante del cuestionario estuviera sin responder (más de 20 preguntas).

- Que las respuestas tuvieran un patrón uniforme (la mayoría de las respuestas en la misma opción) o extraño que mostrara que el alumno no contestó de acuerdo con su experiencia sino al azar.

4.5. Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario estandarizado y validado para estudiantes adolescentes mexicanos en formato autoaplicable, Cuestionario de Indicadores Psicosociales para Depresión y Riesgo Suicida (CIP-DERS) construido por González Forteza *et al.* (2003) (Anexo 2). Este cuestionario se conforma por 15 escalas, de las cuales solamente tres fueron utilizadas para los propósitos de esta investigación: Escala de Estrés Cotidiano Social, Escala de Autoestima y Escala de Impulsividad. A continuación, se describen estas tres escalas y una más que fue agregada al cuestionario con el fin de indagar sobre la convivencia escolar.

Escala de Estrés Cotidiano Social de González-Forteza (1994), conformada por 17 reactivos con formato de respuesta de escala tipo Likert que evalúa el monto de estrés o molestia derivado de experiencias vividas en los últimos meses, las puntuaciones van de 0 a 3 donde 0 corresponde a “nada”, 1 a “poco”, 2 a “regular” y 3 a “mucho”. Esta escala tiene un coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach $\alpha=0.87$.

Escala de Autoestima, es una escala con 10 reactivos originales de Rosenberg (1965), también con escala Likert en donde 1 es “totalmente de acuerdo”, 2 es “de acuerdo”, 3 es “en desacuerdo” y 4 es “totalmente en desacuerdo”. Fue validada para población mexicana por González-Forteza (1992) con un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de 0.75.

Escala de Impulsividad, consta de 5 reactivos para indicar la frecuencia de actos impulsivos, está validada para población adolescente mexicana por González-Forteza (1992) con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.70, es parte de la *Drug Risk Scale* (DRS) de Clement, Aragón y Plutckick (1989).

A estas escalas hemos añadido una adaptación de la Escala para la Valoración de Conflictos que afectan la Convivencia Escolar (ECACE) de Salinas de la Vega y Ochoa Cervantes (2016), la escala original consta de 53 reactivos diseñados para evaluar la disrupción, desmotivación de los alumnos, deshonestidad académica, daño a instalaciones y materiales escolares y violencia entre estudiantes (Anexo 2).

La adaptación de la ECACE fue realizada por el equipo de investigación que llevó a cabo este estudio y consistió en redactar de forma personal algunas preguntas, eliminar la doble negación de algunos ítems y eliminar una pregunta. Se realizó un pilotaje con 100 alumnos de una secundaria pública del municipio de Ezequiel Montes para probar las modificaciones que se le hicieron, en dicho pilotaje se obtuvo un coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach $\alpha=0.93$.

Con la dirección de la autora de esta escala se realizó un análisis de consistencia interna de las subescalas de la prueba que se analizaron en esta tesis (Tabla 2) con los datos de la muestra investigada, los resultados de esta prueba se muestran en la Tabla 3.

Tabla 2

Indicadores de subescalas de ECACE

Escala	Definición conceptual	Subescalas	Indicadores
Conductas conflictivas	Comportamientos que pueden provocar	Deshonestidad académica	ser testigo de comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar

	conflictos, pero no necesariamente desencadenar violencia	percibida en el entorno	
		Deshonestidad académica vivida	ser víctima de comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar
		Deshonestidad académica provocada	participar en comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar
		Desmotivación	sentir desgano o desinterés en el proceso de enseñanza y aprendizaje
		Disrupción	comportamientos que tienen la intención de interrumpir el proceso de enseñanza que generalmente crea tensión entre el docente y el estudiante.
Conductas violentas	Comportamientos que tienen el objetivo de causar daño físico o emocional a otro a través de acciones, actitudes, omisiones o través del lenguaje	Daño al inmueble y material escolar	ser testigo de comportamientos que tienen el objetivo de dañar el material o los muebles escolares, así como el inmueble
		Violencia percibida en el entorno	percepción de comportamientos violentos entre terceros
		Violencia vivida	percepción de haber sido víctima de alguna forma de violencia
		Violencia provocada	percepción de haberse comportado violento como agresor
		Violencia provocada en grupo	percepción de haberse comportado violento dentro de un grupo de pares

Tabla 3

Análisis de Consistencia interna para subescalas de ECACE

Escala	Subescala	Alfa de Cronbach	Número de ítems
Conductas conflictivas	Deshonestidad académica percibida en el entorno	0.81	4
	Deshonestidad académica vivida	0.67	3
	Deshonestidad académica provocada	0.74	4
	Desmotivación académica	0.65	4

	Disrupción	0.73	3
Conductas violentas	Daño al inmueble y los materiales escolares	0.89	4
	Violencia percibida en el entorno	0.87	6
	Violencia vivida	0.85	10
	Violencia provocada	0.89	14
	Violencia provocada en grupo	0.82	5

4.6. Consideraciones éticas

La aplicación del instrumento fue anónima, por ende, no se contó con la posibilidad de entregar a cada familia o escuela información de la situación de un participante en particular respecto de la problemática de estudio. La información obtenida arrojó datos que reflejan la situación general en los estudiantes de las escuelas secundarias públicas de Cadereyta de Montes.

El beneficio de la investigación no fue directo para cada estudiante, su participación favoreció el conocimiento de las problemáticas de salud mental más frecuentes de las y los estudiantes de secundarias públicas de Cadereyta y nos permitió el diseño de talleres para maestros y directores de las escuelas, con el objetivo de ofrecer herramientas para la detección y abordaje de dichas problemáticas.

La participación de los estudiantes fue voluntaria solicitando el asentimiento de los adolescentes y la autorización de los padres por medio de la firma de una carta de consentimiento informado. La negativa de los adolescentes a participar o continuar respondiendo el cuestionario en cualquier momento de la aplicación fue respetada. El consentimiento informado no se relacionó de ninguna forma con el instrumento que se aplicó al estudiante, de esta manera se garantizó el anonimato.

Teniendo en cuenta que la temática podría movilizar a los estudiantes, al finalizar la aplicación se entregó a cada participante una Guía de Recursos (Anexo

3) especialmente elaborada para este estudio con los datos de los lugares donde se ofrece apoyo psicológico en diferentes instituciones de Cadereyta.

Para asegurar la confidencialidad de los datos recabados, los cuestionarios se guardaron bajo resguardo de la directora del proyecto, ninguna persona fuera del equipo de investigación tiene acceso a ellos.

Se adjunta dictamen de aprobación del Comité de bioética de la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Querétaro sobre el proyecto en el que esta tesis se enmarca (Anexo 4).

4.7. Procedimiento

Este estudio es parte de un proyecto más amplio que busca describir la prevalencia de problemáticas de salud mental, a partir del análisis de factores psicológicos tales como autoestima, impulsividad, respuestas de enfrentamiento ante estresores familiares, estrés cotidiano social y locus de control, así como factores psicosociales entre los que se encuentran datos sociodemográficos, relación del adolescente con su padre y madre y recursos de apoyo con que cuentan los adolescentes de secundarias públicas de San Juan del Río y Cadereyta, Querétaro. Esta información fue utilizada para el diseño y aplicación de talleres dirigidos a maestros y directivos de escuelas sobre la detección y abordaje escolar de las problemáticas detectadas, el proyecto estuvo registrado bajo el número “FPS-2018-08”, financiado por el Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación de la Universidad Autónoma de Querétaro (FOFI-UAQ-2018) y fue dirigido por la Dra. Pamela Garbus.

Para la realización de esta investigación, las personas que aplicamos los cuestionarios tuvimos algunas sesiones de capacitación para conocer el instrumento y resolver dudas sobre las escalas y sobre todo para homogeneizar el

procedimiento en cada escuela y grupo, para ello colaboramos con las compañeras de la generación 2017-2019 de la maestría en la aplicación del instrumento en San Juan del Río. En el proceso de recolección y análisis de datos contamos con la colaboración de estudiantes de licenciatura, nuestras compañeras de la maestría que realizaron la investigación en San Juan y los compañeros de maestría que realizarían los talleres para maestros, en total participamos 16 personas en el trabajo de campo.

En un primer momento se hizo contacto con las autoridades de USEBEQ de Cadereyta para pedir su colaboración en el proyecto. Nos brindaron la información sobre las escuelas como cantidad de alumnos, ubicación, nombre del director, etc. Con ello elaboramos el muestreo e hicimos el sorteo de las escuelas que visitaríamos. En total se sortearon 12 escuelas; una telesecundaria de grado de marginación muy alto, cuatro de nivel de marginación alto, dos de nivel de marginación medio y cuatro escuelas generales de grado de marginación medio y una escuela general de grado de marginación bajo. Además, se sortearon tres telesecundarias de respaldo, una por cada grado de marginación, en caso de no contar con la cantidad de participantes necesarios en las primeras.

Se organizaron las visitas a las escuelas de acuerdo con la localización de estas, la cantidad de alumnos a encuestar y la disponibilidad de los encuestadores. En esta etapa surgió un obstáculo ya que en la base de datos con la información de las secundarias, varias de las escuelas no contaban con dirección y muchas no pudieron ser localizadas en el mapa virtual en el que se trazaron los recorridos.

Una vez sorteadas las escuelas acordamos una reunión con los directores de las secundarias sorteadas con la coordinación del departamento de servicios regionales de USEBEQ de Cadereyta. En dicha reunión se presentaron los objetivos del proyecto y la manera en que fueron sorteadas las escuelas con el propósito de tener una muestra representativa, les comunicamos la logística del procedimiento,

de igual manera nos acercamos con los directores para realizar el sorteo de los grupos y entregarles en sobres las cartas de consentimiento para los estudiantes de los grupos sorteados, ahí mismo aprovechamos para pedir información sobre la localización de las escuelas e indicaciones de cómo llegar, así como situaciones que debiéramos considerar para el trayecto y medios para mantenernos en comunicación con cada director. Algunas de las recomendaciones que nos hicieron los directores fueron no viajar en caso de lluvia porque el terreno de una localidad se vuelve inaccesible, llevar llanta de refacción para nuestro vehículo ya que el camino es terracería y el suelo es laja, si viajar en auto o camioneta dependiendo de los caminos y de preferencia comunicarnos vía redes sociales como WhatsApp o Messenger en vez de llamadas telefónicas dada la falta cobertura de línea telefónica en distintas localidades.

Por medio de los directores se informó a los estudiantes sobre el proyecto y se solicitó que los padres o tutores autorizaran la participación de su hijo/a, a través de una carta de consentimiento informado que detalla los pormenores del estudio, sus objetivos, alcance y metodología (Anexo 5). Los padres deberían regresar el consentimiento a la dirección de la escuela con la selección de permitir o no la participación de su hijo/a y debía estar firmado por al menos uno de los padres o tutores.

Se elaboró una guía para la aplicación (Anexo 6) con la información que los participantes tenían que recibir antes de iniciar, como el tiempo estimado de la aplicación, recordar que era un cuestionario anónimo para que no compartieran sus respuestas con otros estudiantes y se sintieran con la libertad de contestarlo honestamente sin miedo a ser juzgados por sus respuestas, también incluimos las indicaciones para resolver el cuestionario y escalas o preguntas que podrían resultar confusas para explicarlas antes de que comenzaran a responder.

Al llegar a cada escuela en el día y horario acordado con el director, organizábamos los consentimientos por grupo y de acuerdo con la afirmación o negativa de la participación. Con los nombres en los consentimientos informados se llamó a los estudiantes que participarían, dependiendo de la proporción del grupo la aplicación se llevaba a cabo en el salón o en ocasiones el personal administrativo de las escuelas nos designaba un lugar donde podíamos juntar varios grupos como un aula audiovisual, biblioteca o el patio. Generalmente había dos o tres aplicadores en cada grupo para hacer la aplicación de manera simultánea en la escuela.

Cuando los participantes ya estaban dispuestos en el espacio de la aplicación se les explicó una vez más el propósito de su participación y la naturaleza de la investigación. Se obtuvo el asentimiento voluntario de su participación, fueron muy pocos los estudiantes que se negaron a participar, quienes así lo expresaron se retiraron y continuaron con sus actividades académicas normales.

Se dieron las indicaciones generales con ayuda de la guía de aplicación, se revisaron los ejemplos y resolvieron dudas para dar inicio a la respuesta del cuestionario. Durante la aplicación se resolvieron dudas de los estudiantes y una vez completado el cuestionario algún aplicador lo hojeara para verificar que estuviera completo y detectar reactivos sin respuesta o duplicación de respuestas. Al final se le entregó a cada participante la guía de recursos con una breve explicación e invitación a utilizar los servicios disponibles para la atención de la salud mental y se les agradeció por haber participado. Los cuestionarios de cada grupo fueron colocados en carpetas identificadas con el nombre de la escuela y el grupo.

El trabajo de campo se llevó a cabo del 28 de mayo al 20 de junio del 2019. Después de esta etapa se seleccionaron los cuestionarios que serían analizados de acuerdo con los criterios de eliminación para cubrir la cantidad calculada para la muestra para cada estrato. Después de esa selección se sortearon más grupos

porque era insuficiente la cantidad de cuestionarios seleccionados para cubrir con las cuotas calculadas. Tres grupos más en una escuela general de grado de marginación medio y tres en la única escuela general de grado de marginación bajo que ya habían sido visitadas y se sorteó una escuela más de tipo telesecundaria de grado de marginación alto, esto debido a la baja participación de los estudiantes y a un error en la aplicación del instrumento.

En total se entregaron 1,518 cartas de consentimiento informado, de las cuales 1,035 formularios estuvieron completados con respuesta afirmativa de autorización y firma de los padres. Al final fueron aplicados 971 cuestionarios de los cuales 322 fueron eliminados, 98 de estos por un error de aplicación y 224 dados los criterios de eliminación o por haber alcanzado la cuota requerida por nivel de marginación y tipo de escuela.

A la par de la depuración de los cuestionarios se elaboró una base de datos, donde se vaciaron los 368 reactivos del cuestionario. Con esos datos se elaboraron los análisis para esta tesis, así como para otras dos tesis de maestría.

5. Análisis estadísticos

Se realizaron análisis estadísticos utilizando el programa IBM SPSS® Statistics versión 26. Para responder a las preguntas de investigación se sumaron los puntajes de cada estudiante en cada escala para obtener la puntuación y con base en esta se calcularon los promedios de cada sexo, nivel de marginación y tipo de escuela. Luego se calcularon puntos de corte a partir de la media mas y menos una desviación estándar para tener tres niveles de cada factor analizado.

Se realizaron pruebas *t* de Student para muestras independientes para encontrar diferencias por sexo, cuando la significancia fue menor a 0.05 se calcularon puntos de corte para cada sexo.

Con base en los puntos de corte se calcularon tres niveles para la presencia de cada factor, alto, medio y bajo, de acuerdo con el porcentaje de estudiantes que calificó dentro de cada nivel se obtuvieron las prevalencias por sexo, nivel de marginación y tipo de escuela.

Para calcular las diferencias de promedios por nivel de marginación se realizaron análisis de varianza ANOVA de un factor con los puntajes de los estudiantes para cada variable.

Para calcular las diferencias de promedios por tipo de escuela se realizaron pruebas *t* de Student para muestras independientes en donde los grupos fueron secundaria general y telesecundaria.

Para calcular la independencia estadística entre niveles de marginación y cada variable se utilizó la prueba Chi-cuadrada de Pearson, del mismo modo para el tipo de escuela.

Por último, para conocer la relación entre los factores psicológicos y de convivencia escolar se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson.

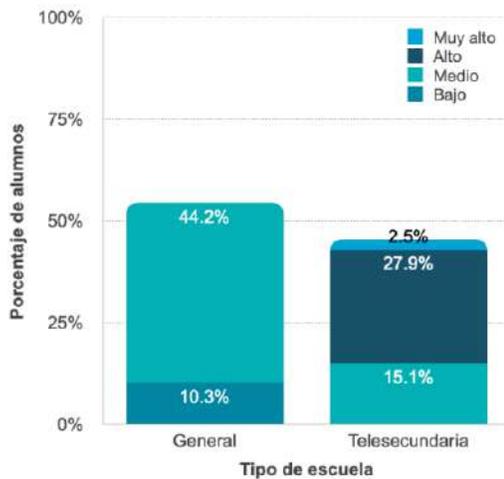
6. Resultados

6.1. Datos demográficos

La muestra quedó conformada por 649 estudiantes de secundaria, la distribución de la muestra por tipo de escuela y nivel de marginación fue en porcentajes iguales que los de la población, como se muestra en la Figura 3. Del total de participantes, 35% fueron estudiantes de primer grado, 33% de segundo y 32% de tercero. De estos estudiantes, 41.4% fueron hombres y 57.6% mujeres, el 0.9% no respondió cuál era su sexo, el rango de edad de los participantes fue de 11 a 17 años con una media de 13.5 años.

Figura 3

Porcentaje de alumnos según nivel de marginación por tipo de escuela



6.2. Variables psicológicas

6.2.1. Estrés cotidiano social

6.2.1.1. Puntajes promedio de estrés cotidiano social

Las puntuaciones en la escala de Estrés Cotidiano Social (ECS) de los estudiantes de secundarias públicas de Cadereyta mostraron una media de 7.6 y desviación estándar igual a 7.5 en un rango de 0 a 42 puntos.

Se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes para determinar si existían diferencias entre hombres y mujeres, teniendo como resultado $t(641)=-4.71$, $p \leq 0.001$, es decir, que se encontraron diferencias significativas, las mujeres obtuvieron mayor promedio ($\bar{x} = 8.8$) de estrés cotidiano social que los hombres ($\bar{x} = 6$).

Para saber si existían diferencias entre los cuatro niveles de marginación se realizó una ANOVA, el resultado no fue significativo $F(3,645)=1.5$, $p=0.219$, los

promedios fueron: $\bar{x} = 6.3$ en el nivel bajo, $\bar{x} = 8.1$ en el nivel medio, $\bar{x} = 7.1$ en el nivel alto y $\bar{x} = 8.3$ en el muy alto.

Mediante t de Student para muestras independientes se calcularon diferencias entre los tipos de escuela resultando $t(647) = -1.4$, $p = 0.162$, siendo así que no se observan diferencias significativas entre secundarias generales ($\bar{x} = 8$) y telesecundarias ($\bar{x} = 7.2$).

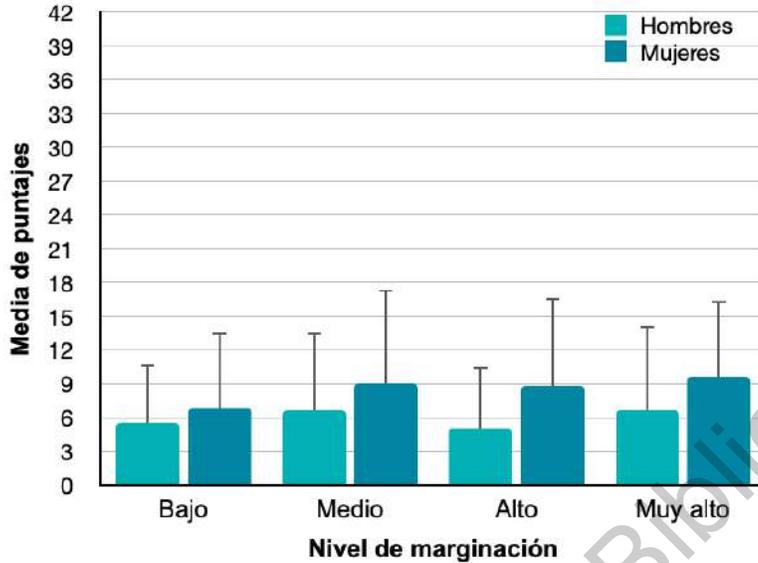
6.2.1.2. Puntajes promedio de ECS por nivel de marginación por sexo

Se calculó la puntuación media para esta variable por sexo y nivel de marginación, el promedio de ECS en hombres de nivel de marginación bajo fue de $\bar{x} = 5.5$, en nivel de marginación medio $\bar{x} = 6.6$, $\bar{x} = 5$ en nivel de marginación alto y $\bar{x} = 6.6$ en nivel de marginación muy alto.

Para las mujeres la puntuación media fue de $\bar{x} = 6.8$ en el nivel de marginación bajo, $\bar{x} = 9.1$ en el nivel medio, $\bar{x} = 8.9$ en el nivel alto y $\bar{x} = 9.7$ en el nivel muy alto (Figura 4). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA, el modelo no fue significativo para ninguno de los sexos, $F(3,265) = 1.1$, $p = 0.350$ en el caso de los hombres y $F(3,370) = 1.06$, $p = 0.365$ en el caso de las mujeres, es decir, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de ECS.

Figura 4

Medias de puntajes de ECS por nivel de marginación por sexo

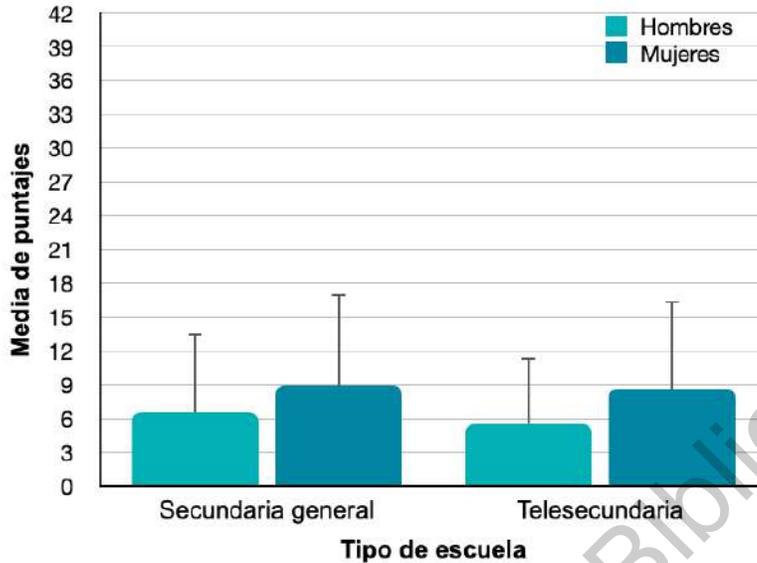


6.2.1.3. Puntajes promedio de ECS por tipo de escuela por sexo

Comparando los puntajes promedio por tipo de escuela se encontró que los hombres tuvieron una media de $\bar{x} = 6.5$ en secundaria general y de $\bar{x} = 5.5$ en telesecundaria y las mujeres tuvieron un promedio de $\bar{x} = 8.9$ en secundaria general y $\bar{x} = 8.6$ en telesecundaria (Figura 5). Se analizaron las diferencias de medias de los puntajes de ECS entre secundaria general y telesecundaria obteniendo $t(267) = 1.33$, $p = 0.184$ en el caso de los hombres y $t(372) = 0.34$, $p = 0.733$ en el caso de las mujeres, por lo que no hubo diferencias significativas al comparar los puntajes promedio para los diferentes tipos de escuela.

Figura 5

Medias de puntajes de ECS por tipo de escuela por sexo



6.2.1.4. Prevalencias por niveles de ECS

Para ubicar distintos niveles de ECS se utilizaron puntos de corte a partir del promedio, es decir, se consideró a los estudiantes con puntajes por debajo de la media menos una desviación estándar (≤ 0.14) como con ECS bajo, quienes tuvieron puntajes encima de la media más una desviación estándar (≥ 15.12) fueron considerados con ECS alto y los demás con ECS medio.

La prevalencia de ECS alto en la muestra total fue de 15.6%, la prevalencia de ECS medio de 70.6% y de ECS bajo de 13.9%.

En cuanto al sexo, el 8.9% de los hombres se encuentran en el nivel alto de ECS, el 71.7% en el medio y el 19.3% en el bajo, mientras que el 20.3% de las mujeres se encuentran en el nivel alto, el 69.5% en el nivel medio y el 10.2% en el bajo.

De acuerdo con el nivel de marginación, en la Tabla 4 se encuentran las prevalencias de cada nivel de ECS para la muestra total. No se observó relación entre el nivel de ECS y el nivel de marginación ya que el resultado la prueba Chi-cuadrada fue $\chi^2(6)=4.74$, $p=0.578$.

Tabla 4

Prevalencias de nivel de ECS por nivel de marginación

Nivel de ECS	Nivel de marginación				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	%	%	%	%	%
Alto	10.4	16.6	15.5	12.5	15.6
Medio	73.1	68.3	73.5	81.3	70.6
Bajo	16.4	15.1	11	66.3	13.9

Nota. ECS= estrés cotidiano social

Conforme al tipo de escuela se encontró que de los adolescentes que asisten a secundarias generales, el 16.9% se encuentran en el nivel alto de ECS, el 68.1% en el medio y el 15% en el bajo, mientras que de quienes asisten a telesecundarias el 13.9% se encuentran en el nivel alto, el 73.6% en el nivel medio y el 12.5% en el bajo. No se observó dependencia entre el nivel de ECS y el tipo de escuela dado que el resultado de la prueba Chi-cuadrada fue de $\chi^2(2)=2.33$, $p=0.312$.

Para los fines de esta tesis nos centramos en los estudiantes que se encuentran en el nivel alto de ECS para las comparaciones por nivel de marginación y tipo de escuela que se describen a continuación.

Como se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres para esta variable se calculó un punto de corte para cada sexo, con base en estos puntos de corte diferenciados se observó una prevalencia de ECS alto en hombres de

13.8% y en mujeres de 18.2%. Se muestran los estadísticos y puntos de corte por sexo en la Tabla 5.

