

Universidad Iberoamericana



Identificación de los factores educativos de un modelo de resiliencia para predecir el éxito del Programa de Desarrollo Social *Oportunidades*.

TESIS

**Que para obtener el grado de
Doctora en Investigación Psicológica**

P r e s e n t a

Mtra. Sandra Irma Montes de Oca Mayagoitia

Directora: Dra. Joaquina Palomar Lever

Lectores: Dra. Norma Ivonne Gonzalez Arratia López Fuentes

Dra. Angélica Ojeda Garcia

México, D. F.

2010

DEDICATORIAS

A mi mamá

Gracias por la mejor enseñanza de mi vida, no darme nunca por vencida.

A mi papá

Gracias por ser un amoroso y tierno ejemplo de constancia y dedicación.

A Tex

*Gracias por ser el compañero de mi vida, mi mentor en el amor, la música y la literatura,
gracias por la comprensión y el apoyo en los últimos quince años de vida, gracias por
sencillamente estar...*

A mis hijos Andrés, Andrea y Daniel

*Gracias por su eterna impaciencia y por su risa, gracias por compartir sus sueños y sus
miedos, gracias por sus juegos y sus caricias.*

INDICE

Capítulo I

Marco Teórico

1.1 Introducción	8
1.2 Relación entre la resiliencia en el contexto escolar y la resiliencia para la vida	13
1.2.1 Definición del término de resiliencia en el contexto escolar	15
1.2.2 Estudios clásicos de resiliencia para la vida que hacen referencia al contexto escolar	20
1.3 Componentes y factores de la resiliencia en el contexto escolar	30
1.3.1 Componente individual	30
1.3.2 Componente familiar	33
1.3.3 Componente escolar	35
1.3.4 Componente social	40
1.4 Movilidad social	42
1.4.1 Educación y movilidad social	47

Capítulo II

Metodología

2.1 Diseño de la investigación	54
2.2 Definición de las variables	54
2.2.1 Variables socio demográficas referentes al contexto escolar	54
2.2.2 Variables independientes	55
2.2.3 Variables dependientes	57
2.3 Objetivo general de la investigación	57
2.4 Objetivos particulares de la investigación	57
2.5 Preguntas de investigación	58
2.6 Hipótesis	58
2.7 Muestra	60
2.7.1 Tamaño	60
2.7.2 Selección de la muestra	61
2.7.3 Distribución de la muestra	63
2.8 Instrumentos	65
2.8.1 Primera etapa: Adaptación de los instrumentos	65
2.8.1.1 Descripción de los instrumentos elaborados	66

2.8.1.2 Beta III	74
2.8.1.3 Habilidades Mentales Primarias (HMP)	75
2.8.2 Segunda etapa: elaboración del instrumento a ser aplicado	76
2.9 Procedimiento	77
2.10 Tratamiento de datos	78

Capítulo III

Resultados

3.1 Estadísticas descriptivas de las características demográficas y socio demográficas de la muestra	84
3.2 Análisis estadísticos (las medias y desviaciones estándar) de las variables independientes, de las variables independientes por sexo y por grupo (movilidad social).	91
3.2.1 Correlaciones encontradas entre las variables socio demográficas y las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).	107
3.2.2 Correlaciones estadísticamente significativas encontradas entre las variables independientes vinculadas con el área educativa y la resiliencia y la movilidad social.	110
3.2.3 Correlaciones estadísticamente significativas encontradas en las variables independientes de acuerdo con las variables socio demográficas vinculadas con el área educativa.	117
3.3 Diferencias estadísticamente significativas encontradas en los grupos de resiliencia alta y baja y las variables independientes.	126
3.4 Técnica multivariada de regresión múltiple.	129

Capítulo IV

Discusión y conclusiones

4.1 Discusión	137
4.1.1 Variables socio demográficas y su relación las variables independientes y dependientes.	
4.1.1.1 Años de escolaridad de la persona encuestada y su relación con las variables independientes y dependientes	141
4.1.1.2 Nivel de estudios del padre, de la madre y del esposo (a) y su relación con las variables independientes y dependientes	143
4.1.1.3 Promedio obtenido por el encuestado y su relación con las variables independientes y dependientes	146
4.1.1.4 Número de cursos técnicos y su relación con las variables independientes y las dependientes	149

4.1.1.5 Número de veces que fue suspendido de la escuela y su relación con las variables independientes y dependientes	149
4.1.1.6 Número de años que reprobó y su relación con las variables independientes y dependientes	150
4.1.1.7 Edad y número de veces en que abandonó la escuela y su relación con las variables independientes y dependientes	151
4.1.1.8 Número de días que se presentaba al colegio y su relación con las variables independientes y dependientes	154
4.1.1.9 Tiempo dedicado a hacer sus tareas y su relación con las variables independientes y dependientes	156
4.1.1.10 Número de horas que dedicaba a actividades extraescolares y deportivas y su relación con las variables independientes y dependientes	158
4.1.2 Variables independientes vinculadas al área educativa y su relación con las variables dependientes	162
4.1.2.1 Tutor y su relación con las variables dependientes	162
4.1.2.2 Relación profesor-alumno y su relación con las variables dependientes	165
4.1.2.3 Involucramiento casa-escuela y su relación con las variables dependientes	172
4.1.2.4 Estilos de enseñanza y su relación con las variables dependientes	176
4.1.2.5 Estilos de aprendizaje y su relación con las variables dependientes	183
4.1.2.6 Coeficiente intelectual y su relación con las variables dependientes	189
4.1.2.7 Habilidades verbales y su relación con las variables dependientes	192
4.1.2.8 Motivación al logro y su relación con las variables dependientes	195
4.1.2.9 Resolución de problemas y su relación con las variables dependientes	198
4.1.3 Variables independientes que predicen las variables dependientes	202
4.1.3.1 Resiliencia y su relación con las variables independientes	202
4.1.3.2 Movilidad social y su relación con las variables independientes	209
4.1.4 Resiliencia en el ámbito educativo	214
4.2 Limitaciones	218
4.3 Futuras investigaciones	220
4.4 Conclusiones	221
Bibliografía	229

Para quienes trabajan en el ámbito del combate a la pobreza, el concepto de resiliencia abre muchas posibilidades, en tanto que enfatiza las fortalezas o aspectos positivos que los seres humanos pueden desarrollar a pesar del contexto adverso en el que viven. Si se unen a este término otros conceptos como el de educación y su relación con la movilidad social, se hace indispensable investigar sobre sus posibles y determinantes relaciones.

Cuando se habla de México y de la problemática que enfrenta con el porcentaje tan grande que tiene de personas en pobreza extrema (20 millones), se justifica plenamente su estudio, sobre todo cuando se destinan muchos recursos materiales y humanos a su combate. Un ejemplo de lo anterior es el *Programa de Desarrollo Humano de Oportunidades*, que es un proyecto gubernamental cuyo principal objetivo “es desarrollar y fortalecer las capacidades de las familias que viven en condiciones de pobreza extrema para que puedan elevar su nivel de vida e incorporarse al desarrollo nacional” (Oportunidades, 2008). Esto pretende lograrlo mediante la interacción de tres factores fundamentales: Educación, Salud y Alimentación.

Las líneas que siguen, por ello, están destinadas a identificar y explorar los factores educativos que están inmersos dentro del fenómeno de la resiliencia y su relación con la movilidad social, que ayudarán a comprender más ampliamente qué factores parecen relacionarse mejor con las probabilidades de superar la pobreza en México.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 INTRODUCCIÓN

Aunque el estudio científico de la resiliencia es reciente, desde hace muchos años se ha observado cómo algunos seres humanos, al verse enfrentados a las adversidades de la existencia, consiguen resistir y adaptarse, fortaleciendo su desarrollo bio-psico-social. Ha sido durante el estudio de dicho fenómeno que se han incorporado a él diversos conceptos como el de invulnerabilidad, el de niños con alto riesgo y, por lo tanto, vulnerables (Anthony, 1987) y el de factores de protección y de riesgo (Suárez Ojeda, 1993). De estas investigaciones también han surgido algunas definiciones sobre la resiliencia, cada una de las cuales aporta puntos relevantes para su comprensión. Se ha entendido como la superación de las difíciles experiencias de la vida, de los dolores, de las cicatrices y la habilidad para seguir adelante a pesar de ellas (Rutter, 1985); como el proceso, la capacidad o el resultado de una adaptación exitosa a pesar de las circunstancias retadoras amenazantes (Masten, Garmezy, Tellegen, Pellegrini, Larkin & Larsen, 1988); como las habilidades, destrezas, conocimientos, *insight* (introspección) que se acumulan con el tiempo y la capacidad de luchar para levantarse de la adversidad y afrontar nuevos retos, siendo la resiliencia tanto un continuo como desarrollador fondo de energía y destreza que puede ser utilizado en luchas actuales (Garmezy, 1994); como una combinación de factores que permiten a un ser humano, afrontar y superar tanto los problemas como las adversidades de la vida y construir sobre ellos, transformando así los factores adversos en elementos de estímulo y de protección (Suárez Ojeda, 1993); como la interacción creativa entre los recursos personales y los recursos sociales (Gardiner, 1994); como la capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido e incluso transformado (Grotberg, 1996); como la interacción entre los factores personales y sociales que se manifiesta de manera específica en cada individuo y es producto del procesamiento interno del ambiente

(Kotliarenco, Cáceres & Álvarez, 1996); y, finalmente, como una capacidad que se construye en relación con el otro mediante un tejido de vínculos (con el padre, la madre o un tutor) que forma niños seguros de sí mismos (Cyrulink, 2004), entre muchas otras definiciones.

Retomando lo anterior, se puede decir que la resiliencia se caracteriza por un enfrentamiento efectivo de eventos estresantes y por la capacidad de resistir a la destrucción y levantarse a pesar de la adversidad. No se refiere exclusivamente, pues, a la capacidad de resistencia del individuo, sino también a su potencialidad de construcción positiva, de responder adaptativamente y crecer a pesar de las circunstancias difíciles. Otras características importantes, mencionadas en las definiciones, son el hecho de que la resiliencia no es fija en el tiempo, debido a que es producto de un proceso dinámico y evolutivo que implica un efecto duradero en la persona Luther y Zelazo (2003); asimismo, que dado que las reacciones ante los eventos negativos no son linealmente proporcionales, se puede pensar que existen condiciones en el ser humano que le dan un potencial diferencial para enfrentarse a la adversidad (Spekman, Goldberg & Herman, 1993; Werner & Smith, 2001); finalmente, un tercer factor es que la resiliencia depende de la interacción (tejido de vínculos) de la persona y su entorno humano, por lo que habría que favorecer la adquisición de recursos internos (confianza, respeto hacia sí mismo y a los demás) y el discurso social (procesamiento de la información proveniente del medio ambiente) del cual el individuo es susceptible y en virtud del que la aceptación incondicional del tutor es muy importante.

En síntesis, se puede concluir, que la resiliencia es la capacidad que tienen los individuos para reconstruirse positivamente en el transcurso de la vida ante circunstancias adversas, siendo importante la presencia de otro significativo.

Para continuar con la comprensión del término estudiado, es imprescindible hacer mención de los dos enfoques que han servido para su estudio: el de riesgo, que se centra

en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico, psicológico y social, y el de protección que describe la existencia de verdaderos escudos contra las fuerzas negativas, expresadas en términos de daños o riesgos, atenuando así sus efectos y, a veces, transformándolas en factor de superación de las situaciones difíciles. Según Munist (1998) ambos puntos de vista se complementan y enriquecen permitiendo un mejor análisis del fenómeno estudiado.

A continuación se profundizará en el enfoque que describe los factores protectores debido a que representan la contraparte positiva de los constructos de vulnerabilidad y factores de riesgo.

Mientras que la resiliencia es una característica individual, los factores protectores incluyen, tanto factores individuales como del ambiente que mejoran una respuesta de la persona ante factores constitucionales de riesgo o eventos vitales estresantes (Masten. Best & Garmezy, 1990). Según Werner (1993), los factores protectores operan a través de tres mecanismos diferentes que no son exclusivos pudiendo operar simultánea o sucesivamente:

- Modelo compensatorio: en él los factores estresantes y los atributos individuales se combinan aditivamente en la predicción de una consecuencia, el estrés severo puede ser contrastado por cualidades personales o por fuentes de apoyo.
- Modelo del desafío: en el cual el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia (cuando no es excesivo).
- Modelo de invulnerabilidad: considera que hay una relación condicional entre estresores y factores protectores.

Cuando se revisa la bibliografía en relación al tema aparecen descritos los factores protectores que actúan como moderadores en los que se incluyen tanto los recursos

personales como los sociales que el niño tiene para enfrentar situaciones de estrés agudo y prolongado. Garmezy (1983) propone dos categorías para clasificar los factores protectores: los personales (constitucionales y psicológicos) y los ambientales (familiares y sistemas de apoyo).

A continuación se enunciarán los factores protectores que se mencionan en la literatura relacionada con la resiliencia:

- Factores protectores personales
 - Atributos constitucionales: género (Weinberg, (2001); Luthar y Zigler, (1991) y Sameroff (1999) y mayor desarrollo cognitivo-emocional al momento del trauma (Rutter, 1990), ritmicidad fisiológica estable (Kotliarenco, 1995), temperamento fácil (Werner, 1989) y un mayor C.I. verbal y matemático (Kotliarenco, 1995).
 - Atributos psicológicos: habilidades de enfrentamiento caracterizado por orientación a la tarea, destrezas efectivas en resolución de problemas, menor tendencia a la evasión de problemas y al fatalismo en situaciones difíciles (Kotliarenco 1995; Parker, Cowen, Work & Wyman, 1990), habilidades intelectuales (Garmezy & Tellengen, 1984) mayor sentimiento de autoeficacia y motivación al logro (Werner, 1989), humor positivo (Masten, 1994), mayor autoestima (Kotliarenco, 1995), locus de control interno (Parker, *et. al.* 1990), mayor empatía y conciencia interpersonal (Parker, *et. al.*, 1990), menor tendencia a sentimientos de desesperanza (Kotliarenco, 1995) y mayor autonomía e independencia (Kotliarenco, 1995).

- Factores protectores ambientales
 - Factores familiares: alto nivel socio económico (Garmezy *et. al.*, 1984), ambiente cálido, afectivo y sin discordia (Luthar & Zigler, 1991), una buena relación emocional con al menos un padre u otro adulto sustituto (Löesel, 1994), comunicación abierta al interior de la familia (Kotliarenco, 1995), estructura familiar sin disfuncionalidades importantes (Kotliarenco, 1995), padres estimuladores (Rutter, 1990), familias con bajo número de hijos (Werner, 1989) y buenas relaciones con los padres (Kotliarenco, 1995).
 - Factores protectores sociales: apego a soportes sociales efectivos (Luthar & Zigler, 1991), modelos sociales que estimulen enfrentamientos constructivos (Löesel, 1994), experiencias de autoeficiencia y éxito (Rutter, 1984), aparición tardía del trauma en el desarrollo del niño (Rutter, 1984), experiencias que dan a los niños oportunidades de tomar responsabilidades (Rutter, 1990) y experiencia de sentido y significado para el propio desarrollo (religión, fe, ideologías), (Löesel, 1994).

Así tras una larga lista de factores que determinan cuán protegido o vulnerable es un niño, existen una serie de interacciones que dan cuenta, en última instancia, de un resultado adaptativo o no para el desarrollo. Los factores no tienen un valor explicativo en sí mismos al considerarlos de forma aislada, sino que es la interacción entre ellos (familiares, sociales y personales) la que finalmente dará cuenta de cómo una persona reaccionará ante un evento estresante (Grotberg, 1996).

Considerando lo antes planteado sobre la resiliencia, habría que destacar ahora la importancia del entorno en el desarrollo de ésta, debido a que es aquí donde el sistema educativo tiene un rol crucial, es decir, es dentro de la escuela donde los estudiantes

pueden desarrollar las competencias sociales, académicas y personales que les permitan sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida (Rutter, 1987). Sin embargo, habría que aclarar que el estudio de la resiliencia en las instituciones educativas ha sido muy pobre, especialmente las que tienen que ver con la educación superior (Haz & Castillo, 2003; Lamas & Lamas, 1997; Peralta, 2005).

Después de haber destacado la importancia de los factores protectores y de los entornos de desarrollo en la resiliencia, se expondrán algunas investigaciones que hacen referencia a los factores educativos que están relacionados con ésta, lo que servirá de base para la identificación de los indicadores tanto personales como ambientales de lo que se entenderá en la presente investigación como resiliencia en el ámbito escolar.

1.2 RELACIÓN ENTRE LA RESILIENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y LA RESILIENCIA PARA LA VIDA

Los estudiantes en riesgo académico generalmente se enfrentan a una serie de problemas complejos causados por la pobreza, la falta de salud y otras condiciones sociales que hacen difícil para ellos ser exitosos en la escuela. Debido a lo anterior, es que es indispensable realizar investigaciones acerca de los factores de protección que forman parte y promueven el éxito escolar debido a los efectos posteriores que éste tiene en las personas. Una de las áreas que posee implicaciones importantes para el mejoramiento escolar de los estudiantes que se encuentran en riesgo está centrada en el estudio de la resiliencia en el ámbito escolar. Durante mucho tiempo la investigación sobre la resiliencia para la vida se ha realizado en las áreas de la psicopatología, la psicología, la sociología y la antropología. Sin embargo, este término se ha extendido al área escolar para explicar el hecho de por qué algunos estudiantes son resilientes en la vida y, algunas veces exitosos en la escuela, mientras que otros que tienen los mismos

antecedentes sociales y económicos desventajosos, no lo son. (Rutter, 1987; Storer, Cychosz & Licklider, 1995; Waxman, 1992; Waxman, Gray & Padrón, 2003).

Es importante comentar el hecho de que el constructo de resiliencia en el ámbito escolar no solamente será visto en la presente investigación como una mezcla de atributos personales sino como algo que también puede ser promovido por diversos factores que pueden impactar en el éxito de los individuos en la escuela. Lo anterior se refiere a que esta aproximación no solamente tomará en cuenta atributos específicos, como son las habilidades cognitivas o la inteligencia, debido a que éstas no son necesariamente las únicas características de los estudiantes resilientes (Bernard, 1993; Gordon & Song, 1994; Masten *et. al.*, 1990), sino que también estudiará otros factores, que serán descritos a continuación, que se han encontrado tienen influencia sobre éste fenómeno. Bernard (1993), por ejemplo, en su investigación encontró que hay cuatro características personales que los niños resilientes para la vida muestran y que están relacionadas con el éxito escolar, estas son:

- la competencia social,
- las habilidades para resolver problemas,
- la autonomía, y
- poseer una motivación hacia el logro.

McMillan y Reed (1994) describieron otros cuatro factores que están relacionados con la resiliencia en el éxito escolar:

- atributos personales como la motivación y la orientación hacia el logro
- adecuado uso del tiempo, por ejemplo, en la realización de tareas y en la participación en actividades extracurriculares
- la vida familiar, por ejemplo, las expectativas y el apoyo de la familia, y
- el ambiente de aprendizaje dentro de la escuela y el salón de clases, por ejemplo, las facilidades que proporciona el colegio, el acceso a la tecnología y el liderazgo.

A continuación se procederá a realizar una revisión de las definiciones que se han elaborado sobre la resiliencia enfocada al ámbito escolar, sobre diversos estudios que hablan de las diferencias que se han encontrado en los alumnos resilientes y los no resilientes y sobre las características involucradas en el fenómeno de la resiliencia escolar.

1.2.1 Definición del término de resiliencia en el contexto escolar.

Es indispensable comenzar hablando de las diferencias en las definiciones que se han proporcionado sobre la resiliencia en la vida para después proceder a una descripción de ésta enfocada al ámbito escolar. Las principales diferencias en las definiciones, sin embargo, residen en los diversos contextos en los que ha sido estudiado el término de resiliencia, por ejemplo, en grupos de alto riesgo como la pobreza, el ambiente familiar o el abuso; y en grupos escolares como la adaptación de los individuos en la escuela, las percepciones y el involucramiento escolar.

Se tomarán como punto de partida las definiciones que proporcionaron Masten *et al.* (1990) y Wolin y Wolin (1993) y ya que de ellas se desprenderá, posteriormente, el esclarecimiento de la resiliencia en el contexto escolar. Los primeros explicaron que el término de “resiliencia” fue adoptado para referirse a los factores y procesos que limitan comportamientos negativos asociados con el estrés y resultan en otros más adaptativos aún en presencia de la adversidad. Garmezy, Masten y Tellegen (1984), por su parte, la definen con “el proceso de, o la capacidad para, o como el resultado de una adaptación exitosa a pesar de circunstancias retadoras y amenazantes”. (Garmezy, 1991:459).

De las anteriores definiciones se desprende la siguiente delimitación del término de resiliencia en el contexto escolar que es entendida como “la elevada probabilidad de éxito en la escuela y en otros aspectos de la vida a pesar de adversidades ambientales

debidas a condiciones y experiencias tempranas” (Wang, Haertel & Walberg, 1994: 46). Habría que comentar, al respecto de esta primera aproximación, que mientras la probabilidad de éxito escolar es definida y medida por los investigadores en términos de habilidades cognitivas, afectividad o recursos ambientales, la adversidad es un fenómeno que generalmente los educadores no definen operacionalmente ni estudian. Ir a escuelas con un ambiente de riesgo, es decir que el no contar con profesores suficientes o con los recursos didácticos adecuados, por ejemplo, puede ser considerada un condición adversa (Waxman, 1992), pero hay otros factores de riesgo, como por ejemplo la pobreza, el abuso de drogas, la actividad sexual sin protección, ser parte de un hogar uniparental, tener un familiar que haya desertado de la escuela o estar solo después de la escuela por más de 3 horas diarias que pueden tener el mismo grado de importancia que el primero. Esto forzosamente nos conduce a pensar que entre más indicadores o éstos posean una mayor intensidad (abuso de drogas) un estudiante se encuentra en una posición de más riesgo.

Windfield (1991), Wang y Kovach (1996) argumentan que la resiliencia para la vida es un concepto que no solamente se aplica al individuo y a las situaciones familiares, sino también dentro de las instituciones educativas que sirven también al individuo, Krovetz (1999:11) sostiene que: “las escuelas que promueven resiliencia en sus estudiantes deben ser aquellas que se ocupan de los sentimientos y emociones de sus estudiantes, son las que los conocen bien y ellos se sienten aceptados, respetados, apoyados y conocen bien su trabajo”. Brown, Carton y Bernard (2001) definen la resiliencia en el ámbito escolar como el desarrollo de destrezas efectivas en la toma de decisiones en cada estudiante y la interrelación con la gente en el contexto de un aprendizaje saludable y democrático. Bernard (1993) señala que la participación activa en la toma de decisiones en la vida diaria del salón de clase ayuda al autoaprendizaje y a construir responsabilidad; los estudiantes desarrollan motivación intrínseca para el aprendizaje futuro y el desarrollo

de la resiliencia. Aunado a lo anterior, Sizemore, (1988) incorpora como puntos importantes para promover la resiliencia en estudiantes en riesgo que provienen de familias de escasos recursos económicos el establecimiento de estándares académicos rigurosos en las escuelas, que los padres estén activamente involucrados (Epstein, 1990) y que los servicios sociales están integrados en la organización y actividades de la escuela (Comer, 1999).

Henderson y Milstein (2003) sostienen que los principales factores que promueven la resiliencia en el ámbito educativo son: El desarrollo de un profundo ambiente de cuidado y afecto hacia los estudiantes donde por lo menos un adulto los conozca bien y se ocupe de su bienestar; mantener altas y claras expectativas de éstos ofreciéndoles además el apoyo necesario para alcanzarlas; promover el desarrollo de las destrezas de responsabilidad, la cooperación y la solución de conflictos. Lo mismo opinan Wang, Haertel y Walberg (1999:340) al considerar que las instituciones educativas que fomentan la resiliencia entre sus estudiantes son las que ofrecen condiciones de trabajo “placenteras a los estudiantes, los maestros son modelos de conducta y manejan bien los grupos, tienen altas expectativas de estos, los estimulan con gran aprecio al desarrollo de la motivación intrínseca y les asignan labores de confianza y responsabilidad”. También indican que la resiliencia en el ámbito educativo no es el resultado de un solo acontecimiento precipitante sino de una interacción continua entre los atributos del estudiante y los factores ambientales; entre estos el establecer una relación estrecha entre los agentes de apoyo y las características del estudiante. La calidad y la cantidad de las interacciones entre el profesor y el estudiante contribuyen al desarrollo de destrezas de aprendizaje, aumentar su autoestima y su sentido de pertenencia. La resiliencia en el ámbito educativo está basada en la convicción de que es un proceso continuo y lo que se hace todos los días por los estudiantes hace la diferencia.

Es claro que el profesor y los consejeros son factores claves en la construcción de la resiliencia en los estudiantes porque requiere establecer cambios, desarrollar hábitos y propiciar la creatividad. En esta interacción opina Bernard (1993) que se debe de promover la reflexión, el pensamiento crítico, el análisis de problemas sociales, planificación del currículo, aprendizaje compartido, tutoría de pares y servicios de orientación.

Según Peralta, Ramírez y Castaño (2006) pocas investigaciones intentan relacionar la resiliencia para la vida con el rendimiento académico, ya que, a pesar de que el rendimiento se mira como una variable multidimensional que es influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto (Schiefelbein & Simmons, 1981), los teóricos tienden a investigar los determinantes del rendimiento académico en variables socio demográficas como la edad, el sexo, el estado civil y las relacionadas con el tiempo dedicado al estudio, la dificultad de las carreras, el colegio de procedencia, entre otras (Aitken, 1982; Di Gresia & Porto, 2000; Di Gresia, Porto & Ripani, 2002), y se ha profundizado muy poco en los factores personales de los estudiantes. Sin embargo Peralta *et. al.*, (2006) reportan que el único factor resiliente asociado significativamente al rendimiento académico es la iniciativa, que es descrita por Werner (1989) y Wolin y Wolin (1993) como la capacidad que las personas tienen de presentar comportamientos dirigidos hacia una meta, es decir, que planean con anterioridad sus acciones y estipulan fechas concretas para el cumplimiento de objetivos; además, ejercitan sus capacidades y hacen preguntas frente a las inquietudes que se le presentan por primera vez, poseen gran inclinación por el estudio, definido como el tiempo que le dedican y el gusto que tienen por él. También participan de actividades fuera del ámbito académico, tienen sentimientos de autorrealización, capacidad de liderazgo y enfrentan desafíos.

Al compartir este planteamiento con otros autores, parece ser que estas características juegan un papel importante en el rendimiento académico. Según Borda y Pinzón (1995), tener unas metas claras y deseadas, una actitud mental positiva hacia el estudio y participación activa, son aspectos que pueden producir la motivación, y se entiende ésta como uno de los factores claves para el rendimiento académico (Borda & Pinzón, 1995; Entwistle & Entwistle, 1970; Harris, 1940; Rodríguez, 1982).

Por otra parte, otros teóricos afirman que la planificación y la dedicación adecuada del tiempo de estudio se relacionan significativamente con el rendimiento. Shiefelbein y Simmons (1981) describen que a partir de los resultados obtenidos de estudios hechos en más de veinte países en desarrollo, uno de los determinantes del rendimiento, con una proporción elevada en hallazgos significativos, es el tiempo de estudio que le dedican los estudiantes a desarrollar las actividades que sirven de apoyo a las clases; parece ser que las personas que le dedican más horas al estudio tienen mejor rendimiento (Di Gresia *et al.*, 2002). Además, el hecho de realizar estos trabajos o actividades de acuerdo a un plan u horario, garantiza mayor rendimiento y proporciona óptimas condiciones para un trabajo creador y ordenado (Borda & Pinzón, 1995).

Otros aspectos del factor de iniciativa son el deseo de logro (Coon, 1999; McClelland, 1961) y afrontamiento de desafíos (Coon, 1999; Werner & Smith, 1982; Wolin & Wolin, 1993), los cuales también pueden aportar significativamente al rendimiento, ya que las personas con una elevada necesidad de logro que se define como: el deseo de alcanzar una norma internalizada de excelencia (McClelland, 1961), completan tareas difíciles, obtienen mejores calificaciones y tienden a sobresalir en sus ocupaciones. Los estudiantes universitarios, que les gusta asumir logros y retos, atribuyen el éxito a su propia capacidad, y al fracaso como una falta de esfuerzo, por lo cual, estos estudiantes aunque en algunas ocasiones se desempeñan mal, no se sienten desmotivados por el estudio, debido a que renuevan sus esfuerzos y los siguen intentando (Coon, 1999).

Peralta *et. al.*, (2006) comentan que hay que tener en cuenta que al rendimiento académico se asocian muchas otras variables diferentes a las personales. Éstas se relacionan con las características del estudiante (sexo, edad, estado civil); el entorno familiar (educación de los padres, ingreso familiar); la escuela en la que realizó los estudios del nivel secundario (pública o privada); la situación laboral (si trabaja o no; si trabaja, la cantidad de horas de trabajo), entre otras. En la obra antes citada también se reporta que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento en la Universidad de Sucre, en Chile. Estas diferencias se encuentran en las variables de introspección, interacción, iniciativa, independencia, moralidad y pensamiento crítico

Una situación similar se encuentra en la forma como se mide si los alumnos son resilientes o no. Muchos estudios han utilizado como parámetro de medición, el aprovechamiento escolar, es decir, las calificaciones y el rendimiento de pruebas escolarizadas; y otras investigaciones, generalmente utilizan las nominaciones o las propuestas elaboradas por los profesores sobre sus estudiantes como criterios para determinar si un alumno es resiliente o no. Ambos enfoques han sufrido severas críticas, los primeros debido a que una prueba de rendimiento generalmente no abarca la totalidad del aprovechamiento escolar, y los segundos en que se han encontrado diferencias substanciales entre el rendimiento de los estudiantes y las expectativas y las actitudes que los profesores tienen con respecto a los alumnos resilientes. (Storer, *et. al.*, 1995).

1.2.2. Estudios clásicos de resiliencia para la vida que hacen referencia al contexto escolar.

El concepto de resiliencia para la vida ha sido utilizado para describir tres grandes categorías de fenómenos en la literatura psicológica (Masten *et. al.*, 1990). La primera categoría incluye estudios sobre las diferencias individuales de personas que se

encuentran recuperándose de un trauma, por ejemplo, ser hijos de padres con alguna enfermedad mental. La segunda categoría está conformada por personas pertenecientes a grupos de alto riesgo que obtuvieron mejores resultados de los que se hubiera esperado de ellos. Y la tercera, y última categoría, se refiere a la habilidad de adaptarse a pesar de experiencias estresantes, es decir sobre cómo la resiliencia puede influenciar a los niños cuando experimentan situaciones estresantes. Los siguientes estudios han sido identificados como pioneros en la identificación de éste fenómeno tan complejo como es la resiliencia relacionada con el ámbito escolar:

Rutter (1979) realizó un estudio epidemiológico que refleja la primera categoría de investigaciones realizadas sobre la resiliencia. Por un periodo de 10 años, estudió niños en la Isla de Wight y en Londres, cuyos padres habían sido diagnosticados como enfermos mentales. A través de entrevistas, encontró que estos niños habían sobrevivido a esta situación sin ser dañados, es decir, no se enfermaron mentalmente ni experimentaron comportamientos disruptivos o poco adaptados. Rutter (1979) concluyó que tanto las características individuales como el ambiente escolar de los niños fueron importantes factores de protección. Concluyó que los factores genéticos juegan un papel importante en las diferencias individuales de la personalidad y la inteligencia y que el ambiente escolar proporciona factores protectores muy importantes, como por ejemplo, en favorecer un sentido de logro en los niños, en apoyar el desarrollo de los mismos y en incrementar sus redes sociales.

Werner y Smith (1977) realizaron una investigación que ejemplifica la segunda categoría de estudios referentes a la explicación del fenómeno de resiliencia y que hace referencia a ciertos factores educativos relacionados con ésta. Ