

La orientación escolar y profesional como fuente de estrés para los estudiantes de secundaria

*Serge LACOSTE*¹; *Sylvie ESPARBES-PISTRE*²; *Pierre TAP*³.

¹ Doctora en Psicología, Psicóloga, Profesora de la Universidad STAPS de Toulouse III - Laboratorio S.O.I. (EA 3690).

² Profesor de Psicología en la Universidad de Toulouse II.

³ Profesor Emérito (Universidad de Toulouse II); Coordinador de Investigación del Instituto Piaget y del Centro Europeo de Investigación del Comportamiento y las Instituciones CECI de Coimbra (Portugal).

Resumen :

La necesidad de los alumnos de secundaria de elegir entre las diferentes carreras o profesiones que les ofrece el centro en función de sus capacidades, de sus resultados académicos o de las limitaciones socioeconómicas es una fuente de dificultades para el 85,6% de los adolescentes escolarizados entre los 12 y los 20 años (desde el quinto curso hasta el último). Estas dificultades, que pueden ser externas o internas a la asignatura, promueven un estado de estrés en los alumnos. Los resultados muestran que son sobre todo las dificultades internas, como las dudas sobre sí mismo, las que explican el nivel de estrés percibido. A medida que crecen, los estudiantes tienden a estar cada vez más estresados y se defienden exteriorizando sus dificultades con la orientación.

Palabras clave: Orientación escolar, dificultades, dudas, estrés, adolescencia.

Resumen :

La necesidad de que los adolescentes de primaria y secundaria tengan que elegir entre las diferentes vocaciones u ocupaciones sugeridas por los centros privados en función de sus capacidades, sus resultados escolares o las limitaciones socioeconómicas es una fuente de dificultades para el 85,6 % de los adolescentes escolarizados de entre 12 y 20 años. Estas dificultades externas o internas contribuyen a crear un estado de estrés en los alumnos. Los resultados muestran que determinadas dificultades internas, como las dudas sobre sí mismo, explican ese nivel de estrés percibido. Con la edad, los alumnos tienden a estar cada vez más estresados y se protegen sacando sus dificultades de orientación.

Palabras clave : Orientación escolar, dificultades, dudas, estrés, adolescencia.

Introducción

Existe una gran cantidad de investigaciones sobre el estrés laboral en adultos (estrés en enfermeras, pilotos, directivos, trabajadores de cadenas de montaje, profesores, etc.) (Rivoliér, 1989) y cada vez hay más trabajos sobre la comprensión y el análisis de los vínculos entre la vida laboral, la vida familiar y el estrés en adultos. En Francia se han realizado muy pocas investigaciones sobre el estrés de los niños y adolescentes en sus entornos institucionales de aprendizaje: jardín de infancia, escuela, colegio e instituto (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque, Sordes-Ader, 1997, 1999, 2002; Esparbès-Pistre y Bergonnier-Dupuy, 2002). Sin embargo, estos diferentes entornos son al mismo tiempo un lugar de socialización, personalización e integración, pero también de burla, violencia y marginación, y por tanto fuentes de dificultades y estrés a diferentes niveles.

Nuestra investigación se centra en una población de estudiantes de secundaria y preparatoria de entre 12 y 20 años. Consiste en estudiar la orientación escolar y/o profesional como fuente potencial de estrés. Estamos estudiando los efectos psicológicos de la situación de orientación escolar (elección de cursos de estudio, proyecto profesional) con estudiantes de secundaria integrados en un plan de estudios de educación general (de 5º a 12º curso). En este contexto, nos interesa el estrés que experimentan estos jóvenes cuando se enfrentan a una elección de dirección más o menos "*obligada*" pero necesaria, según la clase y el nivel de rendimiento académico.

1) Orientación escolar y/o profesional: entre opciones y exigencias.

El proyecto (en primer lugar, el proyecto de orientación) permite al adolescente realizar la transición del mundo escolar de la infancia (su realidad cotidiana) al mundo del trabajo adulto (imaginado y representado por él), explorando nuevas relaciones entre lo posible y lo real

(Piaget e Inhelder, 1965). Entre deseos, anhelos, aspiraciones, pero también exigencias y limitaciones, incluso obligaciones, tendrá que elegir.

El proyecto de orientación escolar, el proyecto profesional y el proyecto de vida son tres perspectivas a la vez autónomas y entrelazadas. El proyecto obedece a menudo a un "*mandato paradójico*", ya que el adolescente se encuentra atrapado entre el entorno (social y familiar) que le empuja a buscar lo que quiere hacer después, a "*hacer un proyecto*", y las limitaciones personales, familiares o sociales que le impiden realizar sus planes (Boutinet, 1990, 91-92).

1.1. Orientación a través de la selección.

Las escuelas tienen tres funciones: la producción (transmisión de conocimientos), la selección (ordenación, clasificación, elección de cursos) y la integración (Dubet, 1991). La selección y la amenaza de fracaso pesan sobre toda la trayectoria escolar. "*Es probable que más de uno de cada dos alumnos fracase en algún momento o se sienta orientado hacia una carrera que realmente no ha elegido. Por tanto, la selección domina la experiencia escolar*" (op. cit., 201).

En la lógica del proyecto, para la institución escolar no es tan importante la imagen de una profesión, sino las capacidades, las posibilidades, el éxito académico. "*En función de su personalidad y de su entorno, el adolescente se orientará hacia una profesión de acuerdo con la percepción de sus propias capacidades y según el hecho de que el estatus social concreto le permita satisfacer su grado personal de autoestima*" (Lacoste y Tap, 2004). El proceso de orientación escolar parece ir hacia atrás y procede más bien por exclusiones sucesivas de posibilidades; los alumnos de quinto año tienen un proyecto más determinado que los de tercero, cuyo proyecto es a su vez más preciso que el de los de último año (Boutinet, 1980).

Parece que cuanto mayor es el rendimiento académico, mayores son las posibilidades de orientación. Esto podría hacer que el proyecto fuera menos asertivo y menos preciso.

Así, paradójicamente, el plan de carrera parece ser bastante preciso entre los alumnos más jóvenes o los que obtienen peores resultados escolares o siguen cursos de formación menos valorados. Por otro lado, los que tienen éxito en sus estudios suelen tener un plan de carrera vago o no tienen ningún plan (Boutinet, 1990), como si tuvieran el derecho o la oportunidad de pensar en su vida futura durante un tiempo más, de esperar un poco más para elegir su camino. La escolarización actúa temporalmente como un proyecto profesional, proporcionando un lugar de refugio, una protección de un entorno poco atractivo en tiempos de crisis, posponiendo así el momento de la integración profesional.

El proyecto se desarrolla a partir de recursos escolares que, paradójicamente, permiten aplazar su compromiso. *"El privilegio se convierte incluso en la ausencia de obligación de tener un proyecto"* (Dubet, 1991, 198).

Son principalmente los adultos los que piensan a largo plazo, mientras que muchos adolescentes viven su escolarización en el día a día, a través de las numerosas evaluaciones y controles que experimentan como *"la espada de Damocles que pende sobre sus cabezas"*; *"¡realiza un buen papel o no elegirás tu camino!"* Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes de secundaria entrevistados por Dubet (1991), la selección es una preocupación central, y sólo los *"muy buenos"* y los *"muy débiles"* se muestran más indiferentes, atrapados en carreras automáticas. Una jerarquía de corrientes toma forma de manera objetiva, construyendo las reglas de esta selección. La desigualdad de las corrientes es evidente, reconocida por profesores, padres y alumnos.

Sea cual sea el curso de los estudios, el bachillerato es el objetivo central y la clave que permite, obliga o impide a los alumnos hacer planes. El miedo al desempleo está presente en muchos jóvenes, mientras que pocos de ellos sienten que están teniendo éxito en sus estudios y miran el futuro con serenidad (Dubet, 1991).

Por otra parte, las orientaciones educativas y profesionales siguen estando profundamente marcadas por el género, y las chicas y los chicos no siguen las mismas carreras educativas. Las trayectorias profesionales de las chicas están menos relacionadas con su rendimiento académico y están menos diversificadas que las de los chicos. *"En la escuela, las chicas y los chicos desarrollan representaciones de sí mismos y de su futuro que son fuertemente congruentes con la organización social de las relaciones de género"* (Durand-Delvigne, 1996, 99). Pero tanto las chicas como los chicos siguen teniendo dificultades para orientarse.

1.2. Educación para la orientación.

Entre opciones y exigencias, el adolescente no puede arreglárselas solo, la ayuda de un consejero puede ser muy valiosa. La práctica del orientador es una práctica mayéutica. Su objetivo es ayudar al sujeto a identificar, en sus representaciones y deseos, los proyectos implícitos (Guichard, 1993). Las diversas acciones que se suelen llevar a cabo en relación con el problema de la orientación escolar de los adolescentes destacan el papel primordial de la información: mejor informado, el adolescente podrá orientarse más fácilmente.

La ayuda a la orientación introducida en los centros de enseñanza secundaria inferior y superior da prioridad al acceso de los alumnos a la información: se dice que el conocimiento del entorno económico es un factor esencial en la toma de decisiones del alumno. Los orientadores (principales interlocutores de los adolescentes en la elección de su carrera), los consejeros de educación principal (CPE) y los profesores que participan intensamente en la planificación de la carrera del joven deben proporcionar al alumno los medios para acceder a la información sobre el sistema escolar y universitario, sobre las profesiones y sobre las formaciones que conducen a ellas.

De este modo, se adquiere un conocimiento general del entorno económico y de las actividades profesionales, tanto a través de las observaciones en el mundo laboral como de las

reuniones organizadas durante el año. La percepción del alumno de la utilidad de los conocimientos que ha adquirido para el ejercicio de una profesión lo facilita.

Sin embargo, a partir de 1989, la cuestión de la elección y el aprendizaje de la misma cobró mayor importancia, se aprendió a orientar y el Ministerio intentó sistematizar la educación en materia de orientación en las escuelas (ley de orientación de 10 de julio de 1989, circular de 31 de julio de 1996, circular de ¹ de octubre de 1996).

Sin embargo, creemos que la respuesta de la institución en términos de información sobre cursos de estudio, escuelas y carreras es a menudo inadecuada o insuficiente. En determinados momentos, que siguen siendo privilegiados, los jóvenes están disponibles para un trabajo individual en profundidad sobre ellos mismos y sus proyectos. Estos tiempos no son iguales para todos. Este trabajo en profundidad es incompatible con una intervención masiva porque abre nuevas perspectivas para el individuo más allá de la clase a la que asiste. La categoría socioprofesional de la familia, las experiencias en términos profesionales o preprofesionales como las prácticas, la repetición de curso, etc. son criterios que diferencian a los individuos y el enfoque de su proyecto que desarrollan. La obligación de elegir una carrera suele ser estresante para los adolescentes, que están sometidos a numerosas presiones institucionales y familiares. Para combatir este estrés, no sólo tendrán que encontrar ayuda, sino también hacerse cargo ellos mismos de su proyecto.

2- Orientación en la adolescencia: ser portador del propio proyecto.

Ser portador de un proyecto no es tan sencillo: no hay proyecto sin sujeto, sin objeto, sin rechazo, sin viaje, sin vínculo, ¡sea cual sea el proyecto! (Boutinet, 1993). El proyecto incluye una parte del otro que el sujeto reconoce en sus propias empresas (Jacques, 1982), el otro tiene efectivamente un lugar importante en el proyecto, su nacimiento, su construcción, pero

también puede causar su destrucción. Por ello, es importante analizar el modo en que el sujeto gestiona las influencias y se apropia de ellas.

Surge entonces una pregunta: "*¿A qué coste humano se debe la realización de un proyecto por parte de su autor? ¿A qué precio de sumisión, de sometimiento? (...)*" (Boutinet, 1993, 85).

Dado que el determinismo social es real (aspectos económicos, sociales, familiares, psicológicos, educativos, etc.) pero no absoluto, el proyecto de orientación presupone la libertad del actor (una cierta libertad, relativa pero indispensable) que se basa en el sentido que el actor da a la situación.

Entre la libertad y la restricción, entre el deseo y la expectativa social, el sujeto realiza proyectos que implican la anticipación, la previsión, la gestión del tiempo, las posibilidades y la deseabilidad, pero también las aspiraciones y los deseos, en articulación con los medios y las metas. Los proyectos deseados y deseantes, independientemente de los datos prescritos y legitimados, se ajustan a las aspiraciones del sujeto. Pero estos proyectos pueden estar legitimados en nombre de los valores en los que se basan y afirman, o pueden estar prescritos y depender de las expectativas y normas dictadas por la sociedad. El sujeto responde entonces, no según sus aspiraciones, sino según lo que debe hacer, según lo que se espera de él, según lo que se le pide que sea o haga. Ya no es portador de sus propios proyectos, sino de los proyectos de otros. Sin embargo, ya sea que estos proyectos sean deseados, legitimados o prescritos, llevados, portados o por llevar, orientan al sujeto en su futuro (Esparbès-Pistre, 1997).

Para ser, el sujeto necesita proyectarse, porque "*ser alguien es construir un pasado, valorar el tiempo presente y organizar proyectos*" (Tap, 1986, 8). Entre la confianza, la desconfianza, la autoestima y/o la duda, confrontando constantemente la realidad y los límites del yo (verdadero yo), y sus aspiraciones, el sujeto da sentido a su futuro. A través de la

construcción de una cultura personal, mediante la identificación y la apropiación de valores específicos, busca o construye su proyecto, se orienta para lograr su realización. El proyecto puede considerarse un hito en la aproximación a la autorrealización.

Cuando la situación implica áreas de incertidumbre (enfermedad, dificultades personales y familiares, etc.), el proyecto puede convertirse en una estrategia para hacer frente a estas incertidumbres. *"La orientación estratégica permite comprender cómo se utilizan, es decir, se tienen en cuenta, las limitaciones ligadas a la situación actual en función de los objetivos que se quieren alcanzar"* (Béret, 1986, 46). Evidentemente, esto requiere que el sujeto reflexione sobre sí mismo, sobre sus gustos, aspiraciones y deseos, pero también sobre sus miedos, angustias y dudas. Pero también implica que estén dispuestos, motivados y sean capaces de movilizarse, que sean capaces de gestionar su potencial y sus recursos, de esforzarse por integrarse socialmente, de encajar a través de la conformidad o la innovación, con vistas a adaptarse para conseguir seguridad emocional y, por tanto, gestionar el estrés y los medios para "recuperarse" después.

3. Las dificultades de orientación escolar como fuente potencial de estrés :

Estas dificultades pueden conducir a un "estrés psicológico", si el adolescente las percibe como amenazantes, o siente que no tiene los recursos personales y sociales para afrontarlas (Lazarus y Folkman, 1984). El estrés psicológico se centra generalmente en las emociones negativas (ira, miedo, ansiedad, vergüenza, culpa, tristeza, envidia, celos y asco), mientras que las emociones positivas tienen más bien un papel de interrupción del estrés (alegría, orgullo, alivio y amor) (Paulhan y Bourgeois, 1995). El estrés se considera aquí como el conjunto de percepciones de impotencia y malestar que abruman al individuo cuando se enfrenta a acontecimientos difíciles de controlar (Lazarus y Folkman, 1984).

El estrés no reside ni en el acontecimiento ni en el individuo, sino en la transacción individuo-entorno. Según Lazarus y Folkman, *"el estrés es la relación particular entre el individuo y el entorno, evaluada por el individuo como algo que excede o supera sus recursos y pone en peligro su bienestar"* (1984, 19).

Surgen entonces otras preguntas: ¿Qué dificultades encuentra el adolescente para alcanzar el objetivo de la orientación escolar? ¿Son estas dificultades estresantes para ellos? El objetivo no es sólo averiguar qué obstáculos encuentra el adolescente para construir o afirmar su plan de carrera, sino también saber cómo evalúa las dificultades encontradas. Las dificultades pueden ser diversas y estar relacionadas con

- la ausencia de un plan de carrera claramente definido por el joven;
- rendimiento académico que no le permite seguir el camino deseado;
- los límites económicos (financieros) de la familia ;
- Falta de información sobre las oportunidades de orientación;
- o la falta de apoyo de familiares y amigos cercanos.

El niño y el adolescente, al igual que el adulto en el entorno profesional, se enfrentan al estrés en el ámbito escolar, cada uno haciendo su propio "trabajo". Perrenoud (1994) habla del "trabajo del alumno" en relación con el trabajo escolar. Esta profesión de alumno puede entonces, como cualquier otra profesión, producir un cierto estrés llamado estrés escolar. Según Girón: *"sólo podemos hablar de estrés escolar si la situación escolar es percibida por el alumno como un reto, es decir, cuando siente que lo que se espera de él supera sus capacidades y cuando cree que el objetivo a alcanzar merece el esfuerzo que se le exige... El reto es el de la socialización, el de entrar con éxito en la sociedad. El niño se enfrenta, por tanto, a este pensamiento común que adopta la forma de una presión por el éxito que interiorizará muy pronto"* (2001, 1).

En la orientación educativa y profesional, hay mucho en juego, ya que es el futuro del sujeto el que está en juego.

Encontrar los medios para gestionar todas estas dificultades resulta a menudo difícil, ya que el joven vive a veces su proyecto de forma demasiado idealizada e insistente, o tiene como objetivo la realización inmediata en lugar de la maduración del proyecto. Mediante el desarrollo de un proyecto de orientación e integración, el adolescente busca dar sentido a su vida, bajo el efecto de múltiples condicionantes externos, a través de la obligación social que le empuja a tomar una serie de decisiones relacionadas con su futuro.

La acumulación de estas dificultades asociadas a presiones internas o externas puede amenazar el bienestar psicológico del adolescente, aumentar su sensación de impotencia y llevarle a experimentar un estado de estrés que puede manifestarse en lasitud, febrilidad, estado de ánimo deprimido, manifestaciones físicas (nudos en el estómago, opresión en la garganta, sequedad de boca, etc.) (Tap et al., 2002; Esparbès-Pistre y Bergonnier-Dupuy, 2002).

Los estudiantes pueden sentir una disonancia entre su elección "*ideal*" y las limitaciones materiales, socioeconómicas, personales y, sobre todo, emocionales. Por ejemplo, si desean ejercer una determinada profesión, su elección se ve obstaculizada por la insuficiencia de posibilidades materiales, por condiciones económicas desfavorables (falta de oportunidades de trabajo), por expectativas de los padres opuestas a las suyas o por sus propias aptitudes, que consideran limitadas.

También pueden sentirse "*ajenos*" a la situación de la orientación escolar. Obligados a tomar una decisión cuando no han desarrollado ningún plan, temen arrepentirse de esta elección prematura.

Sin embargo, la situación de orientación escolar no es estresante "*objetivamente*", sino que es "*subjetivamente*" estresante, dependiendo del significado que el adolescente le dé. La

escuela secundaria y el instituto no son lugares estresantes en sí mismos. De hecho, tienen la vocación contraria. Deben ser lugares de seguridad, conocimiento, intercambio y bienestar para los niños y adolescentes.

Pero, desgraciadamente, los centros de enseñanza secundaria son también lugares de marginación, por selección o violencia. *"Sometido constantemente a mandatos paradójicos: de la clase (trabaja o no tendrás éxito), de la institución escolar (no puedes quedarte aquí, busca una dirección, con tu nivel no puedes ir a ninguna parte), el joven pierde poco a poco toda confianza en sí mismo y en los adultos que tiene delante"* (Haut comité de Santé Publique, 1998, 183). Así, la escuela mantiene a muchos niños, durante muchos años, en la experiencia del fracaso, en un entorno patógeno para ellos. Son esencialmente estos jóvenes los que desarrollan manifestaciones de violencia contra sí mismos (intentos de suicidio, comportamientos de riesgo con vehículos de motor, drogadicción, alcoholismo, etc.) contra otros jóvenes o contra la escuela.) contra otros jóvenes o contra la institución (vandalismo, agresión) (*op. cit.*).

4. ¿Diferencias o desigualdades de chicos y chicas en la escuela y la orientación?

Es justo preguntarse si los niños y las niñas están igualmente estresados por la orientación escolar y si se enfrentan a las mismas dificultades en la escuela, ya que las desigualdades de género en la educación familiar y escolar no son nuevas.

Tomamos prestadas algunas referencias teóricas de la excelente revisión de Yves Prêteur sobre las cuestiones de género⁴.

Desde la llegada de la escolarización obligatoria, a pesar de la lucha de las mujeres, les ha resultado difícil *"pasar de una prohibición generalizada del conocimiento (y de la instrucción reservada a los hombres) a una prohibición restringida, con su traducción en la escuela"*

⁴ *"La lectura: ¿un 'juego' para las niñas?"*, por Y. Prêteur (1996, 160-189).

(Mosconi, 1994). En su *"Bilan de l'instruction des filles avant la Révolution"*, Lelièvre y Lelièvre (1991) señalan que la alfabetización y la escolarización de las niñas son inferiores a las de los niños. El proyecto político de la escuela según Ferry (de marzo de 1882) es asegurar una gran estabilidad manteniendo tres grandes disociaciones: la escuela se separa de la producción, la escuela del pueblo de la de los privilegiados, la escuela de los chicos de la de las chicas. Esta triple diferenciación pretendía garantizar que cada uno se mantuviera en su sitio, y que todo siguiera en su lugar (Nique y Lelièvre, 1993). El objetivo era educar a las niñas para su papel de amas de casa, como mujeres "de interior". Aunque hoy en día, como resultado de los recientes trastornos socioeconómicos, las trayectorias educativas de los jóvenes de diferentes orígenes y sus planes futuros, en relación con los cambios en la oferta educativa, se han replanteado profundamente en las últimas décadas, siguen existiendo ciertas diferencias. Zazzo (1978, 1982) ya había demostrado que, desde la escuela infantil, las niñas muestran más estabilidad, más autocontrol y más autonomía en la ejecución de tareas comunes. Y estos mejores "comportamientos adaptativos" les permiten rendir más que los chicos en la etapa preparatoria. Un estudio realizado con 700 alumnos de secundaria respalda esta opinión y muestra que las chicas dominan mejor las interacciones en el aula, utilizan mejor la comunicación pedagógica y gestionan mejor su "trabajo de alumno" (Felouzi, 1993). Un estudio comparativo realizado en ocho países de la OCDE (Australia, Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Noruega y Suiza) confirma que, en todos los casos, las niñas están menos atrasadas y más adelantadas que los niños en la escuela primaria (citado por Zazzo, 1993). Por otra parte, en cuanto a las actitudes educativas y el comportamiento de los padres, Verquerre (1989) señala que las principales preocupaciones de los padres con respecto a las niñas y los niños son diferentes: a través de sus prácticas y de la educación, las madres amplían las diferencias y consideran a las niñas mucho más adultas que a los niños, de modo

que los niños son más "naturales" e infantiles, mientras que las niñas son más sumisas e inhibidas, pero al mismo tiempo más controladas y más "maduras".

Por otra parte, también a nivel emocional aparecen diferencias, con prácticas educativas que llevan a las niñas a confiarse más, a hablar, aceptando más fácilmente las dudas, los miedos y las lágrimas de las niñas que de los niños. También hay diferencias en la elección de las profesiones. Algunas profesiones son elegidas mayoritariamente por los chicos y otras por las chicas, y aquí también se mantienen las desigualdades de género en el ámbito de la orientación. Y a pesar de las competencias de las chicas, su elección de carrera y su desarrollo profesional no son idénticos a los de los chicos, por no hablar del salario que a veces reciben, del acoso al que se ven sometidas, etc.

En la actualidad, ante la violencia que se vive en algunas escuelas, hay quienes incluso se plantean volver a las clases de un solo sexo, con las niñas a un lado y los niños al otro: como si la violencia fuera sólo entre niños y niñas (¿y la violencia entre niños y niñas?), como si el juego de las relaciones interpersonales obstaculizara el trabajo escolar (aunque forme parte de la construcción de su identidad como mujeres, hombres y ciudadanos (todos iguales)).

Podemos ver cómo las diferencias de género siguen estando presentes y persisten hoy en día. Esta investigación intenta ver, más allá de las dificultades de orientación que encuentran los adolescentes durante las distintas transiciones de clase, si estas diferencias entre chicos y chicas persisten, y comprender sus repercusiones en el estado emocional de los adolescentes.

Por lo tanto, la hipótesis es que el género (chica o chico), la clase (de 5º a 12º curso) y las dificultades de orientación tienen una influencia significativa en el estrés de los adolescentes en la escuela.

El número y la naturaleza de las dificultades en el proceso de orientación influyen en el nivel de estrés percibido por los estudiantes de secundaria, según el sexo y la clase de los

alumnos. Por ejemplo, cuantas más dificultades tengan y no puedan controlar, más estrés sentirán sobre su orientación académica y profesional. ¿Cuál de los chicos o chicas estará más estresado? ¿En qué clases será más acusado el estrés relacionado con la orientación?

5. Metodología.

5.1. La población.

Este estudio se refiere a 2.042 adolescentes de 12 a 20 años de edad y matriculados en clases desde el Quinto hasta el Terminal, su distribución se puede observar en la siguiente tabla:

	Chicos	Chicas	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 -20 años	Total
5º	38	57	64	29	2					95
4º	31	49		37	33	10				80
3º	32	20		2	29	13	8			52
2do.	437	386				208	392	198	25	823
1º	246	396			1	5	236	288	112	642
Término	172	178					4	160	186	350
Total	956	1086	64	68	65	236	640	646	323	2042

Cuadro 1: Distribución de la mano de obra por clase, sexo y edad

Tabla 1: Distribución del número total por clase escolar, sexo y edades.

Estos alumnos (956 chicos y 1086 chicas) respondieron a los cuestionarios en sus respectivos colegios públicos y proceden de diversos entornos socioculturales.

5.2 Instrumentos.

Basándonos en los trabajos de Boutinet (1990; 1993), Dubet (1991) y Guichard (1993), elaboramos un cuestionario de once ítems al que los alumnos debían responder "sí" o "no".

Para saber qué **dificultades relacionadas con la orientación** encontraban los alumnos y para identificar el origen de estas dificultades, se les propusieron once dificultades.

Dificultad nº1: <i>Tienes dificultades para desarrollar un plan de carrera (académica y/o profesional).</i>
Dif. 2: <i>Te gustaría seguir un curso o una profesión después del bachillerato, pero crees que no tendrás éxito.</i>
Dif. 3: <i>Carece de información que le ayude a elegir una dirección.</i>
Dif. 4: <i>Tiene demasiada información y esto dificulta su elección.</i>
Dif. 5: <i>En tu entorno, tus padres o amigos te animan a tomar una decisión que no quieres tomar.</i>
Dif. 6: <i>Te gustaría tener más apoyo y ayuda para elegir tu carrera.</i>
Dif. 7: <i>Estás interesado en un trabajo, pero crees que no hay oportunidades laborales y esto es un problema para ti.</i>
Dif. 8: <i>Te interesa una profesión (o un curso de postgrado) pero crees que no tienes las habilidades necesarias para seguir ese camino.</i>
Dif. nº 9: <i>Te interesa una profesión (o un curso de postgrado), pero materialmente crees que no será posible seguir ese camino.</i>
Dif. 10: <i>Estás interesado en varias profesiones (o cursos de postgrado) y no sabes cuál elegir.</i>
Dif. 11: <i>Tiene otras dificultades en cuanto a su orientación.</i>

Es interesante saber si el estrés causado por la necesidad de elegir una dirección se debe a :

- la ausencia de un plan de carrera claramente definido por el joven (preguntas 1 y 10);
- dificultades académicas que les impiden seguir el camino deseado (preguntas 2 y 8);
- dificultades económicas (preguntas 7 y 9);
- la falta de información sobre las posibilidades de orientación (preguntas 3 y 4);

- o la falta de apoyo de su entorno (preguntas 5 y 6).

La instrucción propuesta es la siguiente: "*La cuestión de la orientación educativa y/o profesional se plantea a lo largo de muchos años: su orientación puede comenzar antes de entrar en la escuela secundaria y a menudo continúa después. Es polifacético e implica tomar decisiones sobre su futuro. Nos gustaría saber qué le parece difícil en esta situación de orientación. Como primer paso, le sugerimos que responda al siguiente cuestionario (marque con un círculo la respuesta que elija):*".

Por lo tanto, la puntuación de la dificultad se calcula anotando un punto por una respuesta afirmativa y cero por una respuesta negativa. Cuando los estudiantes respondían *afirmativamente* a una o varias de las proposiciones del 1 al 10, consideraban que tenían una o varias dificultades de orientación. Los estudiantes que respondieron negativamente a las 10 proposiciones y citaron otra fuente de estrés en el punto 11, situaron el origen de su estrés en otros hechos de su vida. Los resultados de este artículo se refieren únicamente a las dificultades de orientación, evocadas por la respuesta *afirmativa* a estos once ítems.

Estrés percibido evaluado por la escala de estrés de Toulousian

El E.T.S. se desarrolló a partir de escalas de estrés existentes, en particular la escala de Quebec "*Mesure du Stress Psychologique*" (54 ítems; escala construida por Lemyre, Tessier y Fillion, 1990). Incluye 30 ítems centrados en los síntomas físicos y psicológicos del estrés y en la forma en que el sujeto los experimenta. Permite comprender la naturaleza y la intensidad del estrés.

La instrucción impartida en esta investigación tuvo en cuenta la población objetivo: los adolescentes escolarizados y se redactó de la siguiente manera "*Piensa en la elección de escuela y/u orientación profesional que tienes que hacer y en las dificultades que encuentras.*

Nos gustaría saber cómo está viviendo esta situación. Le ofrecemos una serie de afirmaciones seguidas de cinco números. Encierre en un círculo uno de los cinco números que mejor le describan: entre 1 (Nada) y 5 (Muy a menudo). Intenta responder a todas las frases.

Para cada uno de los 30 ítems, se pide a los sujetos que se califiquen a sí mismos en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

El Análisis de Componentes Principales con rotación⁵ varimax sobre los 30 ítems de esta escala revela cuatro dimensiones, que explican el 46,4% de la varianza total y cumplen con los criterios estadísticos y psicológicos (Tap et al., 2002).

El factor 1 (32,2% de varianza; título: ***Manifestaciones físicas del estrés***) consta de 10 ítems. La consistencia interna es = .79. Entre estas manifestaciones podemos mencionar los trastornos cardíacos, respiratorios, intestinales, etc.

El factor 2 (5,7% de la varianza; título: ***Estado de ánimo deprimido***) consta de 9 ítems. La consistencia interna es = .86. Este factor corresponde al conjunto de sentimientos relacionados con la pérdida de confianza en uno mismo (impotencia, desánimo), de control sobre las situaciones y las relaciones (soledad, amenaza, ser incomprendido, inadaptación).

El factor 3 (4,5% de la varianza; título: ***Febrile/Tension***) consta de 5 ítems. La consistencia interna es = .77. Este factor está relacionado con la hiperactividad y la dificultad para gestionar el tiempo bajo la presión del estilo de vida moderno.

El factor 4 (4% de la varianza; título: ***Lassitude***) está compuesto por 6 ítems. La consistencia interna es = .71. Este factor se basa esencialmente en la fatiga, la pérdida de energía, la sensación de vacío.

La consistencia interna de *la escala total* es fuerte: .92

⁵ La presentación de la validación estadística del E.T.S. será objeto de una futura publicación.

La medida del estrés del alumno será una puntuación entre 30 y 150, obtenida de la suma de las respuestas del sujeto a los 30 ítems.

6. Resultados e interpretaciones.

De los 2.042 adolescentes, 1.748 (789 chicos y 959 chicas) dijeron que experimentaban una o más de las once dificultades de orientación propuestas en el cuestionario.

6.1- Dificultades de orientación: frecuencia por género y clase

La mayoría de la población del estudio declara tener dificultades en su orientación escolar (85,6% de ellos). Esto afecta al 82,5% de los chicos y al 88,3% de las chicas. 167 chicos (17,5%) y 127 chicas (11,7%) respondieron *no* a todas las dificultades propuestas por el cuestionario. Estos alumnos citaron una fuente principal de estrés distinta de las dificultades en su escolarización (14,4% de los alumnos de secundaria).

Las respuestas muestran los siguientes resultados:

	Frecuencia		ANOVA niños/niñas
Dif. 1: <i>dificultades para desarrollar un proyecto.</i>	986 (56,4 %) (m= 0,56; SD= 0,50)		F= 0,01 Ddl = 1 P= .919 N.S.
	444 chicos (56,3%)	542 niñas (56,5%)	
Diferencia 3: <i>falta de información.</i>	895 (51,2 %) (m= 0,51; SD= 0,50)		F= 1,33 Ddl = 1 P= .250 N.S.
	392 chicos (49,7%)	503 niñas (52,5%)	
Dif. 6: <i>falta de ayuda, apoyo.</i>	882 (50,5 %) (m= 0,50; SD= 0,50)		F= 22,56 Ddl = 1 p= .001
	349 chicos (44,2%)	533 niñas (55,6%)	
Dif. 10: <i>elección entre varios oficios.</i>	827 (47,3 %) (m= 0,47; SD= 0,50)		F= 0,13 Ddl = 1 P= .721 N.S.
	377 chicos (47,8%)	450 niñas (46,9%)	
Dif. 8: <i>Habilidades insuficientes.</i>	740 (42,3 %) (m= 0,42; SD= 0,49)		F= 17,67 Ddl = 1 p= .001
	291 chicos (36,9%)	449 niñas (46,8%)	
Dif. 7: <i>falta de oportunidades.</i>	681 (39 %) (m= 0,39; SD= 0,49)		F= 20,22 Ddl = 1

	262 chicos (33,2%)	419 niñas (43,7%)	p= .001
El obstáculo nº 2: la <i>duda</i> .	584 (33,4 %) (m= 0,33; SD= 0,47)		F= 5,80 Ddl = 1 p= .016
	240 niños (30,4%)	344 niñas (35,9%)	
Dif. 9: <i>Dificultades materiales</i> .	392 (22,4 %) (m= 0,22; SD= 0,42)		F= 4,28 Ddl = 1 p= .039
	159 niños (20,2%)	233 niñas (24,3%)	
Dif. 11: <i>Otras dificultades</i> .	288 (16,5 %) (m= 0,16 - SD= 0,37)		F= 3,30 Ddl = 1 P= .070 N.S.
	116 niños (14,7%)	172 niñas (17,9%)	
Dif. 5: <i>presión de los compañeros</i> .	191 (10,9 %) (m= 0,11; SD= 0,31)		F= 0,02 Ddl = 1 P= .903 N.S.
	87 niños (11,0%)	104 niñas (10,8%)	
Dif. 4: <i>Demasiada información</i> .	136 (7,8 %) (m= 0,07; SD= 0,27)		F= 10,04 Ddl = 1 p= .002
	79 niños (10,0%)	57 niñas (5,9%)	

Tabla 2: Distribución de números (niños/niñas) para las dificultades de orientación.

Cuadro 2: Distribución del número total (niños / niñas) para el asesoramiento en materia de dificultades.

Por lo tanto, las dificultades propuestas por el cuestionario no recibieron la misma frecuencia de respuesta por parte de los alumnos. En particular, el punto nº 1, relativo a *las dificultades para elaborar un plan de carrera*, parece ser el problema que encuentra el mayor número de alumnos, mientras que el *exceso de información* (punto nº 4) sólo es un problema para el 7,8% de ellos.

Algunas de estas dificultades fueron percibidas de forma diferente por **las chicas y los chicos**. Mediante el análisis de la varianza (ANOVA), observamos que entre estos alumnos que dicen encontrar dificultades en su orientación educativa y profesional, las chicas son más propensas a sentir falta de apoyo (dificultad 6), a pensar que les faltan habilidades (dificultad 8), a considerar que les faltan oportunidades (dificultad 7), a dudar de sí mismas (dificultad 2) y a experimentar dificultades materiales en su orientación (dificultad 9). Los chicos mencionaron más a menudo sólo demasiada información (dificultad 4).

Estos resultados muestran que las dificultades citadas por más de la mitad de los estudiantes dependen del entorno. Estas son: las limitaciones que pueden obstaculizar el

proyecto profesional (dificultad 1); la falta de información (dificultad 3) y la falta de apoyo externo (dificultad 6).

Además, en el análisis de la varianza aparecen diferencias significativas *según la clase de los alumnos*. Los principales resultados pueden analizarse en el siguiente cuadro.

	<i>Promedios de clase</i>	<i>Promedios de género</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>ddl</i>	<i>F</i>	<i>Umbral de significación.</i>
Dificultad 10	5º: 0,61 4º: 0,49 3º: 0,43 2º: 0,45 1º: 0,52 Plazo: 0,39	G= 0,57; F= 0,64 G= 0,54; F= 0,47 G= 0,43; F= 0,42 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,49; F= 0,54 G= 0,43; F= 0,36	0,50	5	4,06	.001
Dificultad 3	5º: 0,53 4º: 0,63 3º: 0,63 2º: 0,45 1º: 0,62 Plazo: 0,40	G= 0,54; F= 0,53 G= 0,61; F= 0,64 G= 0,53; F= 0,79 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,56; F= 0,66 G= 0,41; F= 0,38	0,50	5	12,24	.001
Dificultad 1	5º: 0,50 4º: 0,40 3º: 0,57 2º: 0,54 1º: 0,67 Plazo: 0,47	G= 0,49; F= 0,51 G= 0,39; F= 0,40 G= 0,53; F= 0,63 G= 0,57; F= 0,51 G= 0,65; F= 0,68	0,50	5	9,18	.001

		G= 0,47; F= 0,47				
Dificultad 2	5° puesto: 0,41 4°: 0,48 3°: 0,41 2°: 0,37 1°: 0,28 Plazo: 0,25	G= 0,35; F= 0,45 G= 0,50; F= 0,47 G= 0,40; F= 0,42 G= 0,31; F= 0,44 G= 0,27; F= 0,29 G= 0,25; F= 0,26	0,47	5	6,07	.001

Tabla 3: Resultados del ANOVA entre Clases y Dificultades.

Tabla 3: Resultados del ANOVA entre la clase de escuela y las dificultades.

Así, en cinquième, el problema de *elegir entre varias ocupaciones futuras* (dificultad n°10; $m= 0,61$) parece especialmente difícil ($F= 4,06$; $p= .001$). Los alumnos de cuarto curso ($m= 0,63$) y de tercero ($m= 0,63$) señalaron una falta de información sobre su orientación (dificultad n°3; $F= 12,24$; $p= .001$). Sin embargo, la *dificultad para elaborar un proyecto* (dificultad n°1) fue más sentida por los alumnos de las clases Troisième ($m= 0,57$) y sobre todo Première ($m= 0,67$), mientras que fue menos expresada por los alumnos de Terminale ($m= 0,47$) ($F= 9,18$; $p= .001$). Observamos que la *falta de información* (dificultad n° 3) sobre la orientación, las *dificultades para elaborar un plan de carrera* (dificultad n° 1) y las *dificultades para elegir entre varias profesiones* muestran una tendencia similar sólo entre los alumnos de secundaria. En la clase Première, la *falta de información* parece ser importante a los ojos de los alumnos del liceo y va acompañada de *dificultades para elegir y desarrollar un plan de carrera*. Esto es menos cierto en el segundo año de la escuela secundaria y disminuye en el último año de la escuela secundaria, donde estas dificultades parecen desaparecer, el enfoque en el examen de bachillerato podría explicar esta disminución.

La dificultad para *elegir entre varias ocupaciones* disminuyó significativamente desde la secundaria hasta el bachillerato, a pesar de un *pico* en Première. *La duda* sobre uno mismo y la realización de su proyecto disminuye a lo largo de la escolaridad ($F= 6,07$; $p= .001$), con un aumento, sin embargo, en el cuarto curso ($m= 0,48$), la clase en la que la duda parece ser mayor.

6.2. La naturaleza de las dificultades y sus vínculos.

Para verificar los vínculos y las diferencias entre las categorías de dificultades, realizamos un Análisis Factorial de Correspondencia Múltiple (ACM) sobre los 11 ítems. Este análisis nos lleva a precisar la posición de los elementos en un gráfico que presenta los dos primeros factores de forma ortogonal.

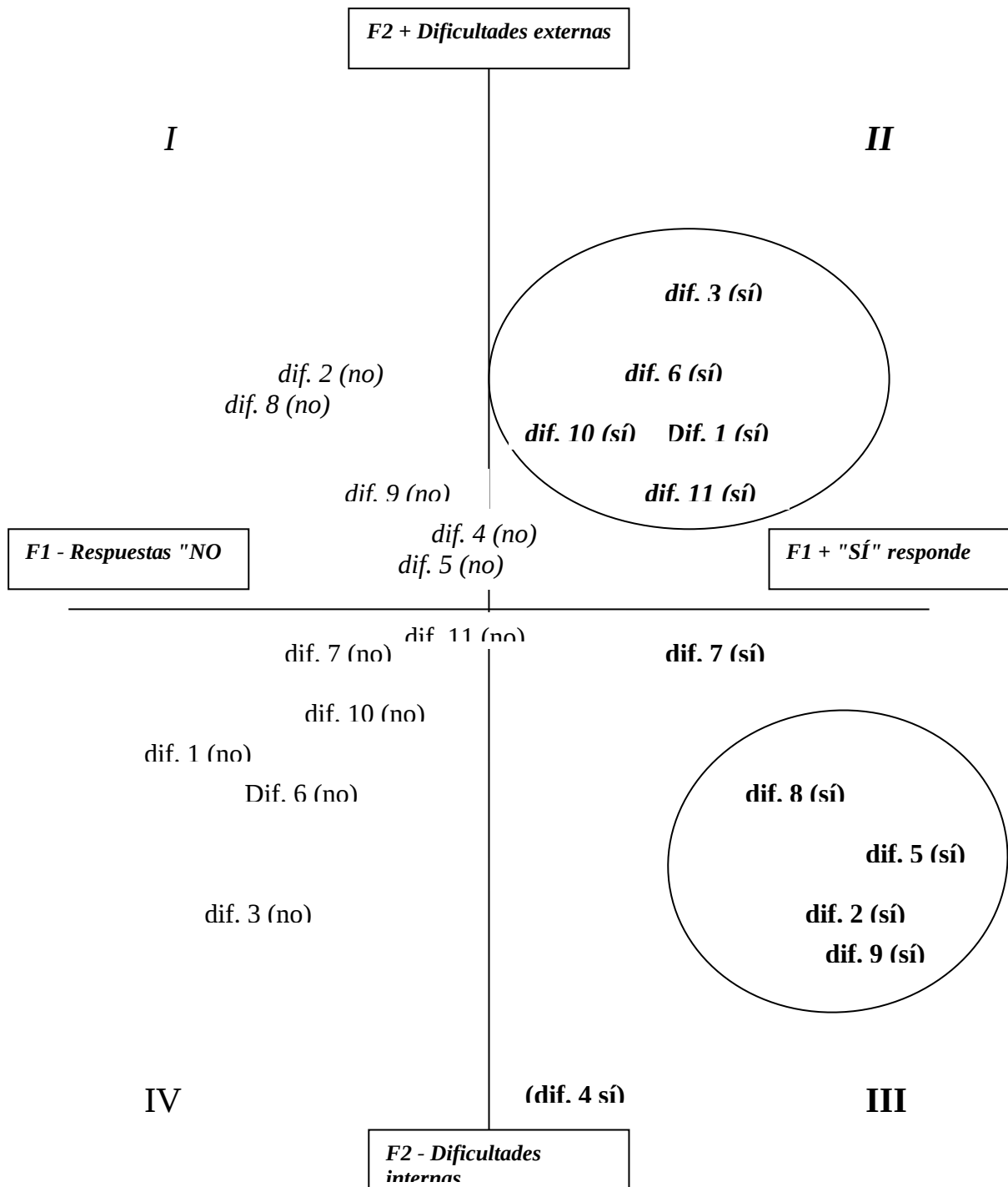


Figura 1: Campo factorial 1 x 2 (AFCM) para el cuestionario de dificultades de orientación.

Figura nº1 : Plan factorial 1 x 2 (AFCM) sobre el cuestionario de asesoramiento de dificultades.

Las coordenadas que especifican las posiciones de los elementos se muestran en *el Apéndice 1*. Así, las respuestas se sitúan en función de dos factores. El factor 1 (eje horizontal) separa así las respuestas **afirmativas** de las *negativas*, mientras que el factor 2 (eje vertical) confirma la dicotomía entre dificultades externas e internas. El dial II contiene la elección de las dificultades 1; 3; 6; 10 y 11. Son de tipo externo y suponen un entorno desfavorable en el que el sujeto carece de información y ayuda. El Dial III se refiere a las dificultades 2; 5; 8; 9 que revelan la primacía de las dificultades internas que muestran un enfoque en uno mismo y en las propias consecuencias por una motivación bloqueada por la duda de uno mismo, la presión sentida, la duda sobre las propias habilidades o sobre los medios.

El resultado estadístico de este análisis factorial valida la separación entre dificultades internas y externas y, por tanto, permitirá calcular dos puntuaciones parciales que se suman a la puntuación global calculada a partir del total de respuestas positivas. La dificultad nº 4 (*Demasiada información*), que está descentrada y separada del grupo de dificultades 2, 5, 8 y 9 y que, además, es la menos citada por los adolescentes, no se tendrá en cuenta para el cálculo de la puntuación de la dificultad interna. Del mismo modo, la dificultad nº7 (*Falta de oportunidades*), que se encuentra cerca del eje del factor 2, no es por tanto discriminante en la distinción interno/externo revelada por el AFCM.

6.3. El número de dificultades: análisis por género y clase

La instrucción pedía a los alumnos que respondieran *sí* o *no* a las dificultades propuestas. Así, podemos contabilizar la frecuencia de respuestas *afirmativas que dan* lugar a una puntuación de dificultad entre 1 y 10 (la puntuación de 11 no fue obtenida por ningún alumno).

El número de dificultades citadas por los estudiantes se distribuye de la siguiente manera:

<i>Número de dificultades</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Para cien</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
1 solo	250	14,3 %	14,3 %
diferencial.	271	15,5 %	29,8 %
2	315	18 %	47,8 %
dificultades	310	17,7 %	65,6 %
3	253	14,5 %	80,0 %
dificultades	165	9,4 %	89,5 %
4	118	6,8 %	96,2 %
dificultades	54	3,1 %	99,3 %
5	8	0,5 %	99,8 %
dificultades	4	0,2 %	100 %
6	0	0 %	
dificultades			
7			
dificultades			
8			
dificultades			
9			
dificultades			
10			
dificultades			
11			
dificultades			
Total	1748	100 %	

Cuadro 4: Número de dificultades citadas.

Cuadro 4: Número de dificultades citadas.

El número medio de dificultades de orientación para nuestra población es de 3,8. Por tanto, los estudiantes experimentan una media de casi cuatro dificultades (de las once propuestas) en su orientación educativa y profesional.

El número de dificultades parece ser mayor desde el quinto grado ($m= 3,9$) hasta el cuarto grado ($m= 4,4$), y luego disminuye hasta el segundo grado ($m= 3,7$). Vuelve a aumentar en Première ($m= 4,1$) y baja en Terminale ($m= 3,2$).

El análisis de la varianza muestra significativamente que existen diferencias entre chicos y chicas ($F= 16,91$; $m= 3,78$; $SD= 1,96$; $ddl= 1$; $p= .001$) y entre clases ($F= 9,39$; $m= 3,78$; $SD= 1,96$; $ddl= 5$; $p= .001$) en el número de dificultades de orientación percibidas por los alumnos.

De hecho, los chicos consideraron que tenían una media de 3,6 dificultades de orientación, mientras que las chicas percibieron una media de 4,0. Por lo tanto, sea cual sea la clase, las chicas afirman tener más dificultades que los chicos, excepto en Terminale. Las diferencias entre chicos y chicas varían de una clase a otra (véase el cuadro 5):

	<i>Promedios de clase</i>	<i>Desviación estándar</i>
Chicos	5º puesto: 3,46 4º: 4,18 3º: 3,80 2º: 3,55 1º: 3,67 Plazo: 3,12 Total: 3,54	1,89 1,76 1,61 1,92 1,91 1,94 1,91
Chicas	5º: 4,25 4º: 4,58 3ª: 4,63 2º: 3,81 1º: 4,28 Plazo: 3,17 Total: 3,97	1,96 1,74 2,19 2,02 1,89 1,98 1,99

Total	5º puesto: 3,92	1,96
	4º: 4,42	1,75
	3ª: 4,12	1,88
	2º: 3,68	1,97
	1º: 4,05	1,92
	Plazo: 3,15	1,96
	Total: 3,78	1,96

Cuadro 5: Número medio de dificultades por género y clase

Tabla 5: Medias del número de dificultades según el sexo y la clase.

En cuanto a las dos categorías de dificultades (internas y externas) señaladas por el A.F.C.M., observamos diferencias significativas según el sexo y la clase de los alumnos.

	Dificultades internas		Dificultades externas	
	<i>Promedios de clase</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Promedios de clase</i>	<i>Desviación estándar</i>
Chicos	5º: 0,86 4º: 1,61 3ª: 1,13 2º: 0,97 1º: 0,96 Plazo: 0,93 Total: 0,98	0,95 1,07 1,14 1,00 1,08 1,00 1,03	5º: 2,19 4º: 2,04 3ª: 2,17 2º: 2,11 1º: 2,32 Plazo: 1,84 Total: 2,13	1,27 0,96 1,09 1,25 1,26 1,40 1,27
Chicas	5º: 1,25 4º: 1,62 3ª: 1,58 2º: 1,27 1º: 1,12 Plazo: 0,86 Total: 1,18	1,07 0,98 1,07 1,08 1,02 0,99 1,05	5º puesto: 2,43 4º: 2,20 3ª: 2,42 2º: 2,09 1º: 2,64 Plazo: 1,89 Total: 2,29	1,29 1,10 1,07 1,33 1,28 1,30 1,32
Total	5º: 1,09 4º: 1,62 3ª: 1,31 2º: 1,12 1º: 1,06	1,03 1,01 1,12 1,05 1,04	5º: 2,33 4º: 2,14 3ª: 2,27 2º: 2,10 1º: 2,52	1,28 1,05 1,08 1,29 1,28

	Plazo : 0,90	0,99	Plazo: 1,87	1,35
	Total: 1,09	1,05	Total: 2,22	1,30

Cuadro 6: Número medio de dificultades internas y externas por género y clase

Tabla 6: Medias del número de dificultades internas y externas según el sexo y la clase.

Las chicas experimentan más dificultades internas ($F= 15,71$; $m=1,09$; $SD= 1,05$; $ddl= 1$; $p= .001$) y externas ($F= 3,98$; $m=2,22$; $SD= 1,30$; $ddl= 1$; $p= .046$) independientemente de la clase.

Además, los estudiantes no informaron del mismo número de dificultades internas ($F= 6,37$; $m=1,09$; $SD= 1,05$; $ddl= 5$; $p= .001$) y externas ($F= 11,00$; $m=2,22$; $SD= 1,30$; $ddl= 5$; $p= .001$) dependiendo de la clase en la que estuvieran.

La evolución del número medio de dificultades internas y externas puede verse en el siguiente gráfico de curva suavizada:

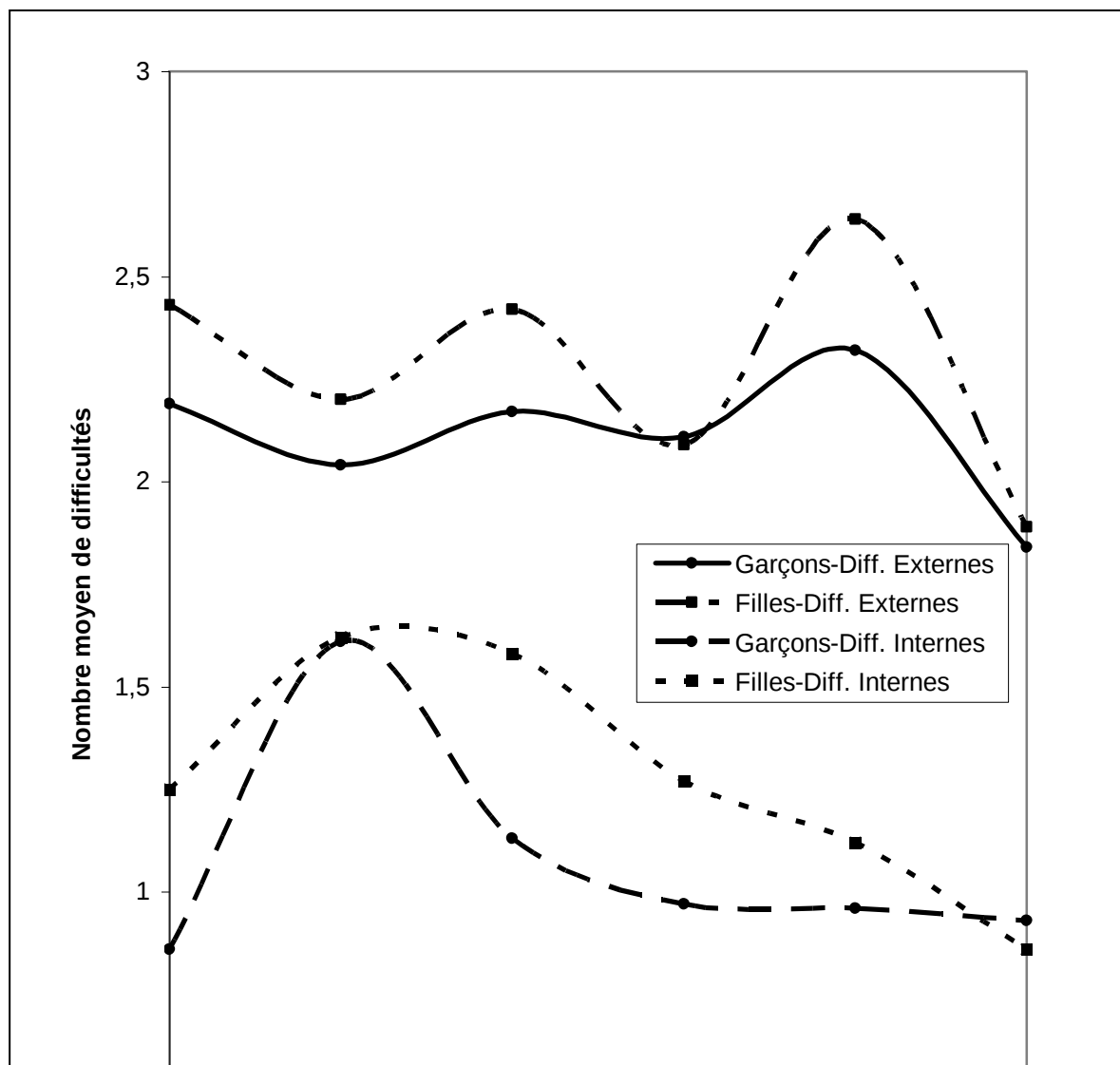


Gráfico 2: Número medio de dificultades internas y externas por género y clase

Figura 2: Número medio de dificultades internas y externas según el sexo y la clase.

El número medio de dificultades internas es mucho mayor en el cuarto grado ($m = 1,6$) para todos. Estas dificultades internas muy elevadas en el cuarto año para los chicos y las chicas y en el tercer año para las chicas, corresponden a una crisis en el grupo de edad de 15 años, que incluye, entre otras cosas, problemas de orientación. Tanto para los chicos como para las chicas, este número disminuye gradualmente en las clases hasta Terminale. Cuanto más se acercan los alumnos al bachillerato, más se desvanecen las dificultades internas relativas a su orientación académica y profesional.

El número medio de dificultades externas disminuyó ligeramente desde el quinto grado ($m = 2,3$) hasta el segundo grado ($m = 2,1$) antes de subir a un nivel superior en el primer grado ($m = 2,5$) ($F = 11,01$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 5$; $p = .001$) y significativamente más para las chicas ($m = 2,6$) que para los chicos ($m = 2,3$) ($F = 3,98$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 1$; $p = .046$). Esta cifra media desciende en el último año ($m = 1,9$), al igual que ocurre con las dificultades internas.

Ahora hay que analizar la relación entre el número de dificultades encontradas y el nivel de estrés percibido por los estudiantes.

6.4. El número de dificultades de orientación y el nivel de estrés percibido.

Según nuestra hipótesis, cuantas más dificultades de orientación encuentren los estudiantes (variables explicativas), más estresantes serán estas dificultades (variable explicativa).

El análisis estadístico por regresión lineal (método por pasos) produce coeficientes de regresión positivos y significativos para las cuatro dimensiones del estrés, así como para el nivel de estrés total. Por lo tanto, mostramos que el número de dificultades relacionadas con la orientación escolar que encuentran los alumnos favorece las manifestaciones físicas del estrés ($B = .840$; $R^2 = .066$; $F = 122,68$; $p = .001$); la fiebre y la tensión ($B = .889$; $R^2 = .143$; $F = 290,75$; $p = .001$); estado de ánimo deprimido ($B = 1,32$; $R^2 = .147$; $F = 301,34$; $p = .001$); lasitud ($B = .804$; $R^2 = .102$; $F = 198,94$; $p = .001$) y aumento general del estrés percibido ($B = 3,86$; $R^2 = .151$; $F = 310,99$; $p = .001$)

Los estudiantes de secundaria y bachillerato que declaran tener más dificultades con la orientación son los que se perciben a sí mismos como más estresados.

Las diferencias entre chicos y chicas en los niveles de estrés percibidos pueden verse en el siguiente histograma:

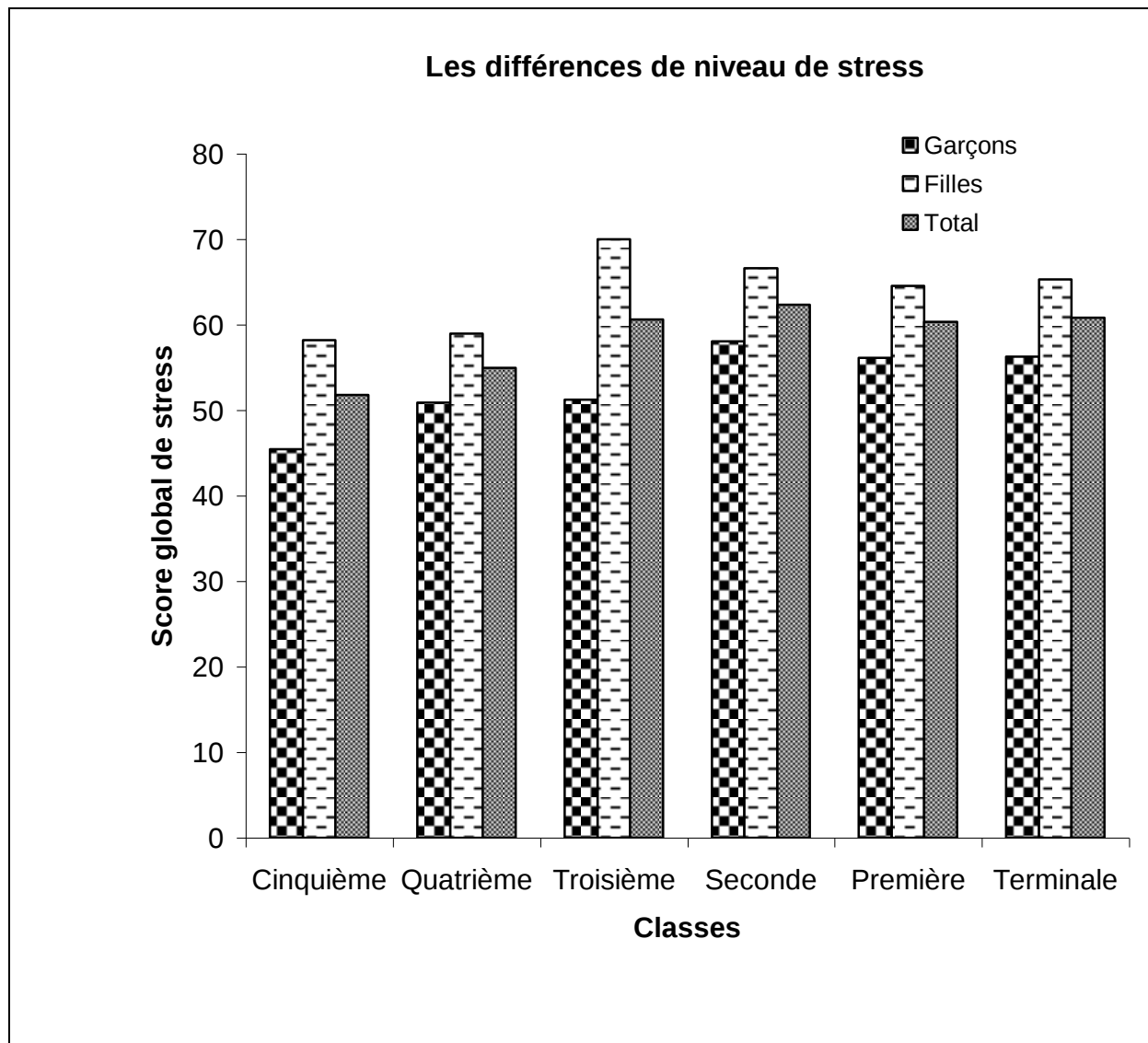


Figura 3: Nivel medio de estrés por género y clase

Figura 3: Nivel medio de estrés según el sexo y la clase.

Las chicas ($m = 63,94$) están en promedio más estresadas que los chicos ($m = 53,03$) ($F = 54,96$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 1$; $p = .001$) independientemente de la clase. Ellas parecían estar más estresadas en el noveno grado, mientras que los chicos experimentaban su máximo nivel de estrés en el segundo grado. Además, el nivel de estrés aumentó significativamente con el paso al siguiente grado ($F = 6,28$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 5$; $p = .001$).

En cuanto a los distintos tipos de manifestaciones de estrés, las chicas mencionaron con mayor frecuencia las manifestaciones físicas ($m= 20,32$ - $SD= 6,00$) y la fiebre ($m= 15,74$ - $SD= 5,58$) en el noveno grado. A partir de esta clase, y luego en el instituto, sintieron más lasitud. Mostraron un estado de ánimo más deprimido, cansancio e inquietud en la escuela secundaria en comparación con el quinto y cuarto grado. Entre los chicos, la clase en la que todas las manifestaciones de estrés son más elevadas es el 10º curso. Por último, los estudiantes de secundaria declaran tener más estrés que los de secundaria.

6.5. La influencia del tipo de dificultad de orientación en el nivel de estrés.

De forma más cualitativa, ahora tratamos de evaluar la influencia que tienen las dificultades externas, internas e individuales en el estrés de los adolescentes.

Influencia del carácter externo de las dificultades en el estrés de los alumnos de secundaria.

Al igual que antes, el análisis de regresión lineal verificó la influencia de las dificultades externas en el nivel de estrés de los alumnos ($B= 3,553$; $R^2= .056$; $F= 103,788$; $p= .001$).

Las dificultades de orientación externa que implican un entorno desfavorable influyen de manera muy significativa en el estrés y sus diferentes manifestaciones. Así, la falta de información, apoyo, ayuda y otras dificultades llevan a los adolescentes a sentirse estresados. Esto se manifiesta en el cansancio ($B= .735$; $R^2= .037$; $F= 67,83$; $p= .001$), la fiebre y la tensión ($B= .984$; $R^2= .077$; $F= 144,70$; $p= .001$), las manifestaciones físicas del estrés ($B= .626$; $R^2= .016$; $F= 28,02$; $p= .001$). Estas dificultades derivadas del entorno del adolescente también favorecen la aparición o acentuación del estado de ánimo depresivo ($B= 1,208$; $R^2= .054$; $F= 99,45$; $p= .001$) como manifestación del estrés percibido.

Influencia de la naturaleza interna de las dificultades en el estrés de los alumnos de secundaria.

Asimismo, un nuevo análisis de regresión lineal permite verificar la supuesta influencia de las dificultades internas en el estrés.

Las dificultades de orientación interna que implican una motivación bloqueada por la duda de sí mismo, la falta de competencia, la falta de medios, la presión percibida, tienen una influencia muy significativa en el estrés ($B= 6,549$; $R^2= .124$; $F= 247,05$; $p= .001$), pero también en las diferentes manifestaciones del mismo ($p= .001$ para las cuatro dimensiones del estrés).

Por lo tanto, los adolescentes con dificultades de orientación interna o externa están más estresados y lo expresan.

Influencia de la naturaleza de las dificultades en el estrés de los alumnos de secundaria.

Pero, ¿qué dificultades en particular influyen en el estrés en general? Un análisis de la varianza (que incluye las 11 situaciones difíciles) permite comprobar cuáles influyen en el nivel global de estrés de los adolescentes escolarizados.

La duda sobre sí mismo (dificultad 2; $m= 60,98$; $SD= 19,50$; $ddl= 1$; $F= 147,31$; $p= .001$) lleva a los adolescentes a tener un alto nivel de estrés (puntuación media de 68,65), en comparación con los que no tienen esta dificultad (57,13 de media). La sensación de no tener suficientes habilidades, (dificultad 8; $m= 60,98$; $SD= 19,50$; $ddl= 1$; $F= 106,19$; $p= .001$) es también muy estresante (66,43 de media) en comparación con los que dudan menos de sus habilidades (puntuación media de 56,98).

Por otro lado, la fuerte presión de los compañeros para elegir una carrera (dificultad 5; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 38,54$; $p = .001$) es una fuente de estrés para los adolescentes ($m. = 69,16$) en comparación con los que no sienten esta presión ($m. = 59,98$). Lo mismo ocurre cuando la ayuda y el apoyo se perciben como insuficientes (dificultad 6; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 84,48$; $p = .001$) ($m. = 65,13$ vs. otros: $56,75$). Los padres y familiares deben encontrar la distancia adecuada con sus hijos adolescentes, sin dejarlos solos para que tomen esta difícil decisión, pero tampoco forzándolos. Sobre todo porque la falta de oportunidades (dificultad 7; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 41,86$; $p = .001$; estrés medio = $64,71$ en comparación con aquellos para los que no es una dificultad: $58,60$) y las dificultades materiales (dificultad 9; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 55,37$; $p = .001$; media de estrés = $67,33$ en comparación con los que no sienten esta dificultad: $59,14$), también los estresan.

Pero, más allá de estos problemas, otras dificultades encontradas por los adolescentes (dificultad 11; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 56,06$; $p = .001$) causan más estrés ($m. = 68,72$) que los que no tienen estas dificultades ($m. = 59,45$). Estas dificultades pueden ser emocionales, médicas, etc. y les impiden o dificultan su orientación. Esto nos muestra que la orientación está inscrita en un entorno socioeconómico que hay que tener en cuenta, con problemas y exigencias particulares propias del entorno o de la familia, pero que sobre todo depende de los antecedentes personales del alumno.

Las dificultades para desarrollar un proyecto (dificultad 1; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 36,90$; $p = .001$) tienen una influencia menos fuerte pero significativa que las demás en el nivel de estrés de los adolescentes ($m. = 63,44$ vs $m. = 57,79$). Lo mismo ocurre con la falta de información (Dificultad 3; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 13,51$; $p = .001$); ($m. = 62,65$ vs $m. = 59,23$).

Tomadas por separado, percibimos aquí que dos dificultades no tienen una influencia significativa en el estrés en general: el exceso de información (dificultad 4; $m = 60,98$; $SD =$

19,50; ddl= 1; F= 3,86; p= . 050) (m.= 64,13 vs. m.= 60,71) y la elección entre varias ocupaciones (dificultad 10; m= 60,98; SD= 19,50; ddl= 1; F= 2,74; p= . 098).

7. Discusión y Conclusión.

El objetivo del presente estudio fue comprobar la existencia de vínculos entre las dificultades de orientación (según su número y naturaleza, interna o externa) y el nivel o las dimensiones del estrés, en 2042 estudiantes de secundaria (de 12 a 20 años), chicos y chicas.

El hecho de que el 85,6% de los alumnos declaren estar afectados por al menos una de las once dificultades propuestas ya es un resultado revelador que confirma el obtenido por Rodríguez-Tomé y Bariaud (1990); pero, por supuesto, era necesario comprobar la relación entre el número y la naturaleza de estas dificultades y el nivel global de estrés. También era necesario verificar la variación del vínculo según el género o la clase.

Los resultados presentados muestran lo siguiente:

- 1- Cuanto mayor sea el número de dificultades mencionadas, mayor será el estrés general. Este vínculo también es significativo para las diferentes dimensiones del estrés (tensión - febrilidad, estado de ánimo deprimido, lasitud y manifestaciones físicas).
- 2- Sin embargo, hay tres dificultades que están más claramente correlacionadas con el estrés: la duda sobre sí mismo (dificultad 2), la insuficiencia de habilidades (dificultad 8) y la insuficiencia de ayuda y apoyo (dificultad 6). Dos de estas dificultades son de carácter interno (autoevaluación), la tercera introduce una dificultad externa, ciertamente, pero que implica la insuficiencia de la proximidad relacional. Las variables más formales relativas a los puestos de trabajo, la información o las presiones materiales están menos relacionadas con el nivel o la naturaleza del estrés de los estudiantes.

- 3- Por último, el análisis de regresión muestra que las dificultades de orientación externa están más fuertemente relacionadas con la fiebre y la tensión, mientras que las dificultades internas están más claramente correlacionadas con el estado de ánimo deprimido ($B= 2,31$; $R^2= .128$; $F= 256,47$; $p= .001$).
- 4- La comparación de las respuestas de las chicas y los chicos lleva a las siguientes observaciones: más chicas que chicos mencionaron al menos una dificultad (88,3% frente a 82,5%), y más chicos que chicas mencionaron dificultades extraescolares. La única elegida con mayor frecuencia por los chicos, "demasiada información", implica sin duda una actitud crítica hacia la institución escolar (*véanse los cuadros 2 y 3*). Además, las chicas están más estresadas que los chicos (*véase el gráfico 2*), tanto en lo que respecta al nivel como a la naturaleza del estrés (cansancio o tensión - febrilidad o estado de ánimo deprimido con manifestaciones físicas). La correlación entre las dificultades y el estrés sólo es significativa en el caso de los chicos para las dos dificultades internas de sentirse dubitativo (dificultad 2) y la insuficiencia de habilidades (dificultad 8). Las mismas dificultades están aún más fuertemente vinculadas al estrés en las chicas, pero las altas correlaciones se encuentran también para las dificultades de desarrollo del proyecto (dificultad 1), la ayuda insuficiente (dificultad 6) y las dificultades materiales (dificultad 9).
- 5- Las clases también influyen en la expresión por parte de los jóvenes de sus dificultades de adaptación. Las cuatro dificultades se experimentan de forma diferente según el grado. La dificultad interna vinculada a la duda sobre sí mismo alcanzó su punto álgido en el cuarto año, y luego fue disminuyendo gradualmente hasta el último año. A la inversa, la dificultad para desarrollar un proyecto progresa, alcanza su punto máximo en Première y luego desciende en Terminale. Si tenemos en cuenta el número global de dificultades elegidas, cabe señalar, sin embargo, que los alumnos de

secundaria son los que más dificultades eligen (por orden, la Quatrième, luego la Troisième y finalmente la Cinquième) y los de bachillerato los que menos (Première, Terminale y Seconde).

Estos resultados revelan una contradicción significativa con respecto a la gestión del estrés causado por los problemas de orientación escolar y profesional entre los adolescentes. En efecto, el vínculo observado entre las dificultades de orientación y el nivel de estrés oculta diferencias significativas, en particular entre las clases. El estrés parece aumentar desde el quinto curso hasta el último año de secundaria, mientras que el número de dificultades, y principalmente las internas, tiende a disminuir. Por lo tanto, parece que los estudiantes de mayor edad adoptan puntos de vista externos mientras muestran un alto nivel de estrés. Según Mallet, "*lo desconocido, sin duda, es una fuente de ansiedad, pero el conocimiento de una realidad que implica peligros reales también puede serlo*" (2002, 611). El hecho de que no expresen dudas o incertidumbre sobre sus competencias podría mostrar un aspecto defensivo útil para su adaptación.

El análisis de las correlaciones de cada una de las dificultades con el nivel de estrés muestra el vínculo privilegiado entre las dificultades internas y el nivel de estrés en general, sea cual sea la clase y el sexo de los alumnos.

El aspecto interno revelado por las dificultades relacionadas con la *autoduda* (Dificultad 2) y la *insuficiencia de habilidades* (Dificultad 8) es el que predomina a la hora de explicar el nivel de estrés percibido. Por lo tanto, este estrés no está relacionado con todas las dificultades, sino especialmente con las dudas sobre sí mismo. Según Mirels, Greblo y Dean (2002), los individuos que dudan de su capacidad para emitir juicios o tomar decisiones adecuadas suelen esperar a que otros decidan. En el caso de decisiones importantes, como la elección de la orientación educativa y profesional, los que dudan de

sí mismos tienden a dudar entre varias posibilidades, a menudo incompatibles, y la toma de decisiones les resulta costosa. Su enfoque de la toma de decisiones está sujeto a su incertidumbre y suele estar asociado a una baja autoestima (Oleson et *al.*, 2000) y a una ansiedad crónica (Mirels et *al.*, 2002).

Los estudiantes de mayor edad son los que más exteriorizan el origen de sus dificultades, al tiempo que se consideran los más estresados. En cuanto al equilibrio interno-externo que evoluciona durante la escolarización, es plausible que los alumnos de más edad, al haber superado así más obstáculos, vean menos dificultades relacionadas con sus características personales. Su tendencia a negar que tienen dudas sería un mecanismo defensivo no efectivo. De hecho, la impresión de no tener ya el control de las dificultades, puesto que vienen de fuera, aumenta el nivel de estrés. El desarrollo de un locus de control externo que conduce a estrategias de rechazo (basadas en la negación de la realidad del problema; en la alexitimia o en hacer algo más agradable) se afirma así como una estrategia disfuncional en la gestión del estrés ligado a la orientación académica y/o profesional de los estudiantes franceses de secundaria.

Bibliografía :

- Béret, P. (1986). Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, n°13, enero-marzo, 45-53.
- Boutinet, J.P. (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classes Terminales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 317-336.
- Boutinet, J.P. (1980). Etude des mécanismes de scolarisation à travers la représentation que les jeunes se font de leur avenir, *Psychologie Française*, 27, 264-284.
- Boutinet, J.P. (1990). *Antropología del proyecto*, París: PUF.
- Boutinet, J.P. (1993). *Psicología de los conductores a pie*, ¿Qué sabemos? París: PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*, París: Editions du Seuil.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Confrontación intergrupal de sexo e identidad de género: algunos efectos del contexto escolar. En O. Lescarret y M. de Léonardis (Eds.) *Séparation des sexes et compétences*, París: L'Harmattan, 98-117.
- Esparbès-Pistre, S. (1997). *Representación de la propia enfermedad y estrategias de afrontamiento en la adolescencia: una aproximación interaccionista a sujetos con cáncer y diabetes*. Tesis doctoral Nouveau Régime. Universidad de Toulouse II.
- Esparbès-Pistre, S. y Bergonnier-Dupuy, G. (2002). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire: incidence sur les acquisés scolaires et le bien-être psychologique des adolescents*, Investigación subvencionada por el Comisariado General del Plan.
- Felouzi, G. (1993). Interacciones en clase y éxito escolar. Une analyse des différences filles-garçons, *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Giron, C. (2001). *Le stress à l'école*, Nancy-Metz: CIFISEM.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, París: PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*, París: Aubier.
- Haut comité de Santé Publique (febrero de 1998). *El aumento de la precariedad en Francia y sus efectos sobre la salud*, París: Ed. ENSP.

- Lacoste, S. & Tap, P. (2004) Le sentiment de valeur personnelle des adolescents footballeurs et leur projet professionnel, *Bulletin de Psychologie*, 57 (4), n°472, 379-383.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, adaptation and coping*, Nueva York: Springer.
- Lemyre, L.; Tessier, R. & Fillion, L. (1990) *Mesure du stress psychologique*, Quebec: Behaviora.
- Lelièvre, F., Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, París: Nathan.
- Mallet, P. (2002) L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: La formation d'une anxiété sociale majeure, *Carriérologie*, vol. 8 (3), 599-618.
- Mirels, H.L.; Greblo, P. y Dean, J.B. (2002) Judgmental self-doubt: beliefs about one's judgmental prowess, *Personality and individual differences*, 33, 741-758.
- Mosconi, N. (1994). *Las mujeres y el conocimiento. La sociedad, la escuela y la división sexual del conocimiento*. París: L'Harmattan.
- Nique, C. Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, París: Plon.
- Oleson, K.C.; Poehlmann, K.M.; Yost, J.H.; Lynch, M.E. & Arkin, R.M. (2000) Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance, *Journal of Personality*, 68, 84-86
- Paulhan, I. y Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*, París: PUF.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1965). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, París: PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, París: ESP.
- Prêteur, Y. (1996). La Lecture: ¿un juego para las chicas? En O. Lescarret y M. de Léonardis (Eds), *Séparation des sexes et compétences*, París: L'Harmattan, 160-189.
- Rivolier, J. (1989). *L'homme stressé*, París: PUF.
- Rodríguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1990) Anxiety in adolescence: sources and reactions, en H. Bosma & S. Jackson (Eds.) *Coping and self-concept in adolescence*, Berlín: Springer-Verlag, 167-186.
- Tap, P. (1986) Introducción (ed.) *Identité individuelle et Personnalisation*, Privat. 1-10, (Coloquio Internacional, Toulouse, 1979).
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1997). La orientación escolar y/o profesional como fuente potencial de estrés. *Informe de investigación n°1, 1996-97, junio*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.

- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G., Sordes-Ader, F. (1999). La orientación escolar y/o profesional como fuente potencial de estrés. *Informe de investigación n°2, 1998-99, junio*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1999). La orientación escolar y/o profesional como fuente potencial de estrés. *Informe, diciembre de 1999*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (2002). La orientación escolar y/o profesional como fuente potencial de estrés. *Informe final, enero de 2002*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Verquerre, R. (1989). *Representación del niño, actitudes educativas, comportamientos educativos*. Tesis doctoral, Universidad de París V.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*, París: PUF.
- Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, *Enfance*, 4, 267-282.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin - Masculin à l'école et ailleurs*, París: PUF.

Anexo 1:

	<i>Contesta que sí.</i>		<i>Responde "NO".</i>	
	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
Dif. 1: <i>dificultades para desarrollar un proyecto.</i>	.48	.25	- .61	- .32
Dif. 2: <i>la duda sobre sí mismo.</i>	.73	- .61	- .36	.31
Dif. 3: <i>falta de información.</i>	.50	.58	- .52	- .61
Dif. 4: <i>Demasiada información.</i>	.12	- 1,57	-.01	.13
Dif. 5: <i>presión de los compañeros.</i>	.81	- .58	- .10	.07
Dif. 6: <i>Ayuda y apoyo insuficientes.</i>	.43	.36	- .44	- .37
Dif. 7: <i>falta de oportunidades.</i>	.51	- .12	- .32	.08
Dif. 8: <i>Habilidades insuficientes.</i>	.63	- .41	- .47	.30
Dif. 9: <i>Dificultades materiales.</i>	.78	- .73	- .23	.21
Dif. 10: <i>elección entre varios oficios.</i>	.29	.25	-.26	- .22
Dif. 11: <i>Otras dificultades.</i>	.41	.20	- .08	- .04

Contribuciones (valores asignados a los ítems) en los factores del análisis factorial.

Contribuciones (valores asignados a los ítems) en los factores del análisis factorial.