Tabla 5

Estadísticos de ECS por sexo

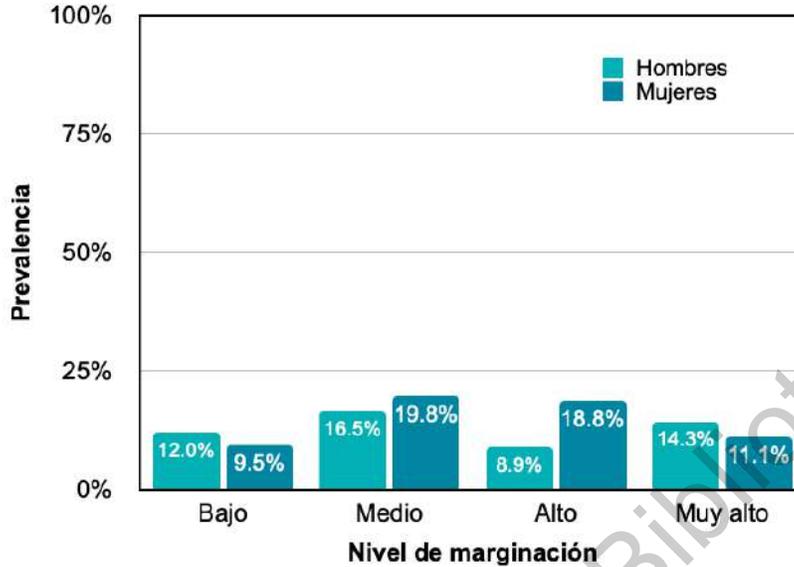
Sexo	N	Media \pm desv. estándar	Punto de corte
Hombre	269	6.0 \pm 6.5	\geq 12.5
Mujer	374	8.8 \pm 8.0	\geq 16.7

6.2.1.5. Prevalencia de ECS alto por nivel de marginación por sexo

Se calcularon las prevalencias por nivel de marginación para alto ECS encontrando una prevalencia en hombres de 12% en el nivel de marginación bajo, 16.5% en el nivel de marginación medio, 8.9% en nivel alto y 14.3% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia de alto ECS fue de 9.5% en el nivel bajo, 19.8% en el nivel medio, 18.8% en el nivel alto y 11.1% en el nivel muy alto (Figura 6). No se encontraron asociaciones entre la prevalencia de alto ECS y los distintos niveles de marginación ya que realizando una prueba de Chi-cuadrada se obtuvo $X^2(3)=2.63$, $p=0.452$ en el caso de los hombres y $X^2(3)=2.85$, $p=0.416$ en el caso de las mujeres.

Figura 6

Prevalencia de ECS por nivel de marginación por sexo

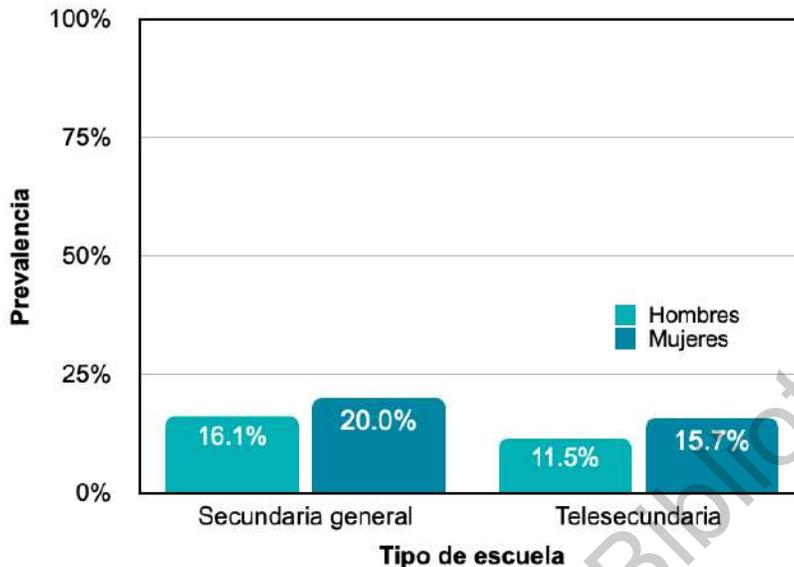


6.2.1.6. Prevalencia de ECS alto por tipo de escuela por sexo

Por tipo de escuela la prevalencia de ECS alto en el caso de los hombres fue de 16.1% en secundarias generales y de 11.5% en telesecundarias, la prevalencia para las mujeres fue de 20% en secundarias generales y de 15.7% en telesecundarias (Figura 7). Tampoco se encontró asociación entre la prevalencia de ECS alto y el tipo de escuela ya que se obtuvo un resultado de $X^2(1)=1.25$, $p=0.264$ en hombres y $X^2(1)=1.12$, $p=0.289$ en mujeres.

Figura 7

Prevalencia de ECS por tipo de escuela por sexo



6.2.2. Autoestima

Las puntuaciones de la escala de Autoestima para la muestra de estudiantes mostraron una media de 29.1 y una desviación estándar de 5.6 en un rango que va del 10 al 40.

Se llevó a cabo una prueba *t* de Student para muestras independientes para evaluar las diferencias entre hombres y mujeres para los resultados de esta escala, el resultado de esta prueba mostró diferencias estadísticamente significativas: $t(640)=3.1$, $p=0.002$, los hombres tienen mayores puntajes de autoestima ($\bar{x} =29.9$) que las mujeres ($\bar{x} =28.5$).

Para saber si existían diferencias en la variable autoestima entre los niveles de marginación se realizó una ANOVA, el resultado no fue significativo $F(3,644)=0.7$, $p=0.520$, los promedios fueron: $\bar{x} =28.4$ en el nivel bajo, $\bar{x} =29.1$ en el nivel medio, $\bar{x} =29.5$ en el nivel alto y $\bar{x} =38.3$ en el muy alto.

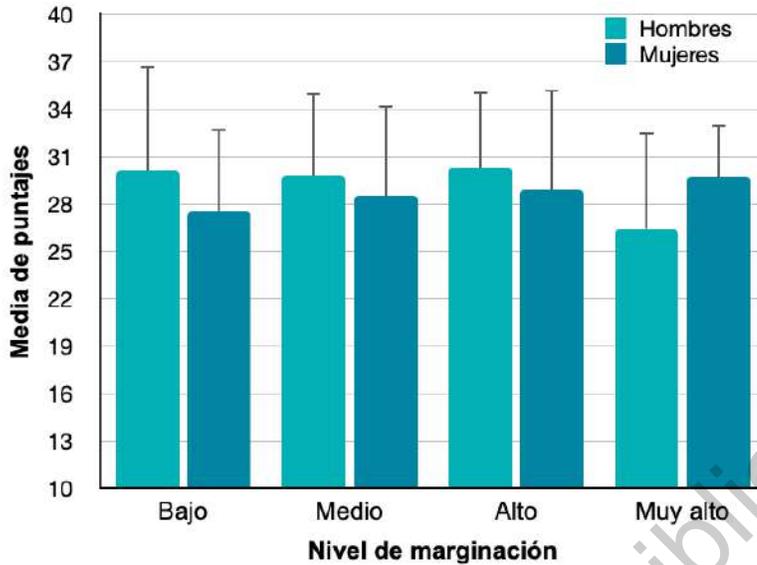
Mediante t de Student para muestras independientes se calcularon diferencias entre los tipos de escuela resultando $t(646)=-1.5$, $p=0.127$, siendo así que no se observan diferencias significativas entre secundarias generales ($\bar{x} =28.8$) y telesecundarias ($\bar{x} =29.5$).

6.2.2.1. Puntajes promedio de autoestima por nivel de marginación por sexo

Se calculó la puntuación media de autoestima por nivel de marginación, encontrando una puntuación media de 30.1 en hombres y $\bar{x} =27.5$ en mujeres de nivel de marginación bajo, $\bar{x} =29.8$ en hombres y $\bar{x} =28.5$ en mujeres en el nivel de marginación medio, $\bar{x} =30.3$ en hombres y $\bar{x} =28.9$ en mujeres en el nivel de marginación alto y $\bar{x} =26.4$ en hombres y $\bar{x} =29.7$ en mujeres en el nivel muy alto (Figura 8). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=1.15$, $p=0.328$ en el caso de los hombres y $F(3,369)=0.74$, $p=0.531$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación por sexo para los puntajes promedio de autoestima.

Figura 8

Medias de puntajes de autoestima por nivel de marginación por sexo

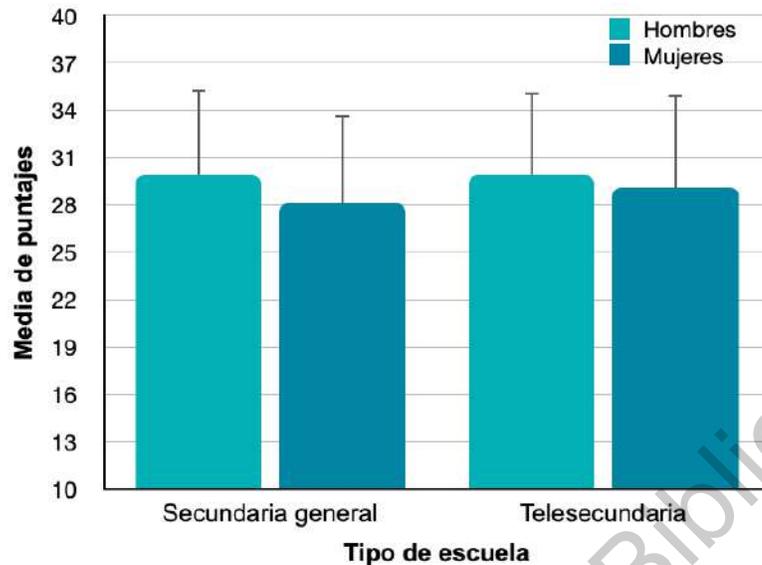


6.2.2.2. Puntajes promedio de autoestima por tipo de escuela por sexo

Al comparar los puntajes promedio por tipo de escuela se encontró una media para hombres de secundaria general igual a $\bar{x} = 29.9$ y en telesecundaria también de $\bar{x} = 29.9$, en el caso de las mujeres la media en secundaria general fue de $\bar{x} = 28.1$ y en telesecundaria de $\bar{x} = 29.1$ (Figura 9). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes entre secundaria general y telesecundaria se obtuvo $t(267) = 0.05$, $p = 0.958$ en el caso de los hombres y $t(371) = -1.75$, $p = 0.082$ en el caso de las mujeres por lo que se asume que no hay diferencias significativas entre los puntajes promedio de autoestima para los diferentes tipos de escuela.

Figura 9

Medias de puntajes de autoestima por tipo de escuela por sexo



6.2.2.3. Prevalencias por niveles de autoestima

Para considerar a un adolescente con alta autoestima se tomó un punto de corte a partir de la media más una desviación estándar (≥ 34.7) y al contrario, para considerarlo con baja autoestima el punto de corte fue a partir de la media menos una desviación estándar (≤ 23.5), quienes obtuvieron una puntuación entre 23.5 y 34.7 fueron ubicados en el nivel medio de autoestima.

Para la muestra total, la prevalencia de alta autoestima fue de 16.9%, de autoestima media fue de 67.6% y en el caso de baja autoestima la prevalencia fue de 15.4%.

Por sexo la prevalencia de alta autoestima en hombres fue de 19.3%, la prevalencia de autoestima media de 68.4% y la de baja autoestima de 12.3%. Mientras que el 15.5% de las mujeres se ubicó en el nivel de alta autoestima, 66.6% en el nivel medio y 17.9% en el nivel de baja autoestima.

En la Tabla 6 se encuentran las prevalencias de acuerdo con cada nivel de autoestima en relación con los distintos niveles de marginación. No se observó relación entre el nivel de autoestima y el nivel de marginación ya que el resultado la prueba Chi-cuadrada fue $X^2(6)=5.13$, $p=0.527$.

Tabla 6

Prevalencias de nivel de autoestima por nivel de marginación

Nivel de autoestima	Nivel de marginación				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	%	%	%	%	%
Alta	10.4	17.4	19.3	6.3	16.9
Media	76.1	67	64.6	81.3	67.6
Baja	13.4	15.6	16	12.5	15.4

En cuanto al tipo de escuela, la prevalencia de alta autoestima en estudiantes de secundarias generales fue de 15%, de autoestima media fue de 68.6% y de alta autoestima fue de 16.4%. En el caso de los estudiantes de telesecundaria la prevalencia de alta autoestima fue de 19.3%, de media de 66.4% y de baja de 14.2%. No se observó dependencia entre el nivel de autoestima y el tipo de escuela dado que el resultado de la prueba Chi-cuadrada fue de $X^2(2)=2.4$, $p=0.302$.

En este trabajo nos centramos en aquellos estudiantes que se encuentran en el nivel de alta autoestima y de baja autoestima para las comparaciones por nivel de marginación y tipo de escuela que se describen a continuación.

6.2.2.4. Prevalencia de alta autoestima por nivel de marginación por sexo

Se calculó un punto de corte para cada sexo (Tabla 7), para identificar los casos con autoestima baja y alta.

Tabla 7

Estadísticos de autoestima y puntos de corte por sexo

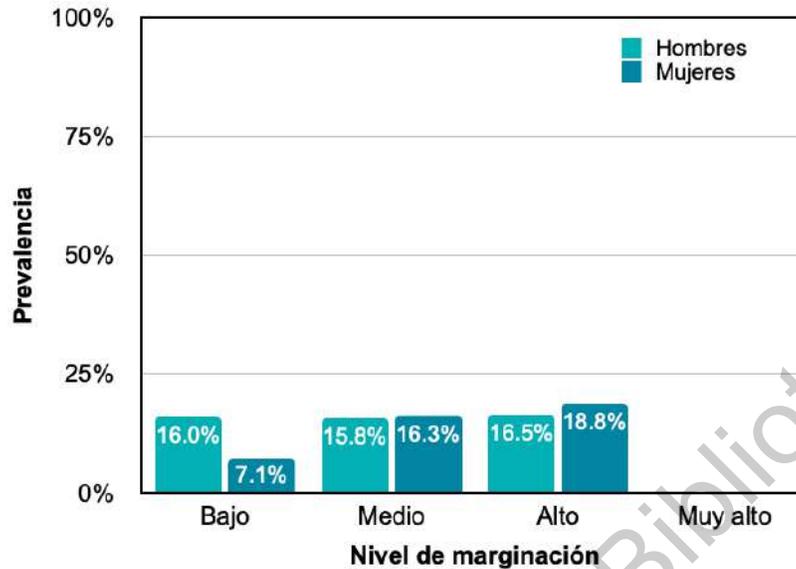
Sexo	N	Media \pm desv. est.	Punto de corte Autoestima	
			Alta	Baja
Hombre	269	29.9 \pm 5.3	\geq 35.16	\leq 24.64
Mujer	373	28.5 \pm 5.8	\geq 34.29	\leq 22.75

Con el punto de corte para cada sexo, la prevalencia de alta autoestima para la muestra general de hombres fue de 15.6%, mientras que para mujeres fue de 15.5%.

Calculando la prevalencia de alta autoestima por nivel de marginación se encontró una prevalencia para el nivel bajo igual a 16% para los hombres y 7.1% para las mujeres, en el nivel medio de 15.8% para los hombres y 16.3% para las mujeres, en el nivel alto de 16.5% en hombres y 18.8% en mujeres, y en el nivel muy alto de marginación no se tuvieron casos (Figura 10).

Figura 10

Prevalencia de alta autoestima por nivel de marginación por sexo

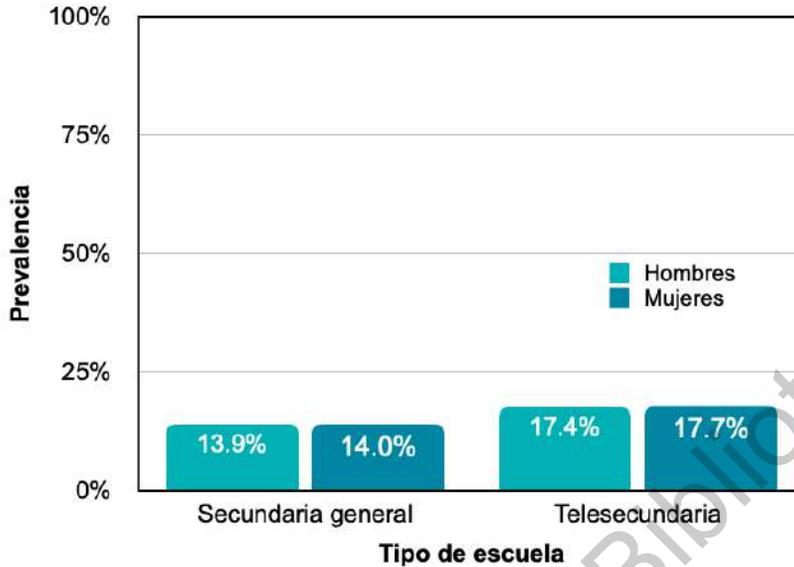


Para observar las asociaciones entre la prevalencia de alta autoestima y el nivel de marginación, se realizó una prueba de Chi cuadrada y no se encontraron asociaciones dado que $X^2(3)=1.35$, $p=0.720$ para hombres y $X^2(3)=4.83$, $p=0.185$ para mujeres.

También se calculó la prevalencia por tipo de escuela, encontrando que 13.9% de los hombres y 14% de las mujeres estudiantes de Secundaria general tienen puntajes para ser considerados con alta autoestima, mientras que 17.4% de los hombres y 17.7% de las mujeres estudiantes de Telesecundaria están en esta categoría (Figura 11). Tampoco se asocia el tipo de escuela con la prevalencia de alta autoestima ya que los resultados de la Chi cuadrada fueron: $X^2(1)=0.65$, $p=0.422$ para hombres y $X^2(1)=0.99$, $p=0.321$ para las mujeres.

Figura 11

Prevalencia de alta autoestima por tipo de escuela por sexo



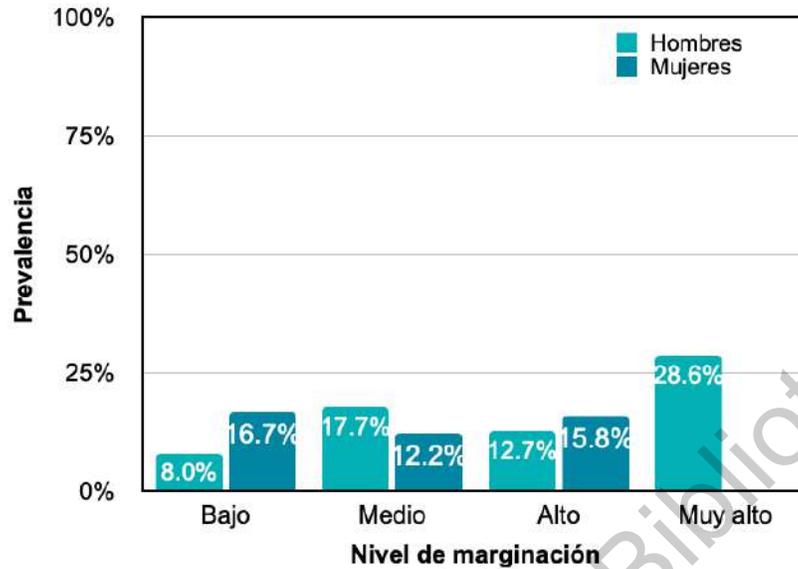
6.2.2.5. Prevalencia de baja autoestima por tipo de escuela, por sexo

En cuanto a la baja autoestima en la muestra general en hombres hubo una prevalencia de 12.3% y en mujeres de 17.7%.

La prevalencia de baja autoestima para el nivel de marginación bajo fue de 8% en hombres y 16.7% en mujeres, para el nivel medio de 17.7% en hombres y 12.2% en mujeres, para el nivel alto de 12.7% en hombres y 15.8% en mujeres y para el nivel muy alto de 28.6% en hombres y 0% en mujeres (Figura 12). No se encontró asociación entre la prevalencia de baja autoestima y el nivel de marginación una vez que $X^2(3)=3.05$, $p=0.384$ en hombres y $X^2(3)=2.56$, $p=0.464$ en mujeres.

Figura 12

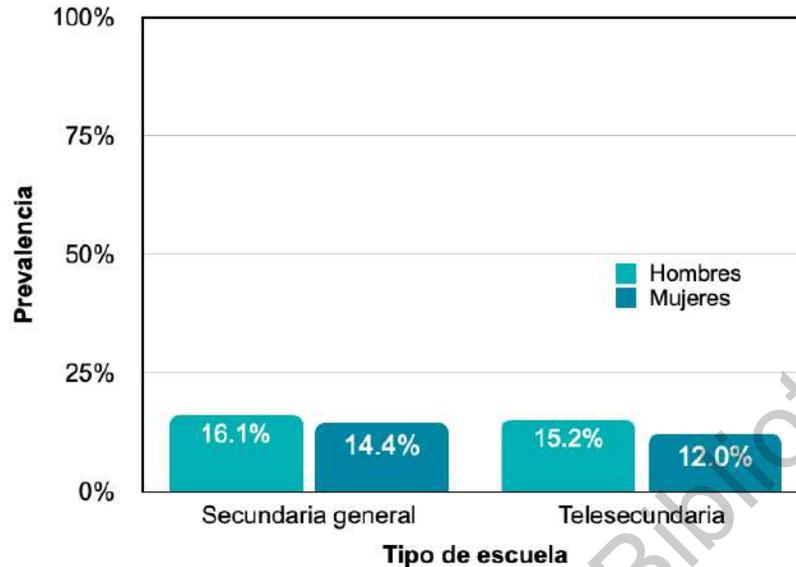
Prevalencia de baja autoestima por nivel de marginación por sexo



Por tipo de escuela, la prevalencia de baja autoestima fue de 16.1% en hombres y 14.4% en mujeres de secundaria general y 15.2% en hombres y 12% en mujeres en telesecundaria (Figura 13). Tampoco se encontró asociación entre la prevalencia de baja autoestima y el tipo de escuela ya que $X^2(1)=0.4$, $p=0.838$ en hombres y $X^2(1)=0.45$, $p=0.503$.

Figura 13

Prevalencia de baja autoestima por tipo de escuela por sexo



6.2.3. Impulsividad

6.2.3.1. Puntajes promedio de impulsividad

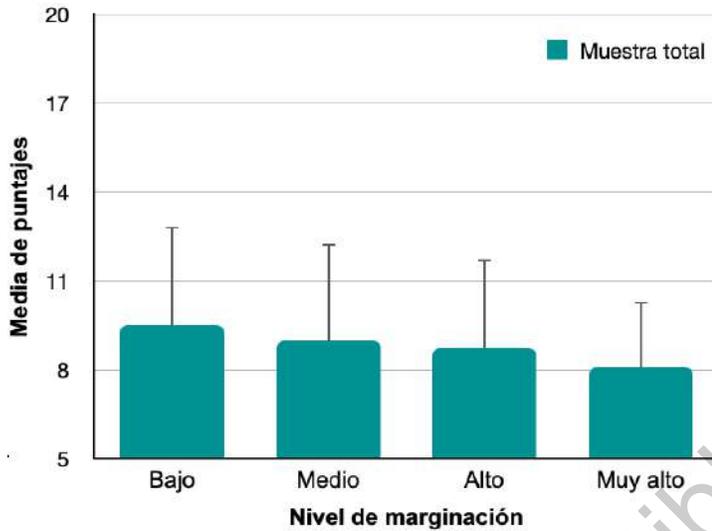
Los puntajes de impulsividad para la muestra total reflejaron una media de 8.9 y desviación estándar igual a 3.2 en una escala que va de 5 a 20.

Se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes para saber si había diferencias por sexo para esta variable, el resultado fue $t(643)=1.17$, $p=0.082$, siendo así que no se encontraron diferencias significativas entre hombres ($\bar{x}=8.8$) y mujeres ($\bar{x}=9$).

Para comparar los promedios de impulsividad por nivel de marginación se realizó una ANOVA de un factor, el resultado fue $F(3,641)=1.45$, $p=0.227$ que muestra que no existen diferencias significativas en los distintos niveles de marginación; bajo ($\bar{x}=9.5$), medio ($\bar{x}=9$), alto ($\bar{x}=8.7$) y muy alto ($\bar{x}=8$) (Figura 14).

Figura 14

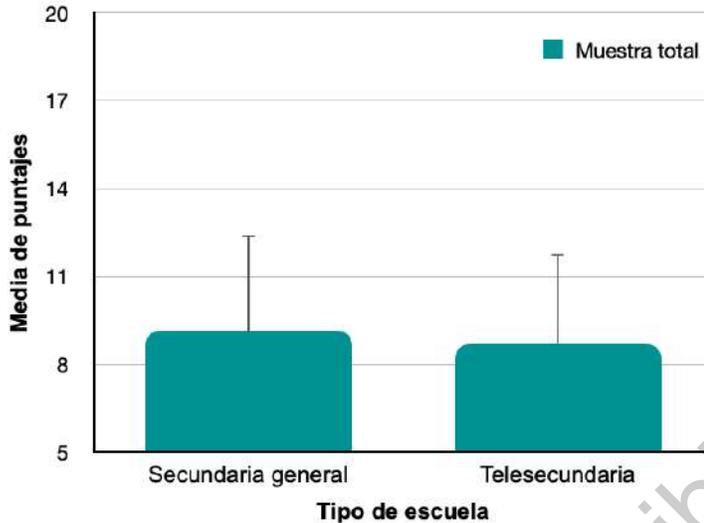
Medias de puntajes de impulsividad por nivel de marginación



Para comparar medias de acuerdo al tipo de escuela se corrió una prueba *t* de Student para muestras independientes, resultando $t(643)=1.74$, $p=0.082$, siendo así que no hay diferencias significativas entre los puntajes de impulsividad de estudiantes de secundarias generales ($\bar{x} =9.1$) y los estudiantes de telesecundarias ($\bar{x} =8.7$) (Figura 15).

Figura 15

Medias de puntajes de impulsividad por tipo de escuela



Para esta variable no se realizó una diferenciación por sexo dado que no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres.

6.2.3.2. Prevalencias por niveles de impulsividad

Para categorizar esta variable en tres niveles se tomaron puntos de corte; a partir de la media menos una desviación estándar (≤ 5.75) se consideró a un adolescente en el nivel de impulsividad bajo, a partir de la media más una desviación estándar (≥ 12.13) se consideró a un adolescente en el nivel de impulsividad alto y dentro del rango de los 5.75 a los 12.13 puntos en el nivel de impulsividad medio.

Siendo así que del total de la muestra el 12.9% se ubicó en el nivel de impulsividad alta, el 74.6% en el nivel de autoestima media y el 12.5% en el nivel de impulsividad baja.

Por sexo, el 12.3% de los hombres se encuentran en el nivel alto de impulsividad, el 72.5% en el nivel de impulsividad media y el 15.2% en el de

impulsividad baja, mientras que el 13.6% de las mujeres se encuentran en el nivel de impulsividad alta, el 75.9% en el nivel de media y el 10.4% en el bajo.

De acuerdo con el nivel de marginación, en la Tabla 8 se muestran las prevalencias de cada nivel de impulsividad para la muestra total. No se observó relación entre el nivel de impulsividad y el nivel de marginación ya que el resultado la prueba Chi-cuadrada fue $X^2(6)=4.79$, $p=0.572$.

Tabla 8

Prevalencias por nivel de impulsividad por nivel de marginación

Nivel de impulsividad	Nivel de marginación				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	%	%	%	%	%
Alta	14.9	13.8	11.6	0	12.9
Media	77.6	73.2	75.1	87.5	74.6
Baja	7.5	13	13.3	12.5	12.5

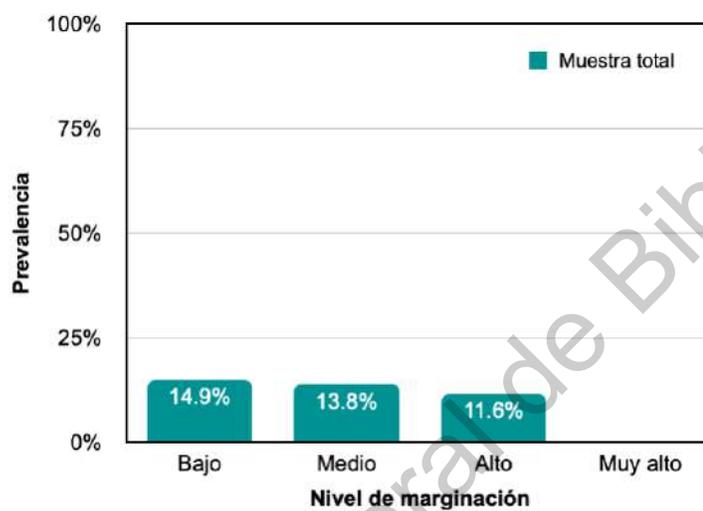
Conforme al tipo de escuela se encontró que de los adolescentes que asisten a secundarias generales el 13.6% se encuentran en el nivel alto de impulsividad, el 74.6% en el medio y el 11.9% en el bajo, mientras que de quienes asisten a telesecundarias el 12.2% se encuentran en el nivel alto, el 74.6% en el nivel medio y el 13.2% en el bajo. No se observó dependencia entre el nivel de impulsividad y el tipo de escuela dado que el resultado de la prueba Chi-cuadrada fue de $X^2(2)=0.47$, $p=0.792$.

Para los fines de esta tesis nos centramos en los estudiantes que se encuentran en el nivel de alta impulsividad para las comparaciones por nivel de marginación y tipo de escuela que se describen a continuación.

La prevalencia de alta impulsividad para el nivel de marginación bajo fue de 14.9%, para nivel medio de 13.8%, para el nivel alto de 11.6% y para el nivel muy alto no hubo casos (Figura 16). No se encontró asociación entre la prevalencia de Impulsividad y el nivel de marginación evaluada por medio de Chi cuadrada, una vez que $X^2(3)=3.13$, $p=0.372$.

Figura 16

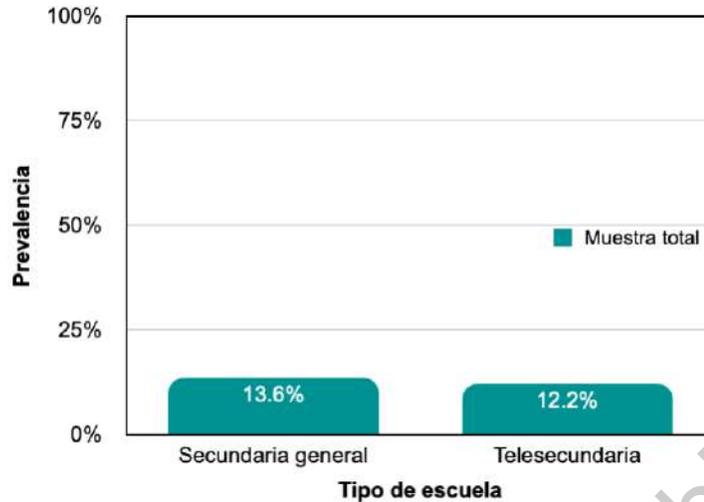
Prevalencia de alta impulsividad por nivel de marginación



Por tipo de escuela la prevalencia de alta impulsividad para los estudiantes de secundaria general fue de 13.6% y para los estudiantes de telesecundaria fue de 12.2% (Figura 17). Tampoco se encontró asociación entre la prevalencia de alta impulsividad y el nivel de marginación ya que la Chi cuadrada arrojó: $X^2(1)=0.26$, $p=0.608$.

Figura 17

Prevalencia de alta impulsividad por tipo de escuela



6.3. Variables de convivencia escolar

6.3.1. Conductas conflictivas

La escala de conductas conflictivas se compone de cinco subescalas que son: deshonestidad académica percibida en el entorno, deshonestidad académica vivida, deshonestidad académica provocada, desmotivación y interrupción. Primero se muestran los resultados para escala general y después por cada subescala.

6.3.1.1. Puntajes medios de conductas conflictivas de la escala

general

Los puntajes de conductas conflictivas mostraron una media de 13 y desviación estándar de 6.9 en un rango de 0 a 40.

Para saber si existían diferencias entre hombres ($\bar{x} = 13.2$) y mujeres ($\bar{x} = 12.8$) se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes,

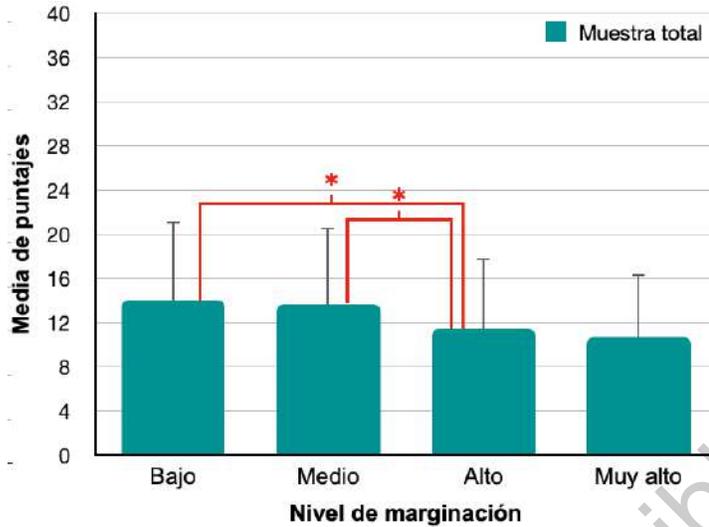
obteniendo como resultado $t(641)=0.73$, $p=0.464$, siendo así que no se observaron diferencias significativas por sexo.

Al igual que en las variables psicológicas se calculó la puntuación media para esta variable por nivel de marginación y tipo de escuela, encontrando una puntuación promedio de 15 en el nivel de marginación bajo, $\bar{x} = 13.6$ en el nivel de marginación medio, $\bar{x} = 11.4$ en el nivel de marginación alto y $\bar{x} = 10.6$ en el nivel muy alto. (Figura 18). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,645)=5.22$, $p \leq 0.001$, siendo así que se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de conductas conflictivas.

La corrección por comparaciones múltiples *post hoc* HSD Tukey mostró que los estudiantes que asisten a secundarias de nivel de marginación bajo, así como de nivel de marginación medio muestran mayores puntajes de conductas conflictivas que los estudiantes que asisten a secundarias de nivel de marginación alto.

Figura 18

Medias de puntajes de conductas conflictivas por nivel de marginación

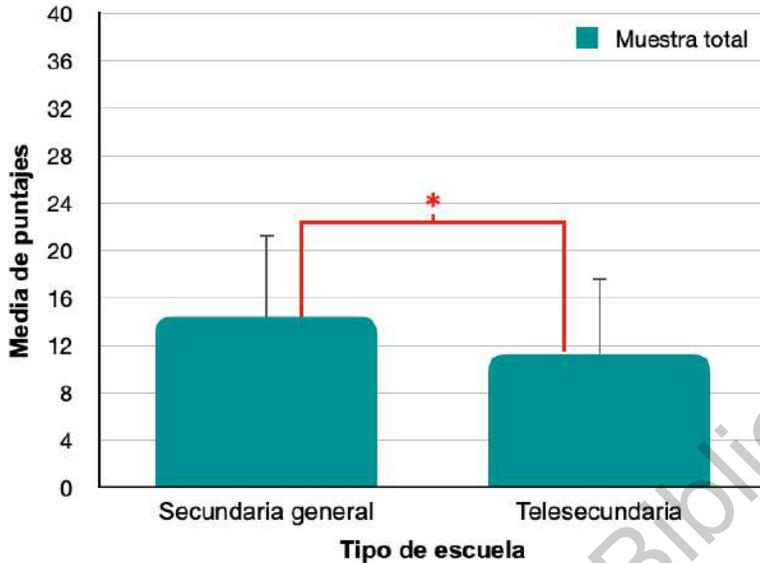


Nota. * $p \leq .001$

Por tipo de escuela el puntaje medio para estudiantes de secundaria general fue de $\bar{x} = 14.4$, y para estudiantes de telesecundaria de $\bar{x} = 11.3$ (Figura 19). Al realizar una prueba t de Student para muestras independientes para evaluar la diferencia entre grupos se encontraron diferencias significativas ya que $t(647) = 5.8$, $p \leq 0.001$, lo que indica que hay mayores puntajes de conductas conflictivas en secundarias generales que en telesecundarias.

Figura 19

Medias de puntajes de conductas conflictivas por tipo de escuela



Nota. * $p \leq .001$

6.3.1.2. Prevalencia por niveles de conflictividad

Al igual que en las variables psicológicas se establecieron tres niveles para esta escala con base en el puntaje medio general menos una desviación estándar (≤ 6.1) corresponde al nivel de conflictividad baja, del puntaje promedio más una desviación estándar (≥ 19.9) se ubica el nivel de conflictividad alta y entre 6.1 y 19.9 el nivel de conflictividad media.

Con estas clasificaciones la prevalencia de conflictividad baja fue del 18.3%, de conflictividad media fue de 64.3% y de conflictividad alta fue de 17.4% para la muestra total.

Por sexos, la prevalencia en el caso de los hombres de alta conflictividad fue de 17.5%, de media del 68.4% y de baja del 24.1%. En el caso de las mujeres

la prevalencia de alta conflictividad fue de 17.6%, de media del 61.2% y de baja del 21.1%.

Por nivel de marginación las prevalencias de los tres niveles de conflictividad para la muestra total se muestran en la Tabla 9. Se observó dependencia entre el nivel de conductas conflictivas y el nivel de marginación ya que el resultado la prueba Chi-cuadrada fue $X^2(6)=17.45$, $p=0.008$.

Tabla 9

Prevalencias por nivel de conflictividad por nivel de marginación

Nivel de conflictividad	Nivel de marginación				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	%	%	%	%	%
Alta	25.4	20	9.9	6.3	17.4
Media	58.2	64.4	66.3	62.5	64.3
Baja	16.4	15.6	23.8	31.3	18.3

En cuanto al tipo de escuela la prevalencia de alta conflictividad en secundaria general fue de 23.2%, de media del 63.3% y de baja del 13.6%, en el caso de la telesecundaria la prevalencia de alta conflictividad fue de 10.5%, la prevalencia de media del 65.4% y de baja conflictividad del 24.1% en la muestra total. También se observó dependencia entre el nivel de conductas conflictivas y el tipo de escuela dado que el resultado de la prueba Chi-cuadrada fue de $X^2(2)=26.6$, $p \leq 0.001$.

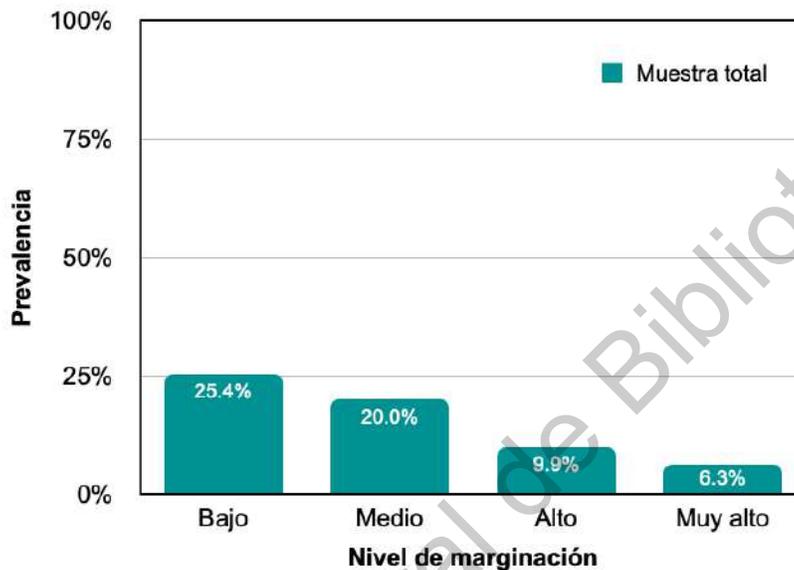
6.3.1.3. Prevalencia de alta conflictividad por nivel de marginación y tipo de escuela

Por nivel de marginación la prevalencia de alta conflictividad fue del 36% en el nivel de marginación bajo, en el nivel de marginación medio fue de 17.1%, en el

nivel alto fue de 12.7% y en el nivel muy alto fue de 14.3% (Figura 20). Se encontró asociación entre la prevalencia de alta conflictividad y el nivel de marginación dado que el resultado de la Chi cuadrada fue: $X^2(3)=13.15$, $p=0.004$.

Figura 20

Prevalencia de alta conflictividad por nivel de marginación

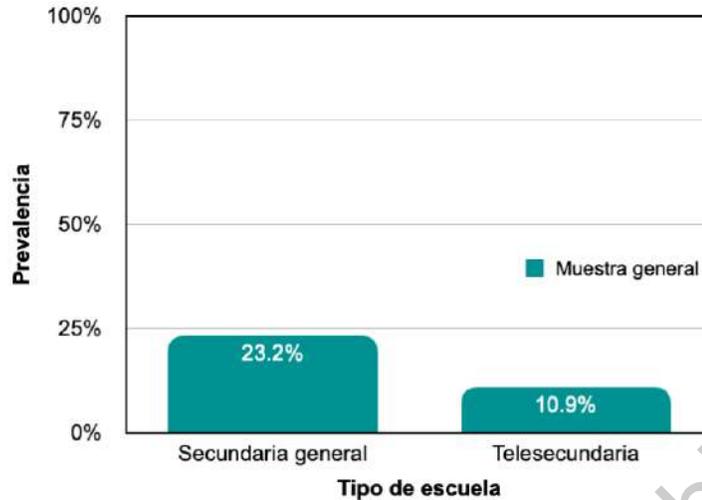


Nota. $X^2(3)=13.15$, $p=0.004$

Por tipo de escuela la prevalencia de alta conflictividad fue de 23.2% en secundaria general y 10.5% en telesecundaria (Figura 21). Teniendo como resultado $X^2(1)=17.92$, $p\leq 0.001$ en la prueba Chi-cuadrada, se comprueba que existe una asociación entre la prevalencia de alta conflictividad con el tipo de escuela.

Figura 21

Prevalencia de alta conflictividad por tipo de escuela



Nota. $\chi^2(1)=17.92, p \leq 0.001$

6.3.1.3.1. Análisis de subescalas

En la subescala de deshonestidad académica percibida en el entorno el puntaje medio fue de $\bar{x} = 4.2$ y su desviación estándar de 3.2, los puntajes de la subescala de deshonestidad académica vivida mostraron una media de $\bar{x} = 1.1$ y desviación estándar de 1.7, en la subescala de deshonestidad académica provocada los datos mostraron una media de $\bar{x} = 1.2$ y desviación estándar de 1.9, para la subescala de desmotivación la media fue de $\bar{x} = 3.9$ y la desviación estándar de 2.3, en la escala de disrupción la media fue de $\bar{x} = 2.6$ y la desviación de 2.1.

Se realizaron pruebas de diferencia de medias para saber si había diferencias por sexo para cada subescala de conductas conflictivas, encontrando diferencias significativas en la subescala de deshonestidad académica percibida en el entorno $t(641)=-2.03, p=0.043$, siendo las mujeres quienes perciben mayor deshonestidad académica en el entorno ($\bar{x} = 4.4$) que los hombres ($\bar{x} = 3.9$). En la subescala de deshonestidad académica vivida no se encuentran diferencias entre

hombres ($\bar{x} = 1$) y mujeres ($\bar{x} = 1.2$) una vez que $t(641) = -1.64$, $p = 0.091$, tampoco se encuentran diferencias significativas entre hombres ($\bar{x} = 1.2$) y mujeres ($\bar{x} = 1.2$) en la subescala de deshonestidad académica provocada siendo que $t(641) = -0.15$, $p = 0.883$. En la subescala de desmotivación se encontró $t(641) = 2.3$, $p = 0.021$, lo que significa que sí hay diferencias, siendo los hombres quienes presentan mayores niveles de desmotivación ($\bar{x} = 4.1$) que las mujeres ($\bar{x} = 3.7$) y en la subescala de disrupción también se encuentran diferencias significativas con $t(641) = 4.56$, $p \leq 0.001$, en este caso los hombres ($\bar{x} = 3.1$) obtuvieron mayores puntajes que las mujeres ($\bar{x} = 2.3$).

Dadas estas diferencias se calculó un punto de corte para cada sexo para obtener el punto de corte para altos niveles de cada subescala (Tabla 10) encontrando una prevalencia de deshonestidad académica percibida en el entorno en hombres de 13.4%, en mujeres de 21.1%, de deshonestidad académica vivida en hombres de 14.5% y en mujeres de 18.4%, de deshonestidad académica provocada en hombres de 10% y en mujeres de 18.4%, de desmotivación en hombres de 14.5%, en mujeres de 20.1%, la prevalencia de disrupción en hombres fue de 14.9% y en mujeres de 14.2%.

Tabla 10

Estadísticos y prevalencia de subescalas de conductas conflictivas

Subescala	Sexo	Media \pm Desv. Estándar	Punto de corte	Prevalencia
Deshonestidad				
Percibida en el entorno	Hombres	3.9 \pm 3.1	7.01	13.4%
	Mujeres	4.4 \pm 3.2	7.66	21.1%
Vivida	Hombres	1 \pm 1.7	2.7	14.5%
	Mujeres	1.2 \pm 1.8	3	18.4%
Provocada	Hombres	1.2 \pm 2	3.2	10%
	Mujeres	1.2 \pm 1.8	3	18.4%

Desmotivación	Hombres	4.1 ± 2.4	6.5	14.5%
	Mujeres	3.7 ± 2.2	5.9	20.1%
Disrupción	Hombres	3.1 ± 2.2	5.2	14.9%
	Mujeres	2.3 ± 2	4.3	14.2%

Puntajes medios de subescalas de conductas violentas por nivel de marginación por sexo

Se calculó la puntuación media para cada subescala por nivel de marginación.

Encontrando en la subescala de deshonestidad académica *percibida* en el entorno una puntuación media en el caso de los hombres de $\bar{x} = 5.2$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 4.2$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 3$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 2.9$ en el nivel de marginación muy alto, en el caso de las mujeres fue de $\bar{x} = 4.4$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 4.9$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 3.5$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 2.8$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 22). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=4.75$, $p=0.003$ en el caso de los hombres y $F(3,370)=5.57$, $p=0.001$ en el caso de las mujeres, siendo así que se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala, específicamente en el caso de los hombres se encuentran mayores puntajes en el nivel bajo respecto del alto ya que $t(102)=3.29$, $p=0.001$ así como mayores puntajes en el nivel medio que en el alto dado que $t(235)=2.93$, $p=0.004$. Y en el caso de las mujeres las diferencias están en que hay mayores puntuaciones en el nivel de marginación medio que en el alto con $t(321)=3.71$, $p \leq 0.001$.

En la subescala de deshonestidad académica *vivida* se encontró una puntuación media en hombres de $\bar{x} = 1.6$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 1$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 0.8$ en el nivel de marginación alto y de

$\bar{x} = 0.7$ en el nivel de marginación muy alto, en el caso de las mujeres los puntajes fueron de $\bar{x} = 1.5$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 1.3$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 1$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 0.4$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 22). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=1.55$, $p=0.201$ en el caso de los hombres y $F(3,370)=1.62$, $p=0.184$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala.

En la subescala de deshonestidad académica *provocada* se obtuvo una puntuación en el caso de los hombres de $\bar{x} = 1.6$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 1.2$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 1$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 0.4$ en el nivel de marginación muy alto, en cuanto a las mujeres el puntaje fue de $\bar{x} = 1.2$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 1.3$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 0.9$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 0.3$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 22). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=0.83$, $p=0.476$ en el caso de los hombres y $F(3,370)=1.94$, $p=0.123$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala.

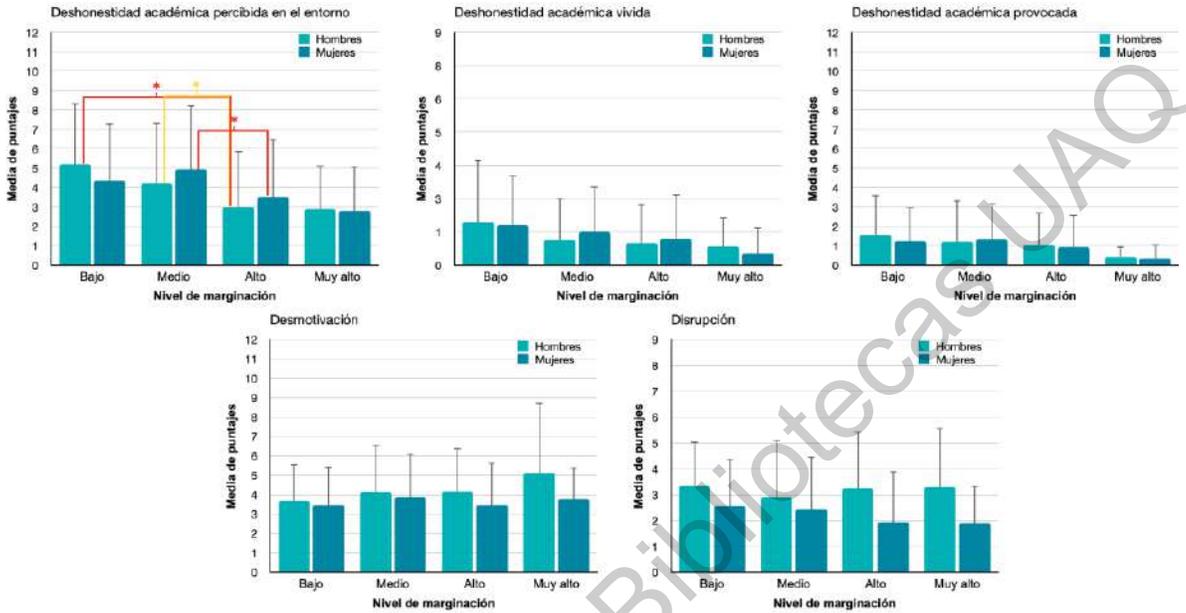
En la subescala de desmotivación se obtuvo un puntaje promedio en el caso de los hombres de $\bar{x} = 3.7$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 4.1$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 4.2$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 5.1$ en el nivel de marginación muy alto, para las mujeres el puntaje promedio fue de $\bar{x} = 3.5$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 3.9$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 3.5$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 3.8$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 22). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=0.72$, $p=0.542$ en el

caso de los hombres y $F(3,370)=1.4$, $p=0.434$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala.

En la subescala de interrupción se obtuvo una puntuación promedio en el caso de los hombres de $\bar{x}=3.4$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x}=2.9$ en el nivel de marginación medio de $\bar{x}=3.2$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x}=3.3$ en el nivel de marginación muy alto, en el caso de las mujeres la puntuación promedio fue de $\bar{x}=2.5$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x}=2.4$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x}=1.9$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x}=1.9$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 22). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=0.66$, $p=0.576$ en el caso de los hombres y $F(3,370)=1.86$, $p=0.136$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala.

Figura 22

Medias de puntajes de subescalas de conductas conflictivas por nivel de marginación por sexo



Nota. * $p < .01$, * $p \leq .001$

6.3.1.3.1.1. Puntajes medios de subescalas de conductas conflictivas por tipo de escuela por sexo

Al analizar los puntajes medios por tipo de escuela de las subescalas que conforman la escala de conductas conflictivas se encontró un puntaje medio deshonestidad académica *percibida en el entorno* de $\bar{x} = 4.8$ en hombres de secundaria general y $\bar{x} = 3$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 5.1$ en mujeres de secundaria general y $\bar{x} = 3.5$ en mujeres de telesecundaria (Figura 23). Mediante una prueba de diferencia de medias se encontraron diferencias significativas, ya que $t(267) = 5.2$, $p \leq 0.001$ en el caso de los hombres teniendo mayor percepción de deshonestidad en el entorno en secundarias generales que en telesecundarias, en el caso de las mujeres también se encuentran diferencias significativas $t(372) = 5.18$, $p \leq 0.001$ siendo que las estudiantes de secundarias generales perciben mayor deshonestidad académica en el entorno que las estudiantes de telesecundarias.

Los puntajes medios de deshonestidad académica *vivida* fueron de $\bar{x} = 1.1$ en hombres de secundaria general y de $\bar{x} = 0.8$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 1.4$ en mujeres de secundaria general y de $\bar{x} = 0.9$ en mujeres de telesecundaria (Figura 23). No se encuentran diferencias significativas en el caso de los hombres $t(267)=1.53$, $p=0.127$ y sí en el caso de las mujeres $t(372)=2.8$, $p=0.005$, siendo las estudiantes de secundarias generales quienes viven mayor deshonestidad académica que las estudiantes de telesecundarias.

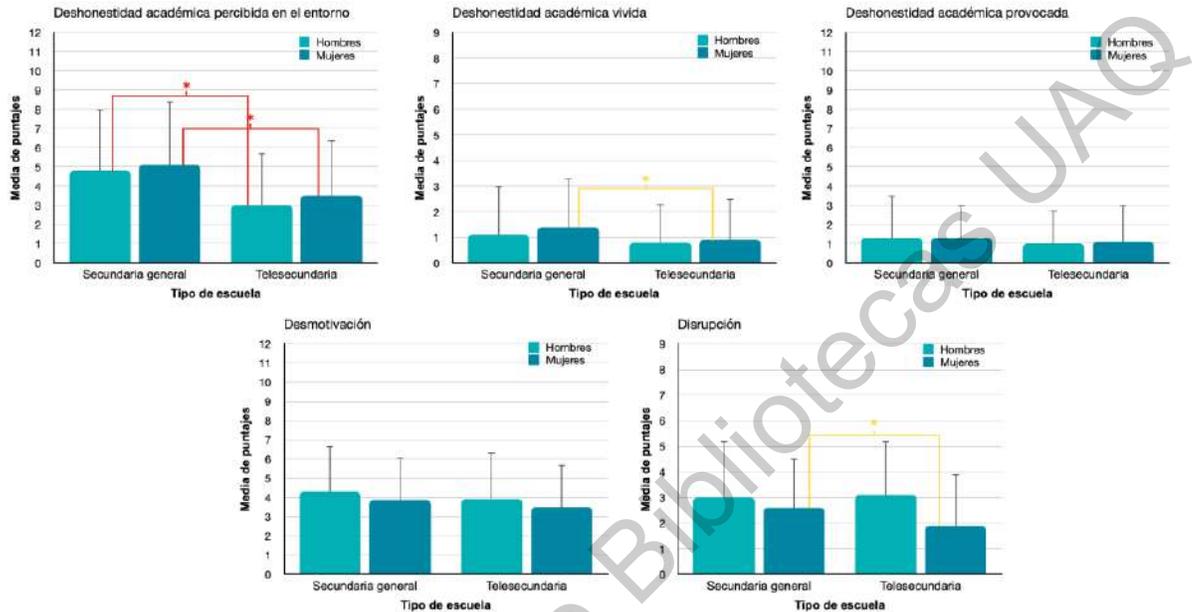
Los puntajes medios de deshonestidad académica *provocada* fueron de $1\bar{x} = .3$ en hombres de secundaria general y de $\bar{x} = 1$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 1.3$ en mujeres de secundaria general y de $\bar{x} = 1.1$ en mujeres de telesecundaria (Figura 23). No se encontraron diferencias significativas ya que los resultados de las pruebas de diferencias de medias fueron $t(267)=1.24$, $p=0.214$ para hombres y $t(372)=0.88$, $p=0.381$ para mujeres.

Los puntajes medios de desmotivación fueron de $\bar{x} = 4.3$ en hombres de secundaria general y de $\bar{x} = 3.9$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 3.9$ en mujeres de secundaria general y de $\bar{x} = 3.5$ en mujeres de telesecundaria (Figura 23). No se encontraron diferencias significativas ya que las pruebas de diferencias de medias resultaron $t(267)=1.29$, $p=0.200$ para hombres y $t(372)=1.6$, $p=0.111$ para mujeres.

Los puntajes medios de interrupción fueron de $\bar{x} = 3$ en hombres de secundaria general y de $\bar{x} = 3.1$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 2.6$ en mujeres de secundaria general y de $\bar{x} = 1.9$ en mujeres de telesecundaria (Figura 23). No se encontraron diferencias significativas en el caso de los hombres ya que la prueba de diferencias de medias fue $t(267)=-0.29$, $p=0.772$ y sí se encontraron diferencias significativas en el caso de las mujeres ya que $t(372)=2.95$, $p=0.003$ siendo las estudiantes de Secundarias generales quienes tienen mayores puntajes de Interrupción que las estudiantes de Telesecundarias.

Figura 23

Medias de puntajes de subescalas de conductas conflictivas por tipo de escuela por sexo



Nota. * $p < .01$, ** $p < .001$

6.3.1.3.1.2. Prevalencia de niveles altos de conductas conflictivas por nivel de marginación

Se encontró una prevalencia de deshonestidad académica *percibida en el entorno* en hombres de 24% en el nivel de marginación bajo, 15.2% en el nivel de marginación medio, 7.6% en nivel alto y 0% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 19% en el nivel bajo, 25.2% en el nivel medio, 14.9% en el nivel alto y 0% en el nivel muy alto (Figura 24). No se encontró asociación entre la prevalencia de deshonestidad académica percibida en el entorno y el nivel de marginación ya que realizando una prueba de Chi cuadrada se obtuvo $\chi^2(3)=6.24$, $p=0.100$ en el caso de los hombres y $\chi^2(3)=7.15$, $p=0.067$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de deshonestidad académica *vivida* se encontró una prevalencia en hombres de 24% en el nivel de marginación bajo, 13.9% en el nivel de marginación medio, 12.7% en nivel alto y 14.3% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 23.8% en el nivel bajo, 19.4% en el nivel medio, 14.9% en el nivel alto y 11.1% en el nivel muy alto (Figura 24). No se encontró asociación entre la prevalencia de deshonestidad académica *vivida* y el nivel de marginación ya que se obtuvo $\chi^2(3)=2.08$, $p=0.556$ en el caso de los hombres y $\chi^2(3)=2.12$, $p=0.548$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de deshonestidad académica *provocada* se encontró una prevalencia en hombres de 20% en el nivel de marginación bajo, 8.9% en el nivel de marginación medio, 10.1% en nivel alto y 0% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 16.7% en el nivel bajo, 21.2% en el nivel medio, 14.9% en el nivel alto y 0% en el nivel muy alto (Figura 24). No se encontró asociación entre la prevalencia de esta subescala y el nivel de marginación ya que realizando una prueba de Chi cuadrada se obtuvo $\chi^2(3)=3.77$, $p=0.287$ en el caso de los hombres y $\chi^2(3)=4.09$, $p=0.252$ en el caso de las mujeres.

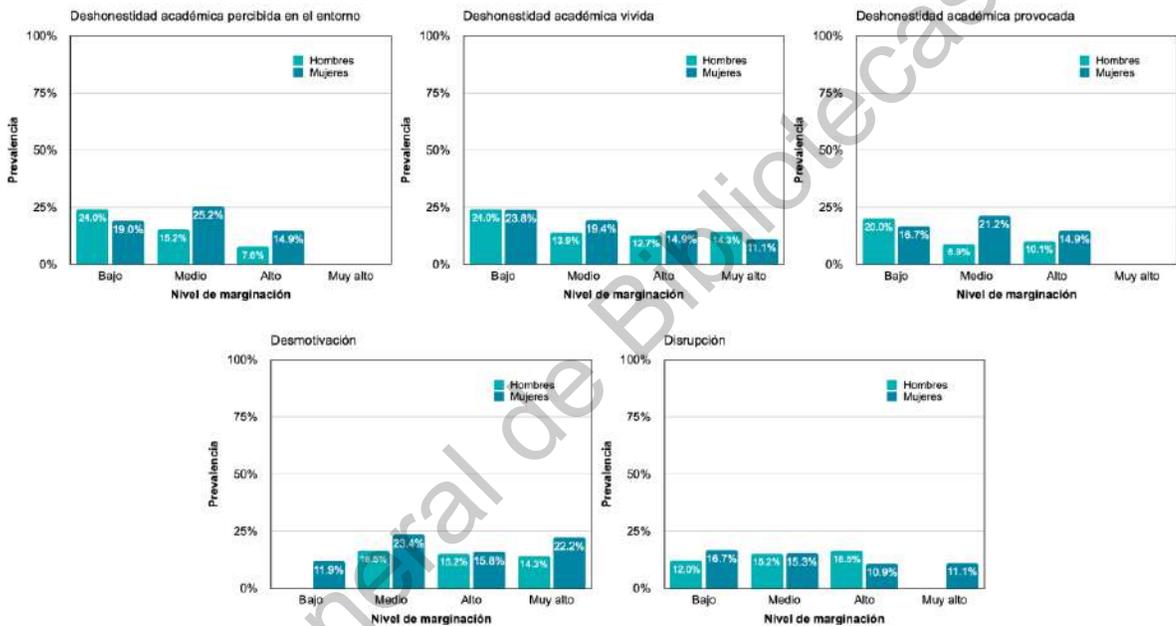
En la subescala de desmotivación se encontró una prevalencia en hombres de 0% en el nivel de marginación bajo, 16.5% en el nivel de marginación medio, 15.2% en nivel alto y 14.3% en nivel muy alto (Figura 24). En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 11.9% en el nivel bajo, 23.4% en el nivel medio, 15.8% en el nivel alto y 22.2% en el nivel muy alto. No se encontró asociación entre la prevalencia de Desmotivación y el nivel de marginación ya que realizando una prueba Chi cuadrada se obtuvo $\chi^2(3)=4.76$, $p=0.190$ en el caso de los hombres y $\chi^2(3)=4.46$, $p=0.216$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de interrupción se encontró una prevalencia en hombres de 12% en el nivel de marginación bajo, 15.2% en el nivel de marginación medio, 16.5% en nivel alto y 0% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia fue de

16.7% en el nivel bajo; 15.3% en el nivel medio; 10.9% en el nivel alto y 11.1% en el nivel muy alto (Figura 24). No se encontró una asociación entre la prevalencia de Disrupción y el nivel de marginación ya que se obtuvo $\chi^2(3)=1.56$, $p=0.670$ en el caso de los hombres y $\chi^2(3)=1.48$, $p=0.702$ en el caso de las mujeres.

Figura 24

Prevalencia de niveles altos de conductas conflictivas por nivel de marginación por sexo



6.3.1.3.1.3. Prevalencia de niveles altos de conductas conflictivas por tipo de escuela

Al analizar las prevalencias por tipo de escuela se encontró una prevalencia de deshonestidad académica *percibida en el entorno* para hombres de 20.4% en secundaria general y 6.1% en telesecundaria y para mujeres de 27.9% en secundaria general y de 11.9% en telesecundaria (Figura 25). El tipo de escuela se asocia con la prevalencia de nivel alto de esta subescala ya que $\chi^2(1)=11.99$,

$p \leq 0.001$ en el caso de los hombres y $X^2(1)=13.97$, $p \leq 0.001$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de deshonestidad académica *vivida* se encontró una prevalencia para hombres de 16.1% en secundaria general y 12.9% en telesecundaria y para mujeres de 20.9% en secundaria general y de 15.1% en telesecundaria (Figura 25). No se observó asociación entre la prevalencia del nivel alto de deshonestidad académica *vivida* y el tipo de escuela, ya que $X^2(1)=0.55$, $p=0.459$ en el caso de los hombres y $X^2(1)=2.07$, $p=0.150$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de deshonestidad académica *provocada* se encontró una prevalencia para hombres de 10.9% en secundaria general y 9.1% en telesecundaria y para mujeres de 19.1% en secundaria general y de 17.6% en telesecundaria (Figura 25). No se observó asociación entre la prevalencia del nivel alto de deshonestidad académica *provocada* y el tipo de escuela siendo el resultado de Chi cuadrada de $X^2(1)=0.26$, $p=0.612$ en el caso de los hombres y $X^2(1)=0.13$, $p=0.719$ en el caso de las mujeres.

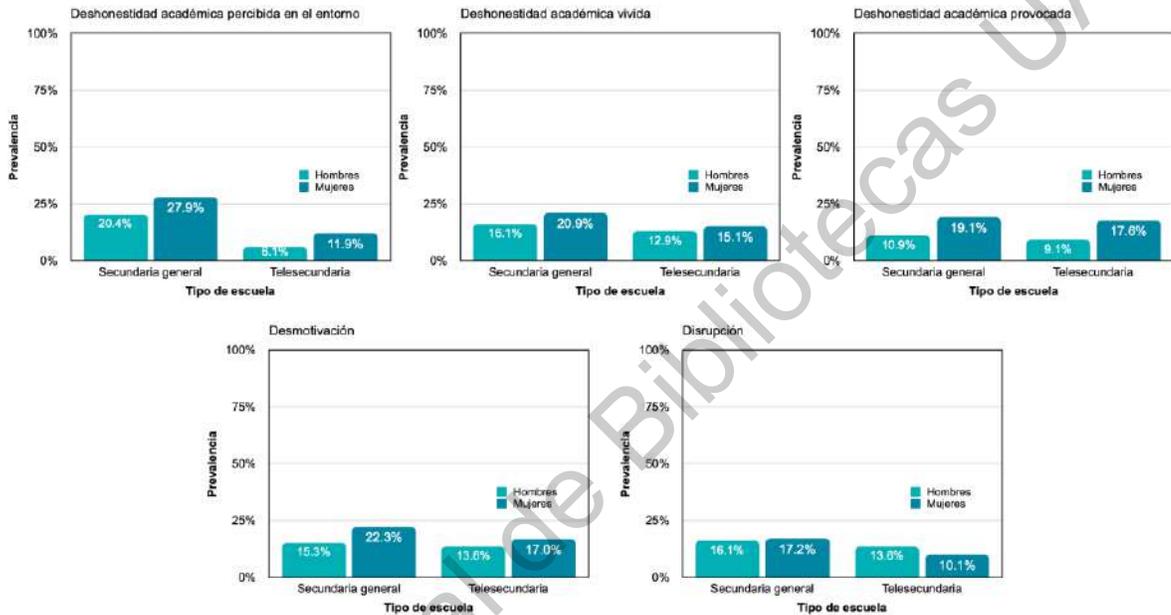
En la subescala de desmotivación se encontró una prevalencia para hombres de 15.3% en secundaria general y 13.6% en telesecundaria y para mujeres de 22.3% en secundaria general y de 17% en telesecundaria (Figura 25). No se observó asociación entre la prevalencia del nivel alto de desmotivación y el tipo de escuela ya que $X^2(1)=0.16$, $p=0.694$ en el caso de los hombres y $X^2(1)=1.6$, $p=0.202$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de disruptión se encontró una prevalencia para hombres de 16.1% en secundaria general y 13.6% en telesecundaria y para mujeres de 17.2% en secundaria general y de 10.1% en telesecundaria (Figura 25). No y el tipo de escuela ya que $X^2(1)=0.31$, $p=0.577$ en el caso de los hombres y sí se encontró

asociación entre la prevalencia del nivel alto de interrupción y el tipo de escuela en el caso de las mujeres dado que $\chi^2(1)=3.84$, $p=0.050$.

Figura 25

Prevalencia de niveles altos de conductas conflictivas por tipo de escuela por sexo



6.3.2. Conductas violentas

La escala de conductas violentas se compone de cinco subescalas que son: daño al inmueble y material escolar, violencia percibida en el entorno, violencia vivida, violencia provocada y violencia provocada en grupo. Primero se muestran los resultados para escala general y después por cada subescala.

6.3.2.1. Puntajes medios de conductas violentas escala general

Los puntajes de conductas violentas de los estudiantes de secundarias públicas de Cadereyta mostraron una media de 20.7 y desviación estándar de 15.3 en un rango de 0 a 83.

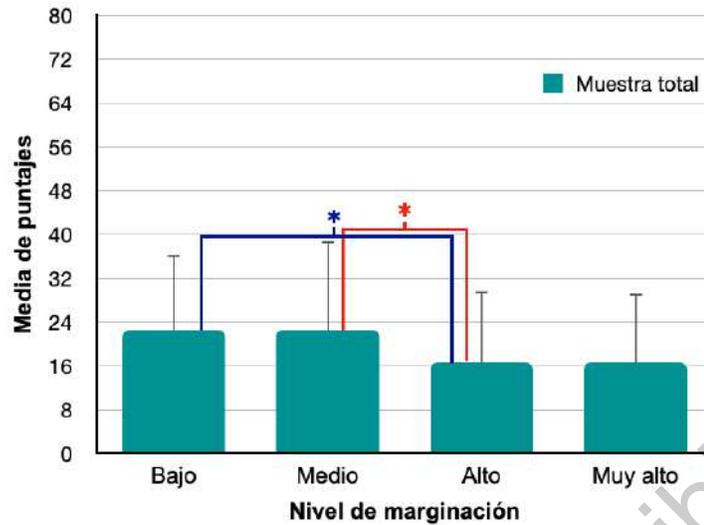
Para saber si existían diferencias entre hombres ($\bar{x} = 20.6$) y mujeres ($\bar{x} = 20.8$) se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes, obteniendo como resultado $t(641) = -0.17$, $p = 0.864$, siendo así que no se observaron diferencias significativas por sexo.

Se calculó la puntuación media para esta escala por nivel de marginación, encontrando una puntuación de $\bar{x} = 22.6$ en estudiantes de nivel de marginación bajo, $\bar{x} = 22.4$ en estudiantes del nivel de marginación medio, $\bar{x} = 16.7$ en estudiantes del nivel de marginación alto y $\bar{x} = 16.5$ en estudiantes del nivel muy alto. (Figura 26). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,645) = 6.84$, $p \leq 0.001$, siendo así que se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de conductas violentas.

La corrección por comparaciones múltiples *post hoc* HSD de *Tukey* mostró que los estudiantes que asisten a escuelas de nivel de marginación bajo y medio presentaron mayores puntajes de conductas violentas que los estudiantes que asisten a secundarias de niveles de marginación alto.

Figura 26

Medias de puntajes de conductas violentas por nivel de marginación

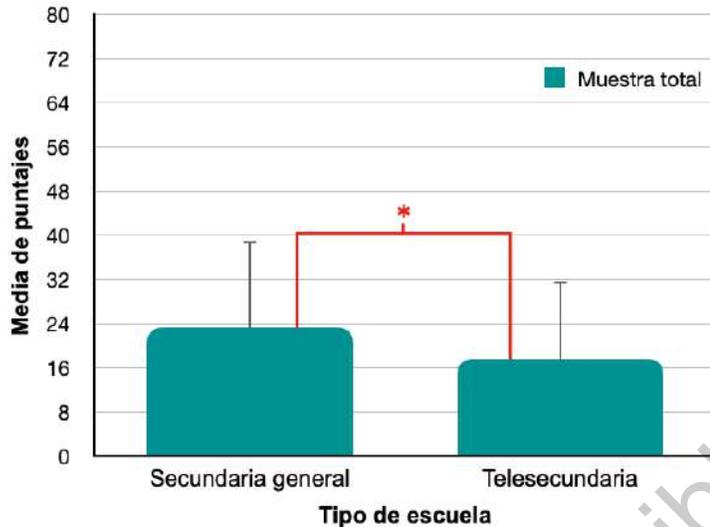


Nota. * $p < .05$, * $p < .001$

Por tipo de escuela el puntaje medio para estudiantes de secundaria general fue de $\bar{x} = 23.3$ y de $\bar{x} = 17.6$ para los estudiantes de telesecundaria (Figura 27). Al realizar una prueba de diferencia entre medias se encontraron diferencias significativas ya que $t(647) = 4.8$, $p \leq 0.001$, lo que indica que hay mayores puntajes de conductas violentas en secundaria general que en telesecundaria.

Figura 27

Medias de puntajes de conductas violentas por tipo de escuela



Nota. * $p < .001$

6.3.2.2. Prevalencia por niveles de violencia

Se establecieron tres niveles para la escala de conductas violentas con base en el puntaje medio general menos una desviación estándar (≤ 5.4) corresponde al nivel de violencia baja, del puntaje promedio más una desviación estándar (≥ 36) se ubica el nivel de violencia alta y entre 5.4 y 36 el nivel de violencia media.

Bajo estas clasificaciones la prevalencia de violencia baja fue del 16.9%, de violencia media fue de 68.6% y de violencia alta fue de 14.5% para la muestra total.

Por sexos, para los hombres la prevalencia de alta violencia fue de 15.2%, de media del 66.2% y de baja del 18.6%. En el caso de las mujeres la prevalencia de alta violencia fue de 14.2%, de media del 70.6% y de baja del 15.2%.

Por nivel de marginación las prevalencias de los tres niveles de violencia para la muestra total se muestran en la Tabla 11. Se observó dependencia entre el nivel de conductas violentas y el nivel de marginación ya que el resultado la prueba Chi-cuadrada fue $X^2(6)=15.59$, $p=0.016$.

Tabla 11

Prevalencias por nivel de violencia por nivel de marginación

Nivel de violencia	Nivel de marginación				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	%	%	%	%	%
Alta	19.4	17.4	7.2	6.3	14.5
Media	70.1	66.8	71.8	68.8	68.6
Baja	10.4	15.8	21	25	16.9

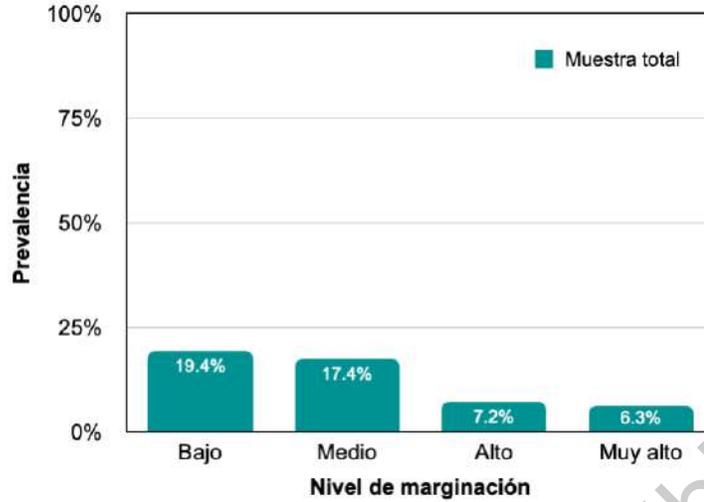
En cuanto al tipo de escuela la prevalencia de alta violencia en secundaria general fue de 18.9%, de media del 67.8% y de baja del 13.3%, en el caso de la telesecundaria la prevalencia de alta violencia fue de 9.2%, la prevalencia de media del 69.5% y de baja violencia del 21.4% en la muestra total. También se observó dependencia entre el nivel de conductas violentas y el tipo de escuela dado que el resultado de la prueba Chi-cuadrada fue de $X^2(2)=16.88$, $p\leq 0.001$.

6.3.2.3. Prevalencia de alta violencia por nivel de marginación y tipo de escuela

Por nivel de marginación la prevalencia de alta violencia fue del 19.4% en el nivel de marginación bajo, en el nivel de marginación medio fue de 17.4%, en el nivel alto fue de 7.2% y en el nivel muy alto fue de 6.3% (Figura 28). Se encontró asociación entre la prevalencia de alta violencia y el nivel de marginación dado que el resultado de la Chi-cuadrada fue: $X^2(3)=12.62$, $p=0.006$.

Figura 28

Prevalencia de alta violencia por nivel de marginación

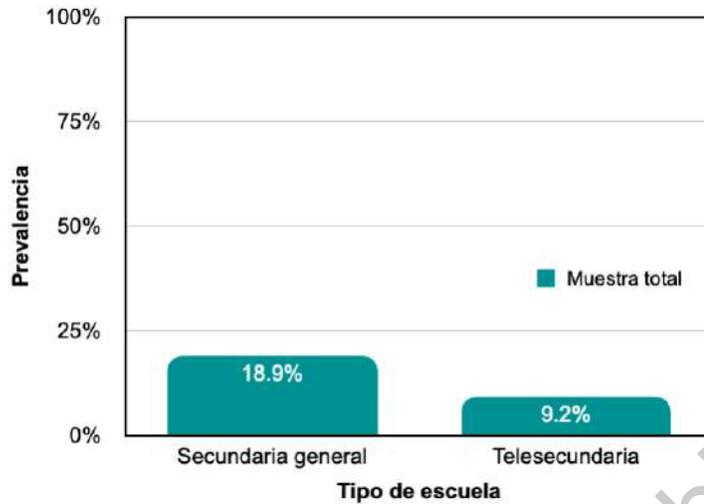


Nota. $\chi^2(3)=12.62$, $p=0.006$

Por tipo de escuela la prevalencia de alta violencia fue de 18.9% en secundaria general y de 9.2% en telesecundaria (Figura 29). Teniendo como resultado $\chi^2(1)=12.41$, $p\leq 0.001$ en la prueba Chi-cuadrada, se comprueba que existe una asociación entre la prevalencia de alta violencia con el tipo de escuela.

Figura 29

Prevalencia de alta violencia por tipo de escuela



Nota. $\chi^2(1)=12.41$, $p \leq 0.001$

6.3.2.3.1. Análisis de subescalas

En la subescala de daño al inmueble y material escolar la media fue de $\bar{x} = 2.6$ y la desviación estándar de 3.1, en la subescala de violencia *percibida en el entorno* la media fue de $\bar{x} = 7.2$ y la desviación estándar de 4.7, en la de violencia *vivida* la media fue de $\bar{x} = 4$ y la desviación estándar de 4.9, en la de violencia *provocada* la media fue de $\bar{x} = 7$ y la desviación estándar de 6.8, en la de violencia *provocada en grupo* la media fue de $\bar{x} = 3.3$ y la desviación estándar de 3.2.

Se realizaron pruebas de *t* de Student para muestras independientes con el fin de saber si había diferencias por sexo para cada subescala, no se encontraron diferencias en la subescala de daño al inmueble y del material escolar siendo $t(641)=-0.78$, $p=0.433$, en la subescala de violencia *percibida en el entorno* sí se encontraron diferencias dado que $t(641)=-2.82$, $p=0.005$, siendo las mujeres quienes perciben más violencia en el entorno que los hombres, en la subescala de violencia *vivida* no se encontraron diferencias una vez que $t(641)=-0.09$, $p=0.930$,

en la subescala de violencia *provocada* existen diferencias significativas ya que $t(641)=1.99$, $p=0.048$ siendo los hombres quienes reportan provocar más violencia que las mujeres y en la subescala de violencia *provocada en grupo* no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres dado que $t(641)=0.94$, $p=0.348$.

Se calculó un punto de corte para cada sexo (Tabla 12) encontrando una prevalencia de altos niveles de daño al inmueble y material escolar en hombres de 14.5% y en mujeres de 18.7%, de violencia *percibida en el entorno* en hombres de 16.7% y en mujeres de 17.1%, de violencia *vivida* en hombres de 16% y en mujeres de 11.2%, de violencia *provocada* en hombres de 14.1%, en mujeres de 16.6%, la prevalencia de violencia *provocada en grupo* en hombres fue de 17.1% y en mujeres de 15.2%.

Tabla 12

Estadísticos y puntos de corte para las subescalas de conductas violentas

Subescala	Sexo	Media \pm Desv. Estándar	Punto de corte	Prevalencia
Daño al inmueble y material escolar	Hombres	2.5 \pm 3.2	5.7	14.5%
	Mujeres	2.7 \pm 3.1	5.7	18.7%
Violencia Percibida en el entorno	Hombres	6.6 \pm 4.6	11.2	16.7%
	Mujeres	7.6 \pm 4.7	12.3	17.1%
Violencia Vivida	Hombres	4 \pm 4.8	8.8	16%
	Mujeres	4.1 \pm 5	9	11.2%
Violencia Provocada	Hombres	7.6 \pm 7.2	14.8	14.1%
	Mujeres	6.5 \pm 6.4	12.9	16.6%
Violencia Provocada en grupo	Hombres	3.4 \pm 3.1	6.6	17.1%
	Mujeres	3.1 \pm 3.2	6.3	15.2%

6.3.2.3.1.1. Puntajes medios por nivel de marginación

Se calculó la puntuación media para cada subescala por nivel de marginación y tipo de escuela por sexo.

Encontrando en la subescala de daño al inmueble y material escolar una puntuación media en el caso de los hombres de $\bar{x} = 3.2$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 2.8$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 1.7$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 1.3$ en el nivel de marginación muy alto, en el caso de las mujeres fue de $\bar{x} = 4.1$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 3.1$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 1.2$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 1.8$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 30). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=2.95$, $p=0.033$ en el caso de los hombres y $F(3,370)=14.26$, $p \leq 0.001$ en el caso de las mujeres, siendo así que se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala, específicamente en el caso de los hombres se encuentran mayores puntajes en el nivel bajo respecto del alto ya que $t(102)=2.27$, $p=0.025$ así como mayores puntajes en el nivel medio que en el alto dado que $t(235)=2.54$, $p=0.012$. Y en el caso de las mujeres las diferencias están en que hay mayores puntuaciones en el nivel de marginación bajo que en el alto con $t(141)=6.65$, $p \leq 0.001$ así como mayores puntuaciones en el nivel de marginación medio que en el alto con $t(321)=5.63$, $p \leq 0.001$.

En la subescala de violencia *percibida en el entorno* se encontró una puntuación media en hombres de $\bar{x} = 7.2$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 7.3$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 5.1$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 3.9$ en el nivel de marginación muy alto, en el caso de las mujeres los puntajes fueron de $\bar{x} = 7.6$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 8.1$ en el nivel de

marginación medio, de $\bar{x} = 6.7$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 6.7$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 30). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=5.33$, $p=0.001$ en el caso de los hombres encontrando diferencias significativas, específicamente mayores puntajes en el nivel medio que en el alto $t(235)=3.55$, $p \leq 0.001$, y $F(3,370)=2.19$, $p=0.088$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encontraron diferencias significativas para ellas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala.

En la subescala de violencia *vivida* se obtuvo una puntuación en el caso de los hombres de $\bar{x} = 4.6$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 4.4$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 3$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 4$ en el nivel de marginación muy alto, en cuanto a las mujeres el puntaje fue de $\bar{x} = 3.7$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 4.4$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 3.5$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 3.4$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 30). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=1.55$, $p=0.201$ en el caso de los hombres y $F(3,370)=4.97$, $p=0.184$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala.

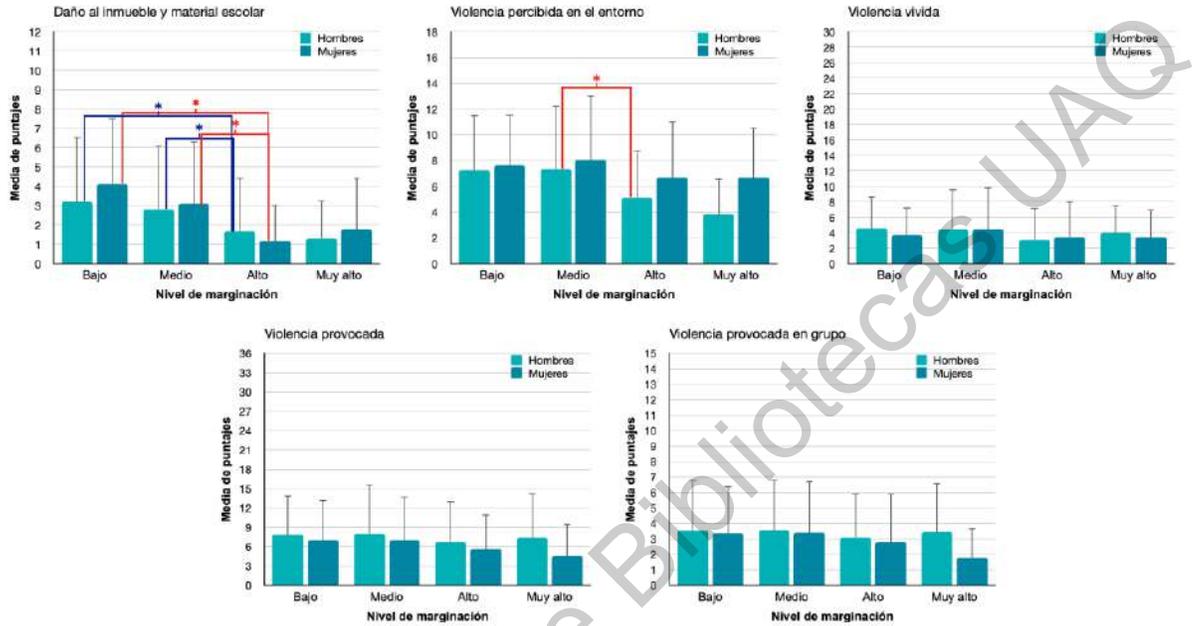
En la subescala de violencia *provocada* se obtuvo un puntaje promedio en el caso de los hombres de $\bar{x} = 7.8$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 8$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 6.7$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 7.4$ en el nivel de marginación muy alto, para las mujeres el puntaje promedio fue de $\bar{x} = 7$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 6.9$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 5.6$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 4.6$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 30). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=0.53$,

$p=0.660$ en el caso de los hombres y $F(3,370)=1.4$, $p=0.242$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala.

En la subescala de violencia *provocada en grupo* se obtuvo una puntuación promedio en el caso de los hombres de $\bar{x} = 3.6$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 3.6$ en el nivel de marginación medio de $\bar{x} = 3.1$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 3.4$ en el nivel de marginación muy alto, en el caso de las mujeres la puntuación promedio fue de $\bar{x} = 3.4$ en el nivel de marginación bajo, de $\bar{x} = 3.4$ en el nivel de marginación medio, de $\bar{x} = 2.8$ en el nivel de marginación alto y de $\bar{x} = 1.8$ en el nivel de marginación muy alto (Figura 30). Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA se obtuvo $F(3,265)=0.45$, $p=0.719$ en el caso de los hombres y $F(3,370)=1.5$, $p=0.215$ en el caso de las mujeres, siendo así que no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de esta subescala.

Figura 30

Medias de puntajes conductas violentas por nivel de marginación por sexo



Nota. * $p < .05$, ** $p < .001$

6.3.2.3.1.2. Puntajes medios por tipo de escuela

Al analizar los puntajes medios por tipo de escuela de las subescalas que conforman la escala de conductas violentas se encontró un puntaje medio de daño al inmueble y material escolar de $\bar{x} = 3.2$ en hombres de secundaria general y $\bar{x} = 1.7$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 3.6$ en mujeres de secundaria general y $\bar{x} = 1.4$ en mujeres de telesecundaria (Figura 31). Mediante una prueba de diferencia de medias se encontraron diferencias significativas, ya que $t(267) = 4.1$, $p \leq 0.001$ en el caso de los hombres teniendo mayor percepción de daño al inmueble y material escolar en secundarias generales que en telesecundarias, en el caso de las mujeres también se encuentran diferencias significativas $t(372) = 7.1$, $p \leq 0.001$ siendo que las estudiantes de secundarias generales perciben mayor daño al inmueble y material escolar que las estudiantes de telesecundarias.

Los puntajes medios de violencia *percibida en el entorno* fueron de $\bar{x} = 7.8$ en hombres de secundaria general y de $\bar{x} = 5.3$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 8.5$ en mujeres de secundaria general y de $\bar{x} = 6.4$ en mujeres de telesecundaria (Figura 31). Se encontraron diferencias significativas en el caso de los hombres $t(267)=4.5$, $p \leq 0.001$, quienes perciben mayor violencia en el entorno son los estudiantes de secundaria general en comparación con los de telesecundaria y en el caso de las mujeres $t(372)=4.3$, $p \leq 0.001$, siendo las estudiantes de secundarias generales quienes perciben mayor violencia en el entorno que las estudiantes de telesecundarias.

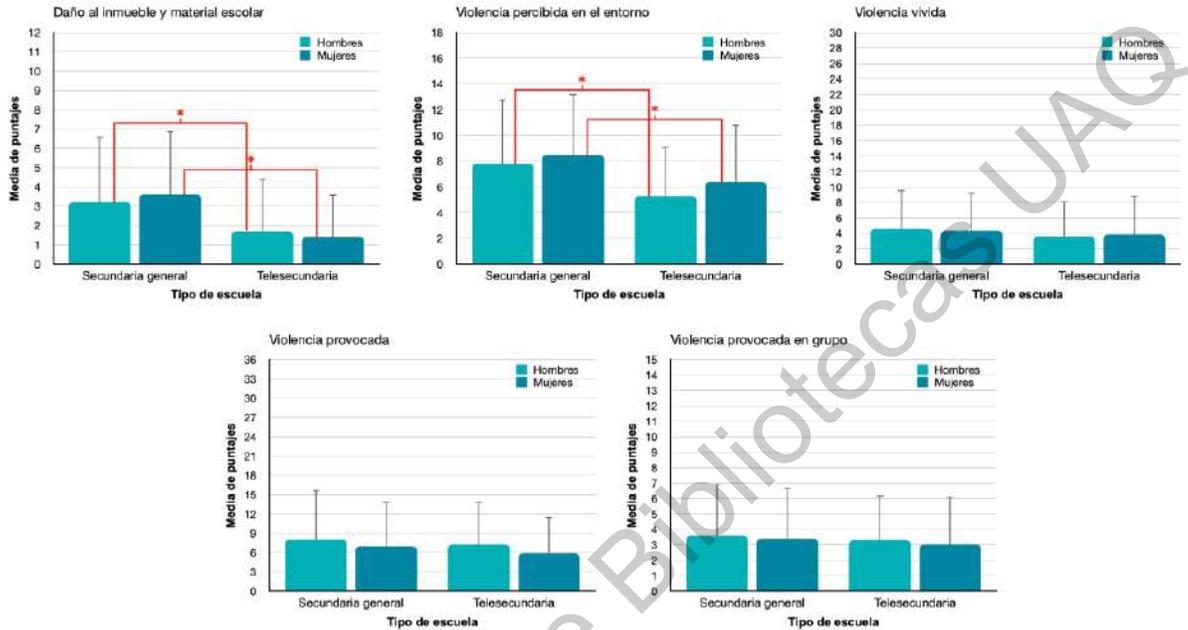
Los puntajes medios de violencia *vivida* fueron de $\bar{x} = 4.5$ en hombres de secundaria general y de $\bar{x} = 3.6$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 4.3$ en mujeres de secundaria general y de $\bar{x} = 3.8$ en mujeres de telesecundaria (Figura 31). No se encontraron diferencias significativas ya que las pruebas de diferencias de medias fueron $t(267)=1.6$, $p=0.111$ para hombres y $t(372)=0.9$, $p=0.344$ para mujeres.

Los puntajes medios de violencia *provocada* fueron de $\bar{x} = 8$ en hombres de secundaria general y de $\bar{x} = 7.2$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 7$ en mujeres de secundaria general y de $\bar{x} = 5.9$ en mujeres de telesecundaria (Figura 31). No se encontraron diferencias significativas ya que las pruebas de diferencias de medias son $t(267)=0.9$, $p=0.370$ para hombres y $t(372)=1.6$, $p=0.107$ para mujeres.

Los puntajes medios de violencia *provocada en grupo* fueron de $\bar{x} = 3.6$ en hombres de secundaria general y de $\bar{x} = 3.3$ en hombres de telesecundaria y de $\bar{x} = 3.4$ en mujeres de secundaria general y de $\bar{x} = 3$ en mujeres de telesecundaria (Figura 31). No se encontraron diferencias significativas ya que las pruebas de diferencias de medias son $t(267)=0.9$, $p=0.383$ para hombres y $t(372)=1.3$, $p=0.192$ para mujeres.

Figura 31

Medias de puntajes de subescalas de conductas violentas por tipo de escuela por sexo



Nota. * $p < .001$

6.3.2.3.1.3. Prevalencia de altos niveles de conductas violentas por nivel de marginación por sexo

Se encontró una prevalencia del nivel alto de daño al inmueble y material escolar en hombres de 12% en el nivel de marginación bajo, 18.4% en el nivel de marginación medio, 8.9% en nivel alto y 0% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 33.3% en el nivel bajo, 23% en el nivel medio, 4% en el nivel alto y 11.1% en el nivel muy alto (Figura 32). No encontró asociación entre la prevalencia de esta subescala y el nivel de marginación en el caso de los hombres ya que realizando una prueba de Chi cuadrada se obtuvo $X^2(3)=5.2$, $p=0.155$ y sí se encontró asociación en el caso de las mujeres ya que $X^2(3)=23.3$, $p \leq 0.001$.

En la subescala de violencia *percibida en el entorno* se encontró una prevalencia en hombres de 20% en el nivel de marginación bajo, 22.2% en el nivel de marginación medio, 6.3% en nivel alto y 0% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 9.5% en el nivel bajo, 22.1% en el nivel medio, 9.9% en el nivel alto y 11.1% en el nivel muy alto (Figura 32). Se encontró asociación entre la prevalencia de violencia *percibida en el entorno* y el nivel de marginación ya que realizando una prueba de Chi-cuadrada se obtuvo como resultado $X^2(3)=11.1$, $p=0.011$ en el caso de los hombres y $X^2(3)=9.5$, $p=0.023$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de violencia *vivida* se encontró una prevalencia en hombres de 20% en el nivel de marginación bajo, 19.6% en el nivel de marginación medio, 8.9% en nivel alto y 0% en nivel muy alto (Figura 32). En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 9.5% en el nivel bajo, 12.6% en el nivel medio, 9.9% en el nivel alto y 0% en el nivel muy alto. No se encontró asociación entre la prevalencia de esta subescala y el nivel de marginación ya que $X^2(3)=6.2$, $p=0.104$ en el caso de los hombres y $X^2(3)=1.9$, $p=0.601$ en el caso de las mujeres.

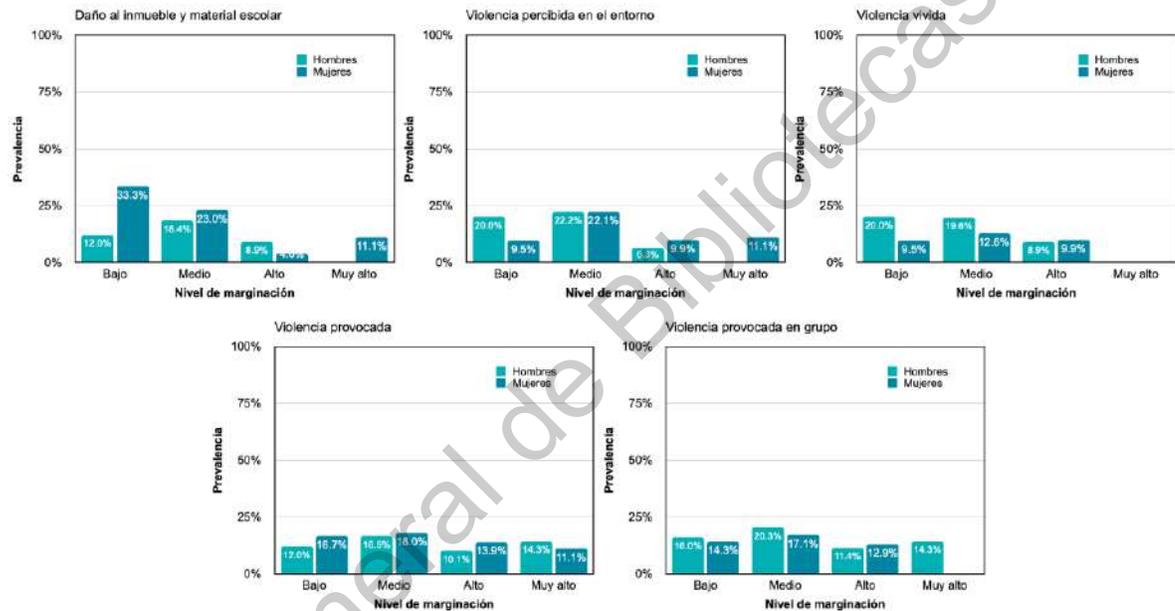
En la subescala de violencia *provocada* se encontró una prevalencia en hombres de 12% en el nivel de marginación bajo, 16.5% en el nivel de marginación medio, 10.1% en nivel alto y 14.3% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 16.7% en el nivel bajo, 18% en el nivel medio, 13.9% en el nivel alto y 11.1% en el nivel muy alto (Figura 32). No se encontró asociación entre la prevalencia de esta subescala y el nivel de marginación ya que $X^2(3)=1.8$, $p=0.606$ en el caso de los hombres y $X^2(3)=1.1$, $p=0.785$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de violencia *provocada en grupo* se encontró una prevalencia en hombres de 16% en el nivel de marginación bajo, 20.3% en el nivel de marginación medio, 11.4% en nivel alto y 14.3% en nivel muy alto. En el caso de las mujeres la prevalencia fue de 14.3% en el nivel bajo, 17.1% en el nivel medio,

12.9% en el nivel alto y 0% en el nivel muy alto (Figura 32). No se observó asociación entre la prevalencia de esta variable y el nivel de marginación ya que se obtuvo $\chi^2(3)=3$, $p=0.394$ en el caso de los hombres y $\chi^2(3)=2.7$, $p=0.442$ en el caso de las mujeres.

Figura 32

Prevalencia de altos niveles de conductas violentas por nivel de marginación por sexo



6.3.2.3.1.4. Prevalencia niveles altos de conductas violentas por tipo de escuela por sexo

Al analizar las prevalencias por tipo de escuela se encontró una prevalencia de daño al inmueble y material escolar para hombres de 19.7% en secundaria general y 9.1% en telesecundaria y para mujeres de 27.4% en secundaria general y de 6.9% en telesecundaria (Figura 33). Existe asociación entre la prevalencia de daño al inmueble y material escolar y el tipo de escuela ya que $\chi^2(1)=6.1$, $p=0.013$ en el caso de los hombres y $\chi^2(1)=25.3$, $p \leq 0.001$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de violencia *percibida en el entorno* se encontró una prevalencia para hombres de 26.3% en secundaria general y 6.8% en telesecundaria y para mujeres de 22.3% en secundaria general y de 10.1% en telesecundaria (Figura 33). Existe asociación entre la prevalencia de violencia *percibida en el entorno* y el tipo de escuela ya que $X^2(1)=18.3$, $p \leq 0.001$ en el caso de los hombres y también en caso de las mujeres ya que $X^2(1)=9.7$, $p=0.002$.

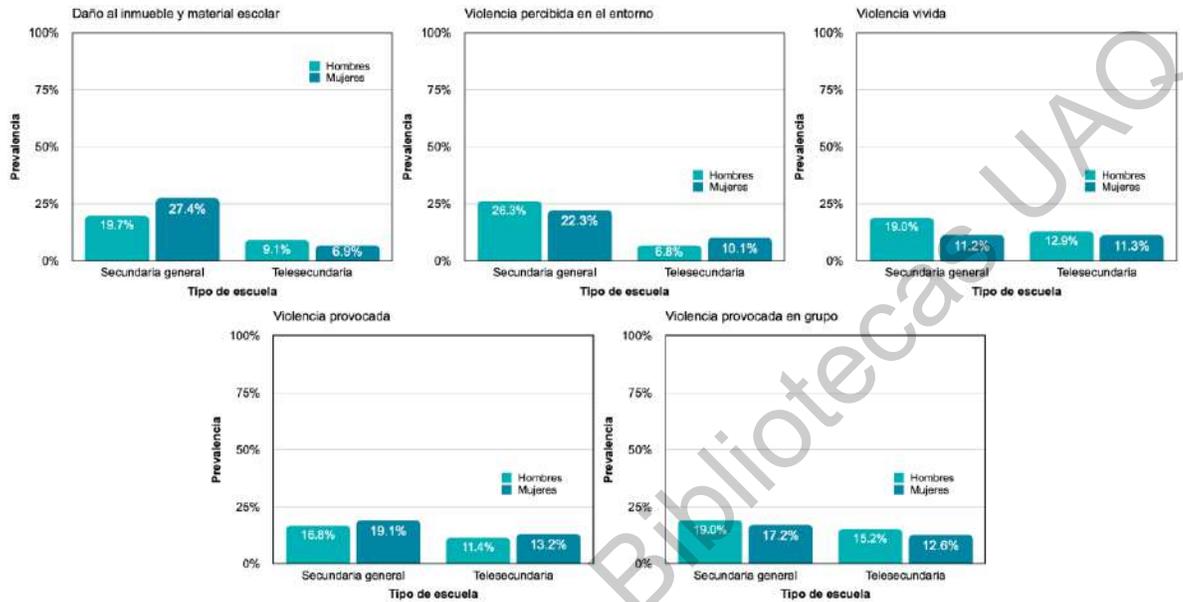
En la subescala de violencia *vivida* se encontró una prevalencia para hombres de 19% en secundaria general y 12.9% en telesecundaria y para mujeres de 11.2% en secundaria general y de 11.3% en telesecundaria (Figura 33). No se encontró asociación entre la prevalencia de esta variable y el tipo de escuela ya que $X^2(1)=1.9$, $p=0.172$ en el caso de los hombres y $X^2(1)=0$, $p=0.962$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de violencia *provocada* se encontró una prevalencia para hombres de 16.8% en secundaria general y 11.4% en telesecundaria y para mujeres de 19.1% en secundaria general y de 13.2% en telesecundaria (Figura 33). No se observó asociación entre la prevalencia de esta variable y el tipo de escuela dado que $X^2(1)=1.6$, $p=0.202$ en el caso de los hombres y $X^2(1)=2.3$, $p=0.132$ en el caso de las mujeres.

En la subescala de violencia *provocada en grupo* se encontró una prevalencia para hombres de 19% en secundaria general y 15.2% en telesecundaria y para mujeres de 17.2% en secundaria general y de 12.6% en telesecundaria (Figura 33). No se observó asociación entre la prevalencia de esta variable y el tipo de escuela ya que $X^2(1)=0.7$, $p=0.405$ en el caso de los hombres y $X^2(1)=1.5$, $p=0.218$ en el caso de las mujeres.

Figura 33

Prevalencia de niveles altos de conductas violentas por tipo de escuela por sexo



6.4. Correlaciones de factores psicológicos y factores de convivencia escolar

6.4.1. Muestra total

Para conocer la relación entre los factores psicológicos y los de convivencia escolar se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson. Para la muestra total se encontró que existe correlación positiva entre el puntaje de ECS y el puntaje de conductas conflictivas con $r=0.4$, $p \leq 0.001$ y con el puntaje de conductas violentas igualmente existe una relación positiva con magnitud de $r=0.57$, $p \leq 0.001$, es decir, que, a mayor Estrés cotidiano social, mayores Conductas conflictivas y violentas (Tabla 13).

El puntaje de autoestima correlacionó de manera negativa con conductas conflictivas en $r=-0.22$, $p \leq 0.001$ y con conductas violentas en $r=-0.23$, $p \leq 0.001$, lo

que indica que, a mayor puntaje de autoestima, menor puntaje de Conductas conflictivas y violentas (Tabla 13).

El puntaje de Impulsividad correlacionó de manera positiva en $r=0.43$, $p\leq 0.001$ con Conductas conflictivas y en $r=0.42$, $p\leq 0.001$ con Conductas violentas, lo que sugiere que, a mayor Impulsividad, mayores Conductas conflictivas y violentas (Tabla 13).

Tabla 13

Correlaciones para las variables de estudio

Variable	CC	CV
ECS	0.43***	0.57***
Autoestima	-0.22***	-0.23***
Impulsividad	0.43***	0.42***

Nota. ECS= estrés cotidiano social; CC= conductas conflictivas; CV=conductas violentas.

*** $p < .001$

6.4.2. Por sexo

Se encontró una correlación positiva entre el puntaje de ECS y el puntaje de conductas conflictivas con $r=0.38$, $p\leq 0.001$ en el caso de los hombres y con $r=0.48$, $p\leq 0.001$ para las mujeres y con el puntaje de conductas violentas también se encontró una relación positiva con magnitud de $r=0.48$, $p\leq 0.001$ en el caso de los hombres y $r=0.64$, $p\leq 0.001$ en el caso de las mujeres, mostrando una mayor fuerza en el caso de las mujeres (Tabla 14).

El puntaje de autoestima correlacionó de manera significativa con conductas conflictivas en el caso de las mujeres con $r=-0.25$, $p\leq 0.001$ y en el caso de los hombres con $r=-0.18$, $p=0.004$ y con conductas violentas la autoestima en el caso de los hombres correlacionó en $r=-0.14$, $p=0.026$ y en las mujeres la correlación fue de $r=-0.31$, $p\leq 0.001$, lo que indica que esta correlación es más

significativa y fuerte en el caso de las mujeres que en el caso de los hombres (Tabla 14).

El puntaje de impulsividad correlacionó de manera positiva en $r=0.4$, $p\leq 0.001$ con conductas conflictivas tanto en hombres como en mujeres y en $r=0.38$, $p\leq 0.001$ en el caso de los hombres y $r=0.44$, $p\leq 0.001$ en el caso de las mujeres con conductas violentas, es decir, que la correlación de impulsividad con conductas violentas es más fuerte en las mujeres. (Tabla 14).

Tabla 14

Correlaciones para las variables de estudio por sexo

Variable	1	2	3	4	5
1. ECS	–			0.38***	0.48***
2. Autoestima		–		-0.18**	-0.14*
3. Impulsividad			–	0.41***	0.38***
4. CC	0.48***	-0.25***	0.44***	–	
5. CV	0.64***	-0.31***	0.44***		–

Nota. ECS= Estrés cotidiano social; CC= Conductas conflictivas; CV=Conductas violentas. Los resultados para hombres (n=269) se muestran sobre de la diagonal. Los resultados para mujeres (n=374) se muestran bajo la diagonal.

* $p<.05$, ** $p<.01$ *** $p<.001$

6.4.3. Factores psicológicos y variables de conductas conflictivas

Los resultados mostraron una correlación positiva entre el ECS y las subescalas de deshonestidad académica *percibida en el entorno* en $r=0.36$, $p\leq 0.001$, deshonestidad académica *vivida* en $r=0.36$, $p\leq 0.001$, deshonestidad académica *provocada* en $r=0.23$, $p\leq 0.001$, desmotivación en $r=0.15$, $p\leq 0.001$ y disrupción en $r=0.19$, $p\leq 0.001$ (Tabla 16).

En el caso de la autoestima, correlacionó de manera negativa con las subescalas de deshonestidad académica *percibida en el entorno* en $r=-0.1$, $p=0.009$, deshonestidad académica *vivida* en $r=-0.14$, $p\leq 0.001$, deshonestidad

académica *provocada* en $r=-0.12$, $p=0.003$, desmotivación en $r=-0.2$, $p\leq 0.001$ y disrupción en $r=-0.11$, $p=0.005$ (Tabla 16).

Y para la impulsividad se muestran correlaciones positivas con deshonestidad académica *percibida en el entorno* en $r=0.28$, $p\leq 0.001$, deshonestidad académica *vivida* en $r=0.26$, $p\leq 0.001$, deshonestidad académica *provocada* en $r=0.25$, $p\leq 0.001$, desmotivación en $r=0.23$, $p\leq 0.001$ y disrupción en $r=0.3$, $p\leq 0.001$ (Tabla 16).

Tabla 15

Correlaciones entre factores psicológicos y subescalas de conductas conflictivas

Variable	DA percibida en el entorno	DA vivida	DA provocada	Desmotivación	Disrupción
ECS	0.36***	0.36***	0.23***	0.15***	0.19***
Autoestima	-0.10**	-0.14***	-0.12**	-0.20***	-0.11**
Impulsividad	0.28***	0.26***	0.25***	0.23***	0.30***

Nota. ECS= Estrés cotidiano social. DA=Deshonestidad académica

** $p<.01$, *** $p<.001$.

6.4.4. Factores psicológicos y variables de conductas violentas

Se observó una correlación positiva entre el ECS y daño al inmueble y material escolar en $r=0.28$, $p\leq 0.001$, violencia *percibida en el entorno* en $r=0.45$, $p\leq 0.001$, violencia *vivida* en $r=0.57$, $p\leq 0.001$, violencia *provocada* en $r=0.43$, $p\leq 0.001$ y violencia *provocada en grupo* en $r=0.42$, $p\leq 0.001$ (Tabla 17).

Las correlaciones con autoestima fueron negativas con daño al inmueble y material escolar en $r=-0.15$, $p\leq 0.001$, violencia *percibida en el entorno* en $r=-0.16$, $p\leq 0.001$, violencia *vivida* en $r=-0.26$, $p\leq 0.001$, violencia *provocada* en $r=-0.16$, $p\leq 0.001$ y violencia *provocada en grupo* en $r=-0.16$, $p\leq 0.001$ (Tabla 17).

En cuanto a impulsividad se mostraron correlaciones positivas con daño al inmueble y material escolar en $r=0.25$, $p \leq 0.001$, violencia *percibida en el entorno* en $r=0.31$, $p \leq 0.001$, violencia *vivida* en $r=0.28$, $p \leq 0.001$, violencia *provocada* en $r=0.4$, $p \leq 0.001$ y violencia *provocada en grupo* en $r=0.39$, $p \leq 0.001$ (Tabla 17).

Tabla 16

Correlaciones entre factores psicológicos y subescalas de conductas violentas

Variable	Daño al inmueble y material escolar	Violencia percibida en el entorno	Violencia vivida	Violencia provocada	Violencia provocada en grupo
ECS	0.28***	0.45***	0.57***	0.43***	0.42***
Autoestima	-0.15***	-0.16***	-0.26***	-0.16***	-0.16***
Impulsividad	0.25***	0.31***	0.28***	0.40***	0.39***

Nota. ECS= estrés cotidiano social

*** $p < .001$.

7. Discusión

El objetivo de esta investigación fue identificar el puntaje promedio y la prevalencia, por nivel de marginación y tipo de escuela, de estrés cotidiano social, autoestima e impulsividad y su relación con la autopercepción de conductas conflictivas y violentas en el ámbito escolar de estudiantes de secundarias públicas de Cadereyta.

El principal hallazgo fue que los factores psicológicos estudiados tienen relación con la percepción de conductas conflictivas y violentas en la escuela, encontrando que los estudiantes que reportan mayores niveles de estrés cotidiano social, reportan mayores conductas conflictivas y violentas, quienes tienen mayor autoestima reportan menores conductas conflictivas y violentas y quienes presentan mayores puntajes de impulsividad reportan mayores puntajes de conductas conflictivas y violentas en la escuela. En específico el abordaje de las conductas

conflictivas ha sido un reto y a su vez una fortaleza para esta investigación dado que muy pocos estudios abordan esta dimensión de la convivencia escolar.

La relación de conductas violentas con el estrés se esclarece en que las situaciones generadoras de estrés cotidiano social y violencia en niños, niñas y adolescentes tienen como componente las dificultades en relaciones interpersonales en la escuela. Si bien Varela Garay *et al.* (2013) encontraron que los estudiantes con mayores niveles de violencia también tienen mayores niveles de estrés, es importante mencionar que los instrumentos que evalúan estrés indagan situaciones que también se indagan en el instrumento que nosotros hemos utilizado para evaluar conductas violentas.

Tal es el caso del instrumento utilizado por Trianes Torres *et al.* (2009) quienes han colocado la falta de aceptación de pares, peleas, y competitividad como indicadores de estrés cotidiano en el ámbito escolar. Por su parte, Encina Agurto y Ávila Muñoz (2015) sostienen que ver peleas, ser víctima de robos, el aislamiento, la discriminación y las burlas son causas de estrés relacional discusiones y discriminación son estresores y a la vez indicadores de violencia escolar.

Igualmente, en el instrumento utilizado en esta investigación de González-Forteza y Andrade Palos (1994) al evaluar el estrés cotidiano social evalúan situaciones que suceden con los amigos como peleas, dejarse de hablar, burlas, chismes, que los ignoren, discusiones y abuso sexual. Las correlaciones más fuertes que se encontraron en este estudio indican que cuando un adolescente ha vivido violencia en la escuela también ha experimentado niveles altos de estrés, así como quienes han percibido mayor violencia en el entorno, seguido por quienes han provocado violencia con más frecuencia.

En cuanto a la impulsividad, la relación con las conductas violentas ha sido ampliamente estudiada, como se mencionó en los estudios de conductas delictivas

y en lo que concierne específicamente a estudiantes de secundaria coincidimos con Betancourt Ocampo *et al.* (2015) y Jiménez-Barbero *et al.* (2016) quienes afirman que quienes muestran mayores niveles de impulsividad también muestran mayores niveles de conductas contrarias a las normas sociales, agresión verbal y conducta delincuente. Nuestros resultados muestran correlaciones positivas y altamente significativas entre el nivel de impulsividad y las conductas violentas, las correlaciones más fuertes sugieren que los estudiantes que han provocado conductas violentas de manera individual o en grupo también presentan mayores niveles de impulsividad y el hecho de percibir violencia en el entorno también se relaciona con mayor impulsividad.

En el presente estudio no se encontraron diferencias significativas en la población estudiada en cuanto a los factores psicológicos analizados: estrés cotidiano social, autoestima e impulsividad por nivel de marginación o tipo de escuela, esto difiere de lo que se ha encontrado en diversos estudios cuyos autores afirman una relación entre el nivel socioeconómico al que pertenece la familia de un niño o adolescente y los problemas de salud mental (Chen *et al.*, 2012; Fajardo Bullón *et al.*, 2015). Aunque en nuestro estudio no se abordaron trastornos mentales como tal sino factores que forman parte del bienestar psicológico de una persona consideramos que esta igualdad se debe a que las diferencias socioeconómicas no son tan marcadas entre el nivel de marginación bajo y medio así como el alto y muy alto, considerando que como se mencionó de las 243 localidades que hay en Cadereyta 241 son rurales y solo dos urbanas, las preguntas de los instrumentos se refieren a situaciones personales que viven en diferentes contextos además de la escuela, en cambio los reactivos de la escala de convivencia escolar sí son específicamente de acontecimientos en la escuela.

Son escasos los estudios que reportan la prevalencia de los factores psicológicos que se abordaron en esta tesis y específicamente en población adolescente, la mayoría reporta únicamente relaciones con factores de riesgo,

familiares, sociales o trastornos mentales y enfermedades (Çoban *et al.*, 2019; Herrera Puente *et al.*, 2017; Nuño-Gutiérrez *et al.*, 2009; Ozmen *et al.*, 2007; Torres y Santiago, 2018).

En esta tesis se encontró una prevalencia de alto estrés cotidiano social de 8.9% en hombres y 20.3% en mujeres, lo que se muestra alto en comparación con la prevalencia encontrada por Maruris Reducindo (2011). Se encontraron mayores niveles de estrés en mujeres que en hombres, esto coincide con lo encontrado por Encina Agurto y Ávila Muñoz (2015), Escobar y colaboradores (2011) y Maruris Reducindo (2011). Cabe mencionar que en esta tesis no se encontraron diferencias en la dimensión sociodemográfica que fue abordada en este caso en distintos niveles de marginación y tipos de escuela, contrario a lo que muestran Encina Agurto y Ávila Muñoz (2015) quienes reportaron mayores niveles de estrés en adolescentes de medios urbanos comparados con rurales y González-Forteza y colaboradores (1998) quienes encontraron mayores niveles de estrés en adolescentes de nivel socioeconómico bajo con respecto a los de nivel medio.

En lo que concierne a la autoestima se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes presentan menores niveles de autoestima, esto coincide con lo encontrado por Brito y Oliveira (2013) y Bandeira (2010) cuyos resultados muestran menores niveles de autoestima en las mujeres respecto de los hombres. En cuanto a las diferencias por nivel socioeconómico se reportan diferencias inconsistentes, Tabernero *et al.* (2017) encontraron mayores niveles de autoestima en niños con menor nivel socioeconómico, por su parte, Zambrano Faizán (2017) encontró niveles menores de autoestima en adolescentes de familias con menores ingresos económicos, nosotros no encontramos tales diferencias por nivel de marginación o tipo de escuela.

Estas diferencias por sexo en estrés cotidiano social y autoestima podrían explicarse dado que la forma de gestionar el estrés es distinta ya que según Lee *et*

al. (2014) los hombres utilizan mayores recursos de control inhibitorio y conciencia sensorial cuando perciben situaciones estresantes, lo que podría actuar como mecanismo protector para superar más rápido las situaciones emocionalmente desagradables, mientras que las mujeres persiste la experiencia subjetiva desagradable.

Con relación a las conductas violentas, se han indagado diversos factores que se vinculan a ellas. Nuestros resultados se encuentran en la misma línea que los de Crespo-Ramos *et al.* (2017) y Varela Garay *et al.* (2013) quienes encontraron que, a mayor violencia, menor autoestima.

Con relación a la prevalencia, existe amplia variabilidad en distintas poblaciones, sin embargo, este estudio se aproxima más a las prevalencias reportadas por Ceballos-Ospino *et al.* (2015) quienes al igual que nosotros analizaron las prevalencias por sexo, en este estudio la prevalencia de baja autoestima fue de 12.3% en hombres y 17.9% en mujeres, en el estudio colombiano la prevalencia fue de 22% para hombres y 18% para mujeres, estas discrepancias podrían deberse a los distintos puntos de corte que se establecen en la escala. Cabe mencionar que en nuestro caso tomamos la decisión de que el punto de corte para alta autoestima fuera a partir de la media más una desviación estándar y la media menos una desviación estándar para el punto de corte de baja autoestima. Hay otros estudios que han utilizado al igual que nosotros la Escala de Autoestima de Rosenberg sin embargo, utilizan distintos puntos de corte, hay quienes consideran una puntuación menor de 25 puntos como punto de corte para baja autoestima (Ceballos-Ospino *et al.*, 2015; Ferrel Ortega *et al.*, 2014) y hay quienes lo consideran menor a 30 o menor a 13 (Brito y Oliveira, 2013; Hernández Prados *et al.*, 2018) y las prevalencias están reportadas por población total o de la población que supera el punto de corte, el porcentaje de hombres y de mujeres.

Por lo que refiere a la impulsividad no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, esto coincide con lo encontrado por Betancourt Ocampo *et al.* (2015) y difiere de lo encontrado por Jiménez-Barbero *et al.* (2016). Desafortunadamente son pocos los estudios que reportan su prevalencia.

Ya se mencionó que no se encontraron diferencias por nivel de marginación y tipo de escuela en cuanto a estrés cotidiano social, autoestima o impulsividad, sin embargo, en las variables de conductas conflictivas y conductas violentas sí se observaron diferencias. En términos amplios, quienes asisten a secundarias generales perciben mayores conductas conflictivas y violentas que quienes asisten a telesecundarias y quienes asisten a secundarias de nivel de marginación medio perciben mayores niveles de violencia que quienes asisten a secundarias de nivel de marginación alto y solo las mujeres que asisten a secundarias de nivel de marginación medio perciben mayor conflictividad que las mujeres que asisten a secundarias de nivel de marginación alto. También se encontró que quienes asisten a secundarias generales perciben mayor deshonestidad académica en el entorno que quienes asisten a telesecundarias y solo las mujeres que asisten a secundarias generales han vivido mayor deshonestidad académica y más interrupción que las mujeres que asisten a telesecundarias.

Esto nos lleva a pensar que quizás influyen además otras condiciones del contexto como la participación en la comunidad (Crespo-Ramos *et al.* 2017; Varela Garay *et al.*, 2013) y las actitudes de los adultos a cargo respecto de las conductas conflictivas y violentas. Esto tiene que ver con la dimensión estructural de la convivencia escolar en sus dimensiones macro y meso (Ochoa Cervantes *et al.*, 2020). En las telesecundarias es un maestro quien imparte todas las materias, suele haber pocos alumnos por salón y se encuentran en localidades rurales de niveles de marginación medio, alto y muy alto, a diferencia de las secundarias generales donde hay distintos profesores para cada materia que pasan de un salón a otro durante su jornada atendiendo a una gran cantidad de alumnos y este tipo de

escuelas se encuentran en localidades urbanas con niveles de marginación medio y alto en el caso del municipio en el que se llevó a cabo esta investigación. La actitud que toman los docentes puede ser distinta como la actitud pasiva de los maestros al encontrarse con conflictos entre alumnos, algunos hacen como si no pasara nada, sobre todo cuando se trata de acciones leves como las burlas o los sobrenombres o no detienen a las actitudes violentas de los estudiantes como lo mencionan algunos autores (Ochoa Cervantes *et al.*, 2010; Ochoa Cervantes y Salinas de la Vega, 2013; Prieto García, 2005).

8. Conclusiones

En esta tesis se lograron identificar los puntajes promedio y prevalencias de estrés cotidiano social, autoestima la auto percepción de conductas conflictivas y violentas en el ámbito escolar de estudiantes de secundarias públicas de Cadereyta de Montes, Querétaro. Encontrando diferencias por sexos en estrés cotidiano social y autoestima y diferencias por nivel de marginación y tipo de escuela para conductas conflictivas y conductas violentas se encontró relación entre las conductas conflictivas y violentas y el nivel de marginación y tipo de escuela. Además se identificaron relaciones entre los factores psicológicos y los de convivencia escolar.

Los resultados reportados se obtuvieron por medio de modelos de estadística inferencial con una muestra probabilística por lo que se pueden generalizar las características de la muestra a todos los estudiantes de secundarias públicas generales y telesecundarias del municipio de Cadereyta.

De este modo el estudio contribuye a la generación de información científica sobre algunos factores psicológicos y la convivencia escolar que serán sustento del diseño de intervenciones que transformen la realidad de los estudiantes adolescentes del municipio. Abre la posibilidad de pensar en alternativas de intervención que en el ámbito educativo extiendan el foco del estudiante problema

hacia todos los demás actores de la comunidad educativa, los docentes, el personal administrativo y de apoyo, así como las familias y la organización de la institución de la escuela pública como tal.

En cuanto a los resultados de estrés cotidiano escolar y convivencia escolar esta investigación deja planteada una correlación entre mayores niveles de estrés y mayores niveles de conflictividad y violencia, sería interesante que nuevos estudios permitan indagar si una de estas variables es dependiente de la otra. Del mismo modo podrían hacerse tratamientos diferentes entre los reactivos con de mayor gravedad y los de menor ya que por ejemplo, el abuso sexual puede impactar de diferente manera que las burlas o el rechazo.

Una de las limitaciones a la que nos enfrentamos fue el hecho de no contar dentro del instrumento con reactivos que midan la deseabilidad social, esta podría ser una recomendación para la mejora del instrumento en futuras investigaciones. Para saber si existe una tendencia a contestar conforme a lo que se espera dentro de lo culturalmente aceptable en lugar de responder conforme a la experiencia real, ya que pudimos notar que pese a saber que las respuestas eran anónimas hubo muchos cuestionarios en que las respuestas de toda una escala estaban en valores extremos y en las respuestas de autopercepción de conductas conflictivas y violentas encontramos que un gran número de estudiantes afirma haber sido víctima y espectador de violencia, pero muy pocos afirman haber agredido a otros. Creemos que esto aportaría como criterio de exclusión para mejorar la confiabilidad de la escala.

Es claro que las intervenciones para promover el bienestar mental y la sana convivencia escolar han de dirigirse y estar diseñadas con la comunidad para lograr un impacto real en la educación y la sociedad que queremos.

Referencias bibliográficas

- Askell-Williams, H., Cefai, C. y Fabri, F. (2013). Maltese Students' Perspectives About Their Experiences at School and Their Mental Health. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 252–270.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2013.13>
- Banda Anaya, B. V. (2019). *Prevalencia del consumo de alcohol, tabaco y drogas en adolescentes y su relación con factores psicológicos y psicosociales*.
- Bandeira, C. de M. y Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131–138.
<https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100014>
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E. M. E., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E., Cruz, C., Feliz, C., Rojas, E. y Criz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 32(2), 155–163.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212275008>
- Betancourt Ocampo, D. y García Campos, S. R. (2015). La impulsividad y la búsqueda de sensaciones como predictores de la conducta antisocial. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 20(3), 309–315.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800008>
- Brito, C. C. y Oliveira, M. T. (2013). Bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. *J. Pediatr. (Rio J.)*, 89(6), 601–607.
<https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.04.001>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

Casey, B. J., Getz, S. y Galvan, A. (2008). *The adolescent brain*.

<https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003>

Ceballos-Ospino, G. A., Suarez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, L. M., González, K. E. y Sotelo-Manjarres, A. P. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en Adolescentes escolares de Santa Marta. *Revista Duazary*, 12(1), 5–22.

Chávez Romo, M. C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1–18.

Chen, E., Martin, A. D. y Matthews, K. A. (2006). Socioeconomic status and health: Do gradients differ within childhood and adolescence? *Social Science and Medicine*, 62(9), 2161–2170. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.08.054>

Chen, J. K. y Wei, H. S. (2011). The Impact of School Violence on Self-Esteem and Depression Among Taiwanese Junior High School Students. *Social Indicators Research*, 100(3), 479–498. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9625-4>

Chen, P., Coccaro, E. F. y Jacobson, K. C. (2012). Hostile Attributional Bias, Negative Emotional Responding y Aggression in Adults: Moderating Effects of Gender and Impulsivity. *Aggressive Behavior*, 38(1), 47–63. <https://doi.org/10.1002/ab.21407>

Climont, C.E.; Aragón, L.V.; Plutchick, R. (1989). Predicción del riesgo de uso de drogas por parte de estudiantes de secundaria. *Bol. of Sanit. Panam.*, 107(6), 568-576. Se publicó también en: Prediction of risk for drug use in high school students. *International Journal of Adicctions*, 24(11)

- Çoban, Ö. G., Tulacı, Ö. D., Adanır, A. S. y Önder, A. (2019). Psychiatric Disorders, Self-Esteem, and Quality of Life in Adolescents with Polycystic Ovary Syndrome. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 32(6), 600–604. <https://doi.org/10.1016/J.JPAG.2019.07.008>
- Comité de los Derechos del Niño. (2003). *Observación general No. 4 La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.undocs.org/es/CRC/GC/2003/4>
- CONAPO. (2016). *Capítulo 1. El concepto y las dimensiones de la marginación 1.1 Antecedentes*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/159052/01_Capitulo_1.pdf
- Consejo Estatal de Población Querétaro [COESPO]. (2018). *Cadereyta De Montes Diagnóstico Demográfico*. <https://coespo.gobqro.gob.mx/wp-content/uploads/2016/01/04-Cadereyta-de-Montes.pdf>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125–130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Cuadrado González, D. (2018). *Deshonestidad académica, desempeño y diferencias individuales* [Universidad de Santiago de Compostela]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=167442>
- Diez, Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. In *Sinéctica* (Issue 44). Departamento de Educación y Valores del ITESO. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2015000100014&script=sci_arttext

- Encina Agurto, J. Y. y Ávila Muñoz, V. M. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 33(2), 364–385. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v33n2/a05v33n2.pdf>
- Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Miranda, J. y Trianes, M. V. (2011). Low peer acceptance and emotional/behavioural maladjustment in schoolchildren: Effects of daily stress, coping and sex. *Anales de Psicología*, 27(24), 412–417. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123041/115911>
- Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J. y Miranda Paez, J. (2010). Relationships between School Peer Acceptance and Socioemotional Maladjustment, Daily Stress, and Coping. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469–479. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n3/v42n3a10.pdf>
- Fajardo Bullón, F., León del Barco, B., Castaño, E. F., del Río, M. I. P. y dos Santos, E. J. R. (2015). Salud mental en menores españoles. Variables socioeducativas. *Salud Mental*, 38(5), 329–335. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.045>
- Ferrel Ortega, F. R., Vélez Mendoza, J. y Ferrel Ballestas, L. F. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, 12(2). <https://doi.org/10.15665/re.v12i2.268>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. y Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636–649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>

- Galván, A. y McGlennen, K. M. (2012). Daily stress increases risky decision-making in adolescents: A preliminary study. *Developmental Psychobiology*, 54(4), 433–440. <https://doi.org/10.1002/dev.20602>
- Garbus, P., Morales Osornio, A. y Cabello Alvarez, L. S. (2016). Problemáticas de salud mental en adolescentes y prácticas de atención: el caso de San Juan del Río Querétaro. *Memorias Del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional En Psicología XXIII Jornadas de Investigación de La Facultad de Psicología XII Encuentro de Investigadores En Psicología Del MERCOSUR*, 2, 56–58. <https://doi.org/1667-6750>
- González Forteza, C., Ramos Lira, L., Caballero Gutiérrez, M. Á. y Wagner Echeagarray, F. A. (2003). Correlatos psicosociales de depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*, 15(4), 524–532. <http://www.psicothema.es/pdf/1102.pdf>
- González-Forteza, C. (1992). Estresores psicosociales y Respuestas de enfrentamiento en los adolescentes: Impacto sobre el estado emocional. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología, UNAM.
- González-Forteza, C. y Andrade Palos, P. (1994). Estresores cotidianos, malestar depresivo e ideación suicida en adolescentes mexicanos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica En America Latina*, 40(2), 156–163.
- González-Forteza, C., Salgado de Snyder, N. y Andrade Palos, P. (1993). Fuentes de conflicto, recursos de apoyo y estado emocional en adolescentes. *Salud Mental*, 16(3), 16–21.

- González-Forteza, C., Salgado de Snyder, N. y Rodríguez Ruíz, E. (1995). Estresores cotidianos y su relación con el malestar emocional en adolescentes mexicanos.PDF. *Psicopatología*, 15(1), 8–11.
- González-Forteza, C., Villatoro, J., Pick, S. y Collado, M. E. (1998). Estrés psicosocial y su relación con las respuestas de enfrentamiento y el malestar emocional en una muestra representativa de adolescentes al sur de la ciudad de México: análisis según su nivel socioeconómico. *Salud Mental*, 21(2), 37–45.
- González Zamora, K. S. (2019). *Prevalencia de ideación y conducta suicida adolescente y su relación con factores psicológicos y psicosociales*.
- Grau Vidal, R., and García Raga, L. (2017). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un Centro de Acción Educativa Singular (Valencia, España). *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 12, 42–50. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6490>
- Gutiérrez, M. y Tomás, J.-M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94–101. <https://doi.org/10.1016/J.PSICOD.2018.02.001>
- Harden, K. P. y Tucker-Drob, E. M. (2011). Individual differences in the development of sensation seeking and impulsivity during adolescence: Further evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 47(3), 739–746. <https://doi.org/10.1037/a0023279>
- Hernández Prados, Ma. Á., Belmonte García, L. y Martínez Andreo, Ma. de Is M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDoCrea*, 7(21), 269–278. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54133/7-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera Puentes, J. S., Lórinz Freire, M. G. y Vega Tinoco, V. I. (2017).

Impulsividad y Riesgo Suicida en pacientes con diagnóstico de Trastorno de Dependencia de Sustancias [Universidad del Azuay].

<http://201.159.222.99/handle/datos/7494>

INEGI. (2015). *Banco de indicadores*. Banco de Indicadores INEGI; Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?t=0060&ag=22004#D006000100020#divFV6200240314>

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Velandrino-Nicolás, A. P. y Llor-Zaragoza, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales de Psicología*, 32(1), 132–138. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.195091>

Lazarus, R. (1986). Coping Strategies. In *Illness Behavior* (pp. 303–308). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5257-0_21

Lee, M. R., Cacic, K., Demers, C. H., Haroon, M., Heishman, S., Hommer, D. W., Epstein, D. H., Ross, T. J., Stein, E. A., Heilig, M., and Salmeron, B. J. (2014). Gender differences in neural-behavioral response to self-observation during a novel fMRI social stress task. *Neuropsychologia*, 53, 257–263.

Maruris Reducindo, M., Cortés Genchi, P., Gómez Bravo, L. G. y Godínez Jaimes, F. (2011). Niveles de estrés en una población del sur de México. *Psicología y Salud*, 21(2), 239–244. <https://doi.org/https://doi.org/10.25009/pys.v21i2.576>

Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F. y Comas-Forgas, R. L. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación

Secundaria Obligatoria. *Estudios Sobre Educación*, 24, 225–244.

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29571/2/MOREY.pdf>

Nuño-Gutiérrez, L. B., Celis-De La Rosa, A. y Unikel-Santoncini, C. (2009).

Prevalencia y factores asociados a las conductas alimentarias de riesgo en adolescentes escolares de Guadalajara según sexo. *Revista de Investigación Clínica*, 61(4), 286–293.

<https://pdfs.semanticscholar.org/2694/38d1653b0a7bf9ef938fee6ae2bf47b12526.pdf>

Ochoa Cervantes, A. de la C. y Diez-Martínez, E. (2012). La escuela como sistema social de convivencia y su relación con algunos problemas de violencia. La percepción de los estudiantes de primaria y secundaria. *Diálogos Sobre Educación*, 3(4), 1–12.

Ochoa Cervantes, A. y Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Em Educação*, 21(81), 667–684.

<https://www.redalyc.org/pdf/3995/399538147003.pdf>

Ochoa Cervantes, A. de la C., Diez-Martínez Day, E., y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, 52, 1–19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003)

Ochoa Cervantes, A., Peiró i Gregori, S. y Merma Molina, G. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(4).

Ochoa Cervantes, A. y Salinas de la Vega, J. J. (2013). Diagnóstico de la convivencia escolar en escuelas de educación básica de la ciudad de

Querétaro. V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar.
<http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/6/19>

Okonofua, J. A., Paunesku, D. y Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *PNAS*, 113(19), 5221–5226.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>

OMS. (2010). Estrategia y Plan de acción Regional sobre los Adolescentes y Jóvenes 2010 - 2018. In *Oms* (Vol. 1).
<http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2011/Estrategia-y-Plan-de-Accion-Regional-sobre-los-Adolescentes-y-Jovenes.pdf>

OMS. (2013). OMS | 10 datos sobre la salud mental. In *WHO*.
http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/mental_health_facts/es/

OMS. (2018). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. Sitio Web Mundial de La OMS. Centro de Prensa. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

ONU-Habitat. (2016). *Informe final municipal Cadereyta de Montes Querétaro México. Índice básico de las ciudades prósperas*.
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM22queretaro/municipios/2204a.html>

Ortega Ruiz, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar estrategias de prevención*. GRAÓ.
https://books.google.com.mx/books?id=rRCPFMtg20QC&printsec=frontcover&dq=ortega+y+del+rey+2003&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjC356nu9XiAhVCnq0KHWzUB_QQ6AEIMTAB#v=onepage&q=ortega%20y%20del%20rey%202003&f=false

- Ortiz-Hernández, L., López-Moreno, S., and Borges, G. (2007). Desigualdad socioeconómica y salud mental: revisión de la literatura latinoamericana. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(6), 1255–1272.
- Ozmen, D., Ozmen, E., Ergin, D., Cetinkaya, A. C., Sen, N., Dundar, P. E. y Taskin, E. O. (2007). The association of self-esteem, depression and body satisfaction with obesity among Turkish adolescents. *BMC Public Health*, 7(1), 80. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-80>
- Peach, H. D. y Gaultney, J. F. (2013). Sleep, Impulse Control, and Sensation-Seeking Predict Delinquent Behavior in Adolescents, Emerging Adults, and Adults. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 293–299. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2013.03.012>
- Perales Franco, C., Arias Castañeda, E. y Bazdresch Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar* (1ª). ITESO. <http://hdl.handle.net/11117/2432>
- Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez, J. J., Molero, M. del M., Cardila, F., Martos, Á., Barragán, A. B., Garzón, A., Carrión, J. J. y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), 371–382. <https://www.formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/139/116>
- Prieto García, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(027), 1005–1026. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=20872763&lang=es&site=ehost-live>

- Pryce, C. R. (2017). Editorial: Stressors in animals and humans - Practical issues and limitations. *Neurobiology of Stress*, 6, 1–2.
<https://doi.org/10.1016/J.YNSTR.2017.02.001>
- Rangel Amado, A. L. (2019). *Prevalencia de Sintomatología depresiva en adolescentes estudiantes de escuelas secundarias públicas de San Juan del Río*.
- Rodríguez Figueroa, H. M. (2019). Percepción de la convivencia escolar en un bachillerato de Aguascalientes. *Revista Ciencias y Humanidades*, VIII (8), 220–241. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós.
<https://books.google.com.mx/books?id=bYP7ygAACAAJ&dq=la+autoimagen+del+adolescente+y+la+sociedad&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjm-d-M95XmAhVRY6wKHfjLC5sQ6AEIKDAA>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/tutoria-socioemocional/1-LpM-sec-Tutoria-Socioemocional.pdf>
- Secretaría de Educación y USEBEQ. (2017). *Resumen información estadística inicio ciclo 2017-2018 Estado de Querétaro. Educación inicial, especial y básica*. *Públicas USEBEQ* (p. 4). USEBEQ.
<https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadistica/InicioCiclos>

Secretaría de Gobernación. (2017). *Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar*.

SEP. (2019). *Programa nacional de convivencia escolar. Informe Nacional de Resultados*. <http://dgdge.sep.gob.mx/PNCE201>

Serey Araneda, D. (2019). Los componentes que caracterizan (la conceptualización) las prácticas de la convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 147–165.

Seyle, H. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, 138(3479), 32–32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>

Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417–463. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00014-2)

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>

Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). *Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado* (Vol. 50). <https://www.redalyc.org/pdf/800/80011741011.pdf>

Tabernero, C., Serrano, A. y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.1016/J.PSE.2017.02.001>

Torres, S. A. y Santiago, C. D. (2018). Stress and Cultural Resilience Among Low-Income Latino Adolescents: Impact on Daily Mood. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 24(2). <https://doi.org/10.1037/CDP0000179>

- Trianes Torres, M., Blanca Mena, M., Fernández-Baena, F. J., Escobar Espejo, M. y Maldonado Montero, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles Del Psicólogo*, 33(1), 30–35.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77823404004>
- Trianes Torres, M. V., Blanca Mena, M. J., Fernández Baena Francisco J., Escobar Espejo, M., Maldonado Montero, E. F. y Muñoz Sánchez, Á. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598–603. www.psicothema.com
- UNICEF. (2017). *Unicef México. Informe Anual 2017*. Informe.
<http://www.unicef.org.mx/Informe2017/>
- Usán Supervía., P. y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 95.
<https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Varela Garay, R. M., Elena Ávila, M. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25–32. <https://doi.org/10.5093/IN2013A4>
- Villa Romero, A. R., Alvarado León, N. Y., Gayol Pérez, E. y Payán Fierro, M. E. (2012). Introducción a los diseños epidemiológicos. En A. R. Villa Romero, L. Moreno Altamirano, and G. S. García De la Torre (Eds.), *Epidemiología y Estadística en Salud Pública* (pp. 62–67). Mc Graw Hill Educación.
- Vogel, M. y Barton, M. S. (2013). Impulsivity, School Context, and School Misconduct. *Youth & Society*, 45(4), 455–479.
<https://doi.org/10.1177/0044118X11421941>

Walters, G. D. y Espelage, D. L. (2017). Mediating the bullying victimization–delinquency relationship with anger and cognitive impulsivity: A test of general strain and criminal lifestyle theories. *Journal of Criminal Justice*, 53, 66–73.
<https://doi.org/10.1016/J.JCRIMJUS.2017.09.007>

Zambrano Faisán, V. P. (2017). *Nivel de autoestima y factores asociados en adolescentes escolarizados en la Parroquia Paccha, Cuenca-Azuay 2015*.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/27111/1/Tesis.pdf>

Dirección General de Bibliotecas UAO

Anexos

Anexo 1. Secundarias de Cadereyta

Sorteo de escuelas					
	Escuelas por grado de marginación	Tipo de escuela	Localidad	Sorteada	Grupos por encuestar
Muy alto					
	José María Pino Suárez	Telesecundaria	Puerto de la Luz	✓	2
	Julio Verne	Telesecundaria	Altamira	✓R	2
Alto					
	Xicotencatl	Telesecundaria	El Aguacate		
	Albert Einstein	Telesecundaria	Boxasní		
	Rufino Tamayo	Telesecundaria	Cerro Prieto		
	Promulgación Constitución de 1857	Telesecundaria	Chavarrías	✓	3
	Mexica	Telesecundaria	La Florida		
	Aquiles Serdán	Telesecundaria	Los Juárez	✓R	3
	Frida Kahlo Calderón	Telesecundaria	La Laja		
	José Vasconcelos	Telesecundaria	Pathé	✓	3
	Conspiración de Querétaro	Telesecundaria	Portezuelo		
	Ezequiel Montes Ledesma	Telesecundaria	El Rincón	✓	3
	Tomás Mejía	Telesecundaria	San Javier	✓	3
	Telpochcalli	Telesecundaria	Sombrerete		
	5 de mayo	Telesecundaria	Yonthé		
	Siglo XXI	Telesecundaria	Tzibantzá		
	Juan José Martínez	Telesecundaria	San José Tepozán		
Medio					
	Centenario Cinco De Mayo (matutino)	General	Cadereyta de Montes	✓	3
	Centenario Cinco De Mayo (vespertino)	General	Cadereyta de Montes	✓	3
	Aladino Morales Jiménez	Telesecundaria	Boyé		
	Belisario Doménguez	Telesecundaria	El Doctor		
	Manuel Gutiérrez Nájera	Telesecundaria	La Esperanza		
	José María Lafragua	Telesecundaria	Higuerillas		
	Cuauhtémoc	Telesecundaria	Maconí	✓	2
	Encarnación Cabrera	General	El Palmar	✓	3

	Cadereyta	Telesecundaria	Puerto del Salitre	✓R	2
	Carmen Serdán	Telesecundaria	Villa Guerrero	✓	2
	Querenda	General	Bella Vista del Río	✓	3
Bajo	15 De Septiembre	General	Vizarrón de Montes	✓	3

Nota: ✓R= Escuelas a encuestar en caso de no alcanzar la cuota

Dirección General de Bibliotecas UAQ



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
QUERÉTARO



MSMIA
MAESTRÍA EN SALUD MENTAL
DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Folio _____

Nombre de la escuela _____ Grado _____

HOLA

Este cuestionario forma parte de una investigación que se está llevando a cabo en algunas secundarias públicas del Estado de Querétaro.

ESTE NO ES UN EXAMEN; por lo tanto, **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS.** Recuerda que el cuestionario es anónimo, nadie se enterará de lo que escribas. Por favor, en cada pregunta responde honesta y sinceramente. **Es muy importante que contestes todas las preguntas.**

En cada pregunta marca la respuesta que resulte más adecuada para ti: tacha con una cruz el número que indique tu respuesta. En algunas preguntas podrás escribir tu respuesta completa.

En caso de que tengas alguna duda, por favor levanta la mano y un/a encuestador/a irá a tu lugar a resolver tus dudas.

VEAMOS ALGUNOS EJEMPLOS

Recuerda que puedes tachar con una cruz (X) para indicar tu respuesta.

Durante cuántos días de las dos últimas semanas:	0 días	1-2 días	3-4 días	5-7 días	8-14 días
1. Viste algún programa de televisión	0	1	2	3	X

Como puedes ver, el número que está tachado es el 4 para indicar que viste algún programa de televisión entre 8 y 14 días de las 2 últimas semanas.

En otras preguntas podrás escribir el número para indicar tus respuestas:

EDAD	HOMBRES	MUJERES
12 años o menos	3	
13 a 17 años		2
18 a 24 años		
25 a 40 años	1	
41 a 59 años	1	1
60 o más años		1

Aquí podemos ver que las respuestas indican que viven juntos: 3 hombres de 12 años o menos, 2 mujeres entre 13 y 17 años, 1 mujer entre 25 y 40 años, 1 hombre entre 41 y 59 años y 1 mujer de 60 o más años.

Veamos la siguiente pregunta:

¿Cuántas veces en tu vida has ido a un zoológico?	_____ veces
	Nunca he idoX

Como está tachado el 0, la respuesta indica que nunca ha ido al zoológico.

Vamos a iniciar con información sobre ti y tu familia.

DM1. Sexo: Hombre.....1 Mujer.....2	DM2. ¿Cuántos años cumplidos tienes? _____ años cumplidos					
DM3 En general ¿Cómo consideras tu desempeño académico en la escuela?	Muy Bueno				4	
	Bueno				3	
	Regular				2	
	Malo				1	
DM4 De las personas que viven contigo ¿Cuántos son y qué edades tienen? (INCLUYÉNDOTE A TI) (Contesta solo las opciones que te corresponden)	EDAD	HOMBRES	MUJERES			
	a) 12 años o menos					
	b) 13 a 17 años					
	c) 18 a 24 años					
	d) 25 a 40 años					
	e) 41 a 59 años					
f) 60 o más años						
DM5 ¿Cuántos hermanos y hermanas vivos tienes, (SIN CONTARTE A TI)					_____ hermanos(as).	
DM6 ¿Qué lugar de nacimiento ocupas entre tus hermanos?	1°	2°	3°	4°	5°	6° o más
DM7 ¿Quiénes viven contigo? (Contesta <u>cada opción</u> con SÍ o NO, según corresponda)					SÍ	NO
	a) Mamá o madrastra				1	0
	b) Papá o padrastro				1	0
	c) Hermanos(as)				1	0
	d) Otros familiares				1	0
	e) Amigos(as)				1	0
	f) Otro(s)				1	0
DM8 De las personas que viven contigo ¿Quiénes dan dinero para mantener a la familia? (Contesta <u>cada opción</u> con SÍ o NO, según corresponda)					SÍ	NO
	a) Mamá o madrastra				1	0
	b) Papá o padrastro				1	0
	c) Hermanos(as)				1	0
	d) Otros familiares				1	0
	e) Amigos(as)				1	0
	f) Otro(s)				1	0

DM9	TU FAMILIA TIENE DINERO SUFICIENTE PARA:	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
	a) Comprar comida	1	2	3	4
	b) Pagar los pasajes o la gasolina	1	2	3	4
	c) Pagar las cuentas: luz, gas, agua, etc.	1	2	3	4
	d) Mantener la casa en buen estado (pintura, limpieza, etc.)	1	2	3	4
	e) Comprar útiles escolares, uniformes, cuotas, etc.	1	2	3	4
	f) Comprar la ropa que necesitas	1	2	3	4
	g) Comprar la ropa que quieres y que te gusta	1	2	3	4
	h) Ir a divertirse, al cine, a un restaurante, etc.	1	2	3	4
	i) Comprar regalos para cumpleaños, festejos, etc.	1	2	3	4
	j) Hacer fiestas	1	2	3	4
	k) Ir de vacaciones	1	2	3	4
	l) Comprar videojuegos, Netflix, internet, revistas, coleccionables, etc.	1	2	3	4

DM10	¿Qué tan frecuentemente existen <u>discusiones o peleas en tu familia</u> por falta de dinero?	Nunca	1
		Algunas veces	2
		Muchas veces	3
		Siempre	4

Ahora te pedimos que nos contestes las siguientes preguntas para conocer cómo es la **relación que tu mamá (o la MUJER que es como si fuera tu mamá) tiene contigo:**

MA1	¿Vives con tu mamá o con alguna mujer que es como si fuera tu mamá? (Tacha solo una opción)	Vivo con mi mamá	1
		Vivo con una familiar mujer que es como si fuera mi mamá (abuela, tía...)	2
		Vivo con mi madrastra	3
		No vivo con mi mamá ni ninguna mujer como si fuera mi mamá	4
MA2	¿Qué edad tiene tu mamá o la mujer que es como si fuera tu mamá?	_____ años cumplidos.	

	QUÉ TAN SEGUIDO TU MAMÁ (O LA MUJER QUE ES COMO SI FUERA TU MAMÁ)...	CASI NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CON MUCHA FRECUENCIA
RM1	¿Te demuestra cariño?	1	2	3	4
RM2	¿Realiza alguna actividad agradable contigo?	1	2	3	4
RM3	¿Habla contigo de tu vida (planes, amigos(as), juegos, etc)?	1	2	3	4
RM4	¿Habla contigo de tus problemas?	1	2	3	4
RM5	¿Se muestra interesada en ayudarte?	1	2	3	4
RM6	¿Muestra que se preocupa por ti?	1	2	3	4
RM7	¿Trata de darte lo que necesitas?	1	2	3	4
RM8	¿Es justa contigo?	1	2	3	4
RM9	¿Te muestra el amor que siente por ti?	1	2	3	4
RM10	¿Sabe a dónde vas cuando sales?	1	2	3	4
RM11	¿Sabe con quién estás cuando sales?	1	2	3	4
RM12	¿Le gusta hablar contigo sobre las cosas que haces?	1	2	3	4
RM13	¿Te obliga siempre a llegar a casa a la hora fijada?	1	2	3	4
RM14	¿Habla contigo de sexualidad?	1	2	3	4

Ahora contesta las siguientes preguntas para indicar **la relación que tu papá (o el HOMBRE que es como si fuera tu papá) tiene contigo:**

PA1	¿Vives con tu papá o con algún hombre que es como si fuera tu papá? (Tacha solo una opción)	Vivo con mi papá	1
		Vivo con un familiar hombre que es como si fuera mi papá (abuelo, tío...)	2
		Vivo con mi padrastro	3
		No vivo con mi papá ni ningún hombre como si fuera mi papá	4
PA2	¿Qué edad tiene tu papá o el hombre que es como si fuera tu papá?	_____ años cumplidos.	

	QUÉ TAN SEGUIDO TU PAPÁ (O EL HOMBRE QUE ES COMO SI FUERA TU PAPÁ)...	CASI NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CON MUCHA FRECUENCIA
RP1	¿Te demuestra cariño?	1	2	3	4
RP2	¿Realiza alguna actividad agradable contigo?	1	2	3	4

QUÉ TAN SEGUIDO TU PAPÁ (O EL HOMBRE QUE ES COMO SI FUERA TU PAPÁ)...		CASI NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CON MUCHA FRECUENCIA
RP3	¿Habla contigo de tu vida (planes, amigos(as), juegos, etc)?	1	2	3	4
RP4	¿Habla contigo de tus problemas?	1	2	3	4
RP5	¿Se muestra interesado en ayudarte?	1	2	3	4
RP6	¿Muestra que se preocupa por ti?	1	2	3	4
RP7	¿Trata de darte lo que necesitas?	1	2	3	4
RP8	¿Es justo contigo?	1	2	3	4
RP9	¿Te muestra el amor que siente por ti?	1	2	3	4
RP10	¿Sabe a dónde vas cuando sales?	1	2	3	4
RP11	¿Sabe con quién estás cuando sales?	1	2	3	4
RP12	¿Le gusta hablar contigo sobre las cosas que haces?	1	2	3	4
RP13	¿Te obliga siempre a llegar a casa a la hora fijada?	1	2	3	4
RP14	¿Habla contigo de sexualidad?	1	2	3	4

A continuación hay unas preguntas sobre algunas experiencias que pudiste haber pasado en algún momento de tu vida.

PS1	¿Alguna vez te has herido, cortado, intoxicado o hecho daño a propósito, CON EL FIN DE QUITARTE LA VIDA ?	Sí.....1 Nunca lo he hecho0
PS2	Esa última o única vez que te hiciste daño a propósito, ¿Qué querías?	Quería dejar de vivir, quería morir.....1 No me importaba si vivía o moría.....2 Quería seguir viviendo.....3 Nunca lo he hecho.....0
PS3	¿Cuántas veces te has herido, cortado, intoxicado o hecho daño a propósito PARA TRATAR DE QUITARTE LA VIDA ?	_____ veces Nunca lo he hecho.....0
PS4	¿Qué edad tenías la primera o la única vez que te hiciste daño a propósito PARA TRATAR DE QUITARTE LA VIDA ?	Tenía _____ años Nunca lo he hecho.....0
PS5	¿Qué edad tenías la última vez que te hiciste daño a propósito PARA TRATAR DE QUITARTE LA VIDA ?	Tenía _____ años Nunca lo he hecho.....0
PS6	Esa última o única vez que te hiciste daño a propósito PARA TRATAR DE QUITARTE LA VIDA , ¿Cómo lo hiciste? (Por favor escribe tu respuesta lo más completa posible en las líneas)	_____ _____ _____ _____ _____ Nunca lo he hecho.....0
PS7	Esa última o única vez que te hiciste daño a propósito PARA TRATAR DE QUITARTE LA VIDA , ¿Por qué lo hiciste? (Por favor escribe tu respuesta lo más completa posible en las líneas)	_____ _____ _____ _____ _____ Nunca lo he hecho.....0

PS13	¿ AHOR A tienes la idea de hacerte daño a propósito con el fin de quitarte la vida?	<u>SÍ</u> tengo la idea de hacerme daño para tratar de quitarme la vida, porque: _____ _____ _____
	¿Por qué? (Por favor escribe tu respuesta lo más completa posible en las líneas)	<u>NO</u> tengo la idea de hacerme daño para tratar de quitarme la vida, porque: _____ _____ _____

A continuación hay una lista de emociones y sentimientos que probablemente hayas experimentado. Por favor, tacha la respuesta para indicar durante cuántos días en las **ÚLTIMAS DOS SEMANAS** te sentiste así.

Durante cuántos días de las DOS ÚLTIMAS SEMANAS :		0 días	1-2 días	3-4 días	5-7 días	8-14 días
CD1	Sentía que era tan bueno(a) como los demás®	0	1	2	3	4
CD2	No podía quitarme la tristeza	0	1	2	3	4
CD3	Tenía dificultad para mantener mi mente en lo que hacía	0	1	2	3	4
CD4	Me sentía deprimido (a)	0	1	2	3	4
CD5	Dormía pero sin descansar	0	1	2	3	4
CD6	Me sentía triste	0	1	2	3	4
CD7	No podía seguir adelante	0	1	2	3	4
CD8	Me divertí mucho®	0	1	2	3	4
CD9	Nada me hacía feliz	0	1	2	3	4
CD10	Sentía que era una mala persona	0	1	2	3	4
CD11	Había perdido interés en mis actividades diarias	0	1	2	3	4
CD12	Dormía más de lo acostumbrado	0	1	2	3	4
CD13	Sentía que me movía muy lento(a)	0	1	2	3	4
CD14	Me sentía inquieto(a)	0	1	2	3	4
CD15	Me sentía feliz®	0	1	2	3	4
CD16	Sentía deseos de estar muerto(a)	0	1	2	3	4
CD17	Quería hacerme daño	0	1	2	3	4
CD18	Me sentía cansado(a) todo el tiempo	0	1	2	3	4
CD19	Estaba a disgusto conmigo mismo(a)	0	1	2	3	4
CD20	Perdí peso sin intentarlo	0	1	2	3	4
CD21	Me costaba mucho trabajo dormir	0	1	2	3	4
CD22	Era difícil concentrarme en las cosas importantes	0	1	2	3	4
CD23	Me molestaba por cosas que generalmente no me molestan	0	1	2	3	4
CD24	No tenía ganas de comer	0	1	2	3	4
CD25	Sentía que todo lo que hacía era con esfuerzo	0	1	2	3	4
CD26	Me sentía esperanzado(a) hacia el futuro®	0	1	2	3	4
CD27	Pensé que mi vida ha sido un fracaso	0	1	2	3	4
CD28	Me sentía temeroso(a)	0	1	2	3	4
CD29	Hablé menos de lo usual	0	1	2	3	4
CD30	Me sentía solo(a)	0	1	2	3	4

Durante cuántos días de las DOS ÚLTIMAS SEMANAS:		0 días	1-2 días	3-4 días	5-7 días	8-14 días
CD31	Sentía que las personas eran poco amigables conmigo	0	1	2	3	4
CD32	Tenía ataques de llanto	0	1	2	3	4
CD33	Disfruté de la vida@	0	1	2	3	4
CD34	Sentía que iba a darme por vencido(a)	0	1	2	3	4
CD35	Sentía que le desagradaba a la gente	0	1	2	3	4
CD36	Tenía pensamientos sobre la muerte	0	1	2	3	4
CD37	Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto(a)	0	1	2	3	4
CD38	Pensé en matarme	0	1	2	3	4
CD39	Sentía que me costaba mucho trabajo hacer las cosas	0	1	2	3	4

Con qué frecuencia...		NUNCA	A VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
AP1	¿Tienes quién te ayude cuando tienes problemas en la escuela?	1	2	3	4
AP2	¿Tienes quién te ayude cuando tienes problemas con tu familia?	1	2	3	4
AP3	¿Tienes quién te ayude cuando tienes problemas con tus amigos(as)?	1	2	3	4
AP4	¿Tienes personas que te quieren realmente?	1	2	3	4
AP5	¿Tienes un confidente; es decir, <u>alguien a quien le puedes contar todos tus secretos</u> , hasta tus preocupaciones más íntimas?	1	2	3	4
AP6	Si te llegaras a sentir deprimido(a) ¿Tienes quién te acompañe para buscar información y ayuda?	1	2	3	4
AP7	Si te llegaras a sentir con ganas de hacerte daño a propósito para tratar de quitarte la vida ¿tienes quién te oriente y te acompañe para buscar ayuda?	1	2	3	4

¿QUÉ TAN SEGUIDO...		NUNCA	A VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
IM1	...haces cosas arriesgadas, solo porque son excitantes?	1	2	3	4
IM2	...haces cosas impulsivamente?	1	2	3	4
IM3	...corres riesgos?	1	2	3	4
IM4	...haces lo que te gusta, sin pensar en las consecuencias?	1	2	3	4
IM5	...te impacientas fácilmente con los demás?	1	2	3	4

Ahora contesta las siguientes preguntas relacionadas con el consumo de alcohol y drogas.						
PC1	CUÁNTAS VECES EN TU VIDA has probado o consumido:	NUNCA	1 VEZ	2 - 4 VECES	5 VECES o más	PC2. Edad en que la probé por 1ª vez
	a) Una copa completa de cerveza, vino, pulque, mezcal, tequila, carnalito, etc.	0	1	2	3	_____ años
	b) Marihuana, hachís	0	1	2	3	_____ años
	c) Inhalables como thinner, activo, pegamento, pintura, cemento, 'monas'	0	1	2	3	_____ años
	d) Cocaína	0	1	2	3	_____ años
	e) 'Crack' o 'piedra'	0	1	2	3	_____ años
	f) 'Tachas'	0	1	2	3	_____ años
	g) Tabaco, cigarros	0	1	2	3	_____ años
	h) Cristal, metanfetaminas, hielo	0	1	2	3	_____ años
	Otras _____	0	1	2	3	_____ años

PC3	EN EL ÚLTIMO MES ¿cuántas veces consumiste:	NUNCA	1 VEZ	2-4 VECES	5 VECES o más
	a) Te emborrachaste	0	1	2	3
	b) Marihuana, hachís	0	1	2	3
	c) Inhalables como thinner, activo, pegamento, pintura, cemento, 'monas'	0	1	2	3
	d) Cocaína	0	1	2	3
	e) 'Crack' o 'piedra'	0	1	2	3
	f) 'Tachas'	0	1	2	3
	g) Fumaste tabaco	0	1	2	3
	h) Cristal, metanfetaminas, hielo	0	1	2	3
	Otras _____	0	1	2	3

Ahora, por favor, contesta las siguientes preguntas para indicar SI ESTÁS DE ACUERDO

ESTOY DE ACUERDO CON QUE...		TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
AE1	Siento que soy una persona que vale, al menos como los demás®	1	2	3	4
AE2	Siento que tengo buenas cualidades®	1	2	3	4
AE3	En general me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
AE4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás®	1	2	3	4
AE5	Siento que no tengo mucho de qué estar orgulloso de mí	1	2	3	4
AE6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo(a)®	1	2	3	4
AE7	En general estoy satisfecho(a) conmigo mismo(a)®	1	2	3	4
AE8	Desearía poder tener más respeto para mí mismo(a)	1	2	3	4
AE9	A veces me siento inútil	1	2	3	4
AE10	A veces pienso que soy un(a) bueno(a) para nada	1	2	3	4

ESTOY DE ACUERDO CON QUE...		TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
LC1s	La suerte vale más que la inteligencia	1	2	3	4
LC2a	Tengo éxito en mi vida si soy simpático(a)	1	2	3	4
LC3i	Mejoro mis calificaciones si me esfuerzo	1	2	3	4
LC4s	Los mejores estudiantes son los que tienen suerte	1	2	3	4
LC5a	Mi éxito depende de lo agradable que yo sea	1	2	3	4
LC6i	Obtener lo que quiero depende de mí	1	2	3	4
LC7s	Todo lo que hago me sale bien gracias a la suerte	1	2	3	4
LC8a	Es importante caerle bien a la gente	1	2	3	4
LC9i	Mis calificaciones dependen de mí	1	2	3	4
LC10s	Es mejor tener suerte que ser inteligente	1	2	3	4
LC11a	Mi éxito en la escuela depende de lo agradable que sea yo	1	2	3	4
LC12i	El éxito depende de mí	1	2	3	4

Por favor contesta SÍ - NO en las siguientes afirmaciones. Cuando tu respuesta sea SÍ, indica qué tanto te afectó.

		SÍ	NO	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
ES1	Me he sentido presionado(a) para pelear con mis compañeros(as) de la escuela	1	0	0	1	2	3
ES2	He discutido con alguno(a) de mis maestros(as)	1	0	0	1	2	3
ES3	Me han suspendido por unos días en la escuela	1	0	0	1	2	3
ES4	Alguno(a) de mis mejores amigos(as) se ha burlado de mí o se ha querido pasar de listo(a)	1	0	0	1	2	3
ES5	He discutido o peleado con alguno(a) de mis mejores amigos(as)	1	0	0	1	2	3
ES6	Alguno(a) de mis mejores amigos(as) me ha pedido que haga cosas que no quiero hacer (fumar, drogas, alcohol, etc.)	1	0	0	1	2	3
ES7	Alguno(a) de mis mejores amigos(as) me ha dejado de hablar o me ha ignorado	1	0	0	1	2	3
ES8	Alguno(a) de mis mejores amigos(as) ha hecho un chisme de mí o ha contado mis secretos	1	0	0	1	2	3
ES9	Alguno(a) de mis mejores amigos(as) ha rechazado mis ideas	1	0	0	1	2	3
ES10	Alguno(a) de mis mejores amigos(as) ha querido abusar sexualmente de mí	1	0	0	1	2	3
ES11	Me he sentido mal porque me siento demasiado alto(a) o demasiado chaparro(a)	1	0	0	1	2	3
ES12	He sentido que soy feo(a) o poco atractivo(a)	1	0	0	1	2	3
ES13	He sentido que los demás se han aprovechado de mí	1	0	0	1	2	3
ES14	He sido criticado por mi forma de ser	1	0	0	1	2	3
ES15	He sentido que le desagradó a la gente	1	0	0	1	2	3
ES16	Me he sentido ofendido(a) cuando alguien me ha dicho que me he portado mal o que estoy equivocado(a)	1	0	0	1	2	3
ES17	He sentido que las personas que quiero, hieren mis sentimientos	1	0	0	1	2	3

Por favor contesta SÍ - NO en las siguientes afirmaciones. Cuando tu respuesta sea SÍ, indica qué tanto te afectó.

NOTA: si no vives con tu papá, piensa en quien ocupa su lugar		SÍ	NO	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
EF1	Mi papá me ha prohibido ir a una fiesta o reunión importante para mí	1	0	0	1	2	3
EF2	Mi papá le hace más caso a uno de mis hermanos(as) que a mí	1	0	0	1	2	3
EF3	Mi papá me ha prohibido salir con alguno(a) de mis amigos(as)	1	0	0	1	2	3
EF4	Mi papá me ha prohibido llegar tarde a casa	1	0	0	1	2	3
EF5	Mi papá me ha dado poco dinero para lo que necesito o quiero	1	0	0	1	2	3
EF6	Mi papá me ha castigado o me ha pegado	1	0	0	1	2	3
EF7	Mi papá me ha regañado por malas calificaciones	1	0	0	1	2	3
EF8	Mi papá ha necesitado estar en cama, por una enfermedad	1	0	0	1	2	3
EF9	Mi papá se ha emborrachado varias veces	1	0	0	1	2	3

Por favor contesta SÍ o NO, si en los últimos tres meses te ocurrieron alguna de las siguientes afirmaciones. Cuando tu respuesta sea SÍ, indica qué tanto te afectó.

NOTA: si no vives con tu mamá, piensa en quien ocupa su lugar		SÍ	NO	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
EF10	Mi mamá me ha prohibido ir a una fiesta o reunión importante para mí.	1	0	0	1	2	3
EF11	Mi mamá le hace más caso a uno de mis hermanos(as) que a mí	1	0	0	1	2	3
EF12	Mi mamá me ha prohibido salir con alguno(a) de mis amigos(as)	1	0	0	1	2	3
EF13	Mi mamá me ha prohibido tener novio(a)	1	0	0	1	2	3
EF14	Mi mamá me ha prohibido llegar tarde a casa	1	0	0	1	2	3
EF15	Mi mamá me ha dado poco dinero para lo que necesito o quiero	1	0	0	1	2	3
EF16	Mi mamá me ha castigado o me ha pegado	1	0	0	1	2	3
EF17	Mi mamá me ha regañado por malas calificaciones	1	0	0	1	2	3
EF18	Mi mamá ha necesitado estar en cama, por una enfermedad	1	0	0	1	2	3
EF19	Mis papás han discutido o peleado mucho	1	0	0	1	2	3
EF20	He discutido o me he peleado con alguno(a) de mis hermanos(as)	1	0	0	1	2	3

Las siguientes preguntas tienen la intención de conocer cómo te va en tu escuela. Contesta con qué frecuencia...

A. En mi salón, hay algunos alumnos y alumnas que:		NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
1	Copian las tareas de otros	0	1	2	3
2	Copian en los exámenes	0	1	2	3
3	Pagan a alguien por hacer la tarea que deben entregar	0	1	2	3
4	Han falsificado la firma de sus papás	0	1	2	3
5	Destruyen el material escolar (cuadernos, libros)	0	1	2	3
6	Destruyen los muebles del salón	0	1	2	3
7	Destruyen las instalaciones del salón (vidrios, puertas, focos)	0	1	2	3
8	Destruyen las instalaciones de la escuela (canchas, pasillos, patios, baños)	0	1	2	3
B. En mi salón, hay algunos alumnos o alumnas que:		NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
9	Se pegan entre sí (para dañarse)	0	1	2	3
10	Amenazan a los demás para meter miedo	0	1	2	3
11	Dicen groserías a los demás	0	1	2	3
12	Ponen sobrenombres ofensivos	0	1	2	3
13	Roban objetos o dinero de los compañeros	0	1	2	3
14	Ignoran a los demás (no les hablan, no los juntan)	0	1	2	3
C. Las clases:		NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
15	Me aburren	0	1	2	3
16	Me interesan _Ⓡ	0	1	2	3
17	Las entiendo _Ⓡ	0	1	2	3

D. Mientras el maestro da clases yo:		NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
18	Hablo constantemente	0	1	2	3
19	Juego	0	1	2	3
20	Pongo atención ^(D)	0	1	2	3
21	Hago ruidos para molestar	0	1	2	3
22	Dejo trabajar al resto de la clase ^(D)	0	1	2	3

E. Mis compañeros de la escuela y yo generalmente		NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
23	Nos agredimos físicamente (golpes para dañarse)	0	1	2	3
24	Nos agredimos verbalmente (groserías, sobrenombres)	0	1	2	3
25	Excluimos a algún compañero o compañera	0	1	2	3
26	Destruimos los materiales escolares	0	1	2	3
27	Nos burlamos	0	1	2	3

En los ÚLTIMOS DOS MESES ¿qué ha sucedido en tu escuela?

F. En los dos últimos meses en la escuela me ha sucedido que:		NUNCA	1 vez a la semana	1 o 2 veces al mes	Varias veces por semana
28	Me peguen (para dañarme)	0	1	2	3
29	Me insulten	0	1	2	3
30	Se burlen de mí	0	1	2	3
31	Me pongan sobrenombres	0	1	2	3
32	Me digan groserías	0	1	2	3
33	Me amenacen	0	1	2	3
34	Me ignoren (no me hablen, no me junten)	0	1	2	3
35	Hablen mal de mí	0	1	2	3
36	Me roben objetos o dinero	0	1	2	3
37	Me han escondido mis cosas	0	1	2	3
38	Me copien la tarea	0	1	2	3
39	Me copien en un examen	0	1	2	3
40	Me han pagado por hacerle la tarea a alguien	0	1	2	3

G. En los dos últimos meses en la escuela yo:		NUNCA	1 vez a la semana	1 o 2 veces al mes	Varias veces por semana
41	Le he pegado a algún alumno o alumna	0	1	2	3
42	He insultado a algún alumno o alumna	0	1	2	3
43	Me he burlado de algún alumno o alumna	0	1	2	3
44	He puesto sobrenombres	0	1	2	3
45	He dicho groserías a algún alumno o alumna	0	1	2	3
46	He amenazado a algún alumno o alumna	0	1	2	3
47	He ignorado a algún alumno o alumna (no le hablo, no le junto)	0	1	2	3
48	He hablado mal de algún alumno o alumna	0	1	2	3
49	He escondido las cosas de algún compañero o compañera	0	1	2	3
50	He copiado tareas de un compañero	0	1	2	3
51	He proporcionado respuestas durante un examen	0	1	2	3
52	He copiado respuestas a un compañero en un examen	0	1	2	3
53	He comprado o pagado a alguien por hacer la tarea que debo entregar	0	1	2	3

Muchos estudiantes como tú tienen diversas formas de pasar el TIEMPO LIBRE. Las siguientes preguntas se refieren a actividades que te pueden gustar para pasar el rato. Por favor indica ¿Qué tan seguido durante la ÚLTIMA SEMANA...?

EN LA ÚLTIMA SEMANA:		NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	CASI TODOS LOS DÍAS
E1	Salí con mis amigos(as)	0	1	2	3
E2	Jugué algún videojuego	0	1	2	3
E3	Jugué algún juego de mesa, como baraja, dominó, etc.	0	1	2	3
E4	Escuché música	0	1	2	3
E5	Vi la televisión	0	1	2	3
E6	Estuve en 'facebook', 'twitter', etc	0	1	2	3
E7	Estuve enviando mensajes con el celular, chateando	0	1	2	3
E8	Fui al cine, a tomar un café	0	1	2	3
E9	Leí alguna revista, libro, 'cómic', etc.	0	1	2	3
E10	Fui a un concierto, 'tocada', baile', etc.	0	1	2	3
E11	Jugué fútbol, básquet, etc.	0	1	2	3
E12	Fui a una fiesta, reunión, convivio	0	1	2	3
E13	Me la pasé bien	0	1	2	3

Para finalizar, escribe por favor el mejor chiste o meme que recuerdes

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Si después de haber contestado este cuestionario tienes algunas inquietudes sobre tus sentimientos y conductas puedes llamar a alguna de las instituciones que te proporcionamos en la GUÍA DE RECURSOS DE APOYO que te entregamos el día de hoy.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Anexo 3 Guía de recursos Cadereyta

INSTITUCIÓN	TELÉFONO	DIRECCIÓN	MODALIDAD DE ATENCIÓN	Horario
Instituto Municipal de la Juventud	441 276 21 16 imjcadereyta2015@gmail.com	Calle Lázaro Cárdenas	INDIVIDUAL A TODA LA POBLACIÓN	8:00 am-4:00 pm Lunes a viernes
Instituto Municipal de la Mujer	Cel. 44 11 01 79 61 mujercadereyta18_21@hotmail.com	Juárez No. 14, Centro cultural	INDIVIDUAL Mujeres en situación de violencia	8:00 am-4:00 pm Lunes a viernes
DIF Municipal	(441) 27 6 0066 y 27 6 18 94 smdif@cadereytademontes.mx	Calle Guadalupe Victoria No. 5, El Refugio.	INDIVIDUAL/FA MILIAR A toda la población	8:00am a 4:00 pm Lunes a viernes
Hospital General	(441) 27 6 05 04	Carretera San Juan del Río-Xilitla km 48 S/N.	INDIVIDUAL Toda persona en situación de violencia	8:00am a 3:30 pm Lunes a viernes
Línea de vida	01800 822 37 37	TELEFÓNICA A toda la población	Las 24 horas	
Línea de joven a joven	01 800 716 65 75	TELEFÓNICA A toda la población	10:00am a 8:00pm	

Dirección General de Bibliotecas

Dirección General de Bibliotecas UAQ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

C.U. Septiembre 03, 2018
O.F. No.511 /DIP/2018

Dra. Pamela Garbus
Investigadora de la Facultad de Psicología
Presente.-

En la reunión del Comité de Ética de Investigación efectuada en la DIP, para evaluar las propuestas de investigación, su protocolo titulado "*Prevalencia de problemas de salud mental y factores de riesgo en estudiantes de escuelas secundarias públicas de Cadereyta y de San Juan del Río, Qro.*" fue dictaminado: Aprobado éticamente.

Cabe resaltar que el propósito de este Comité de Ética de Investigación Científica es que los proyectos que se realicen respeten los derechos y el bienestar de los participantes humanos, individual y en comunidad, no humanos, bioseguridad y medio ambiente. Por eso es necesario que los planteamientos de la metodología expliquen cómo se van a tratar a los participantes, y se aclaren los beneficios esperados y posibles, consentimiento informado, asentimiento y manejo de los datos sensibles.

Los miembros del Comité dictaminaron el día 03 de Septiembre del 2018, en la Dirección de Investigación y Posgrado de la UAQ y sus integrantes fueron: Miembro Emérito: Dr. Robert Hall, Presidente: Dr. Bernardo García Camino, Representante de la Facultad de Ingeniería: Dra. Hilda Romero Zepeda, Representante de la Facultad de Lenguas y Letras: Dra. Beatriz Garza González, Representante del Instituto de Neurobiología UNAM campus juriquilla: Dr. Michael C. Jaziorski, Coordinadora: Dra. María de la Luz Reyes Vega y C. Mariana Pérez Espinosa.

Sin más por el momento, reciba saludos.


Dr. Bernardo García Camino
Presidente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
Cerro de las Campanas s/n, Col. Las Campanas C.P. 76010 Querétaro, Qro.
Tel. 01 (442) 192 12 52, 192 13 12, 192 12 00 Ext. 3240, 3242 y 3243

SOMOS UAQ
EDUCAR. CRECER. CONSOLIDAR

Anexo 5 Carta de consentimiento informado



Información para los padres y Carta de Consentimiento Informado

Soy la Dra. Pamela Garbus, Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Estamos realizando un estudio respaldado por la Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia y la Maestría en Educación para la Ciudadanía, en representación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y USEBEQ, el cual busca conocer los problemas de Salud Mental que presentan los estudiantes de escuelas Secundarias Públicas del Estado de Querétaro.

Si bien este estudio no resultaría directamente beneficioso para su hijo/a, su participación favorece el conocimiento de las problemáticas de salud mental más frecuentes de las y los estudiantes de escuelas secundarias públicas de Cadereyta de Montes y nos permitirá diseñar talleres para maestras/os y directoras/es de escuelas, con el objetivo de ofrecer herramientas para la detección y abordaje de dichas problemáticas.

La participación de su hijo/a consistirá en responder un cuestionario que le llevará no más de 50 minutos de su tiempo y que indaga sobre síntomas y conductas vinculadas a la salud mental. El mismo será respondido en la escuela, durante su jornada habitual, y será completamente anónimo.

Al tratarse de un estudio de corte epidemiológico y anónimo (y no de una evaluación psicológica) no habrá posibilidad de entregar a cada familia o escuela, los resultados de ninguno de los participantes en particular, tampoco la de su hijo. La información obtenida arrojará datos que reflejen la situación general en los estudiantes de escuelas secundarias de cada municipio y será oportunamente compartida con las autoridades correspondientes y los miembros de la comunidad educativa que estén interesados en conocer dichos resultados.

La participación de los alumnos será voluntaria, se solicitará el asentimiento de cada estudiante una vez que se haya explicado el propósito de su participación y la naturaleza de la investigación de la que será parte, garantizando su principio de libertad. Cabe mencionar que la selección de las escuelas, y grupos dentro de ellas, fue al azar.

Solicitamos que nos notifique la decisión de que su hijo/a participe, o no, de la aplicación del cuestionario. Para ello le pedimos atentamente que lea y firme el siguiente consentimiento informado y envíe el mismo por medio de su hijo/a de modo tal que el día de la aplicación pueda entregarlo al equipo responsable. Debe entregar, sólo la hoja del *Consentimiento de participación en la investigación*. Cabe mencionar que los datos requeridos para la firma del consentimiento no serán asociados al cuestionario que su hijo/a responda, sólo darán la posibilidad de que se le entregue el cuestionario el día que sea aplicado. Asimismo, dichos formatos de consentimiento serán resguardados bajo llave y estarán a mi cargo.

Nombre y firma de la investigadora responsable:

Dra. Pamela Garbus

Contacto: msmia.uaq@gmail.com



MSMIA
MAESTRÍA EN SALUD MENTAL
DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA



Consentimiento de participación en la investigación

Se me ha explicado la naturaleza y propósitos del estudio. Entiendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria y que la información que el mismo brinde al responder el cuestionario es confidencial y anónima, y que no habrá forma de que se pueda identificar a mi hijo/a en cualquiera de las formas en las que los resultados puedan ser difundidos.

Entiendo que no hay costos ni beneficios directos para mi hijo/a y que el propósito es obtener información sobre los problemas de salud mental de los estudiantes de escuelas secundarias de del Estado de Qro. para ofrecer herramientas de trabajo a maestros y directores que favorezcan la detección y abordaje de las mismas.

Por lo tanto:

*Marque con una X la opción correspondiente.

sí NO doy consentimiento para que mi hijo/a _____

_____ quien asiste a la escuela
_____ a

1	2	3
---	---	---

año escolar, salón _____ participe en este estudio.

Nombre y firma del padre, madre o tutor:

Fecha: _____

Nombre y firma de la investigadora responsable:

Dra. Pamela Garbus

Contacto: msmia.uaq@gmail.com

Anexo 6 Guion para aplicación

Guion de aplicación CIP-DERS

Buen día jóvenes. El día de hoy vamos a realizar la aplicación del cuestionario. Como saben solo aquellos que trajeron la autorización de sus padres podrán participar. Vamos a ir diciendo sus nombres que aparecen en los consentimiento, levanten la mano para saber que están presentes.

Confirmar asentimiento

(Se les entrega a cada uno el cuestionario)

Por favor, no comiencen a responder hasta que les avisemos. Se contestará con pluma o lápiz que pinte muy bien.

Tienen 50 minutos para contestar, por lo tanto no se apresuren demasiado y sobre todo lean con cuidado las instrucciones. Cuando terminen vamos a pedirles que permanezcan en su lugar en silencio por respeto a los que aún no hayan acabado.

Atención. El cuestionario es anónimo. Eso quiere decir que no hay forma alguna que de sepamos quien es cada uno, pues no se puede relacionar con su consentimiento que acaban de entregar. Por lo tanto se les agradece que contesten solo con la verdad, recuerden que su colaboración es sumamente importante para conocer y ayudar en las problemáticas que puedan aparecer. No tengan miedo o pena de responder, nadie sabrá qué han puesto.

Ok vamos a comenzar con la explicación sobre cómo responder el cuestionario:

- Escriban el nombre de la escuela y su grado.
- (Leemos los ejemplos de la primera hoja del cuestionario).
- Van a encontrar en las **páginas 4 y 5** unas tablas que preguntan sobre su relación con papá y mamá o las personas que cumplen esa función en casa. Completen las dos tablas, aunque no vivan con papá o mamá, siempre que tengan un vínculo con ellos. Si no tienen relación con uno u otro, pero hay alguien que cumple su función (abuela, abuelo, pareja de papá o mamá etc.) completen pensando en esa persona, si no no hay nadie, entonces sí dejen en blanco la tabla.
- En la **página 7**, van a encontrar una pregunta que podría causar un poco de confusión al responder, la pregunta es.
- Ahora nos vamos a la **página 12**. En este cuadro podemos encontrar diferencias con los anteriores ya que si nos fijamos en la tabla de arriba se pide que se conteste con una numeración que va de menos a más y esta (señalándola) está al revés. Por favor, lean muy bien cada tabla y cada consigna.
- **RECUERDEN:** Es muy importante que lean muy bien cada encabezado de tabla. Pues son pequeñas diferencias que pueden hacer que haya errores al contestar.
- Les pedimos que respondan **TODAS** las preguntas.

Estamos a disposición para responder dudas. En su lugar levantan la mano y nos acercamos a ustedes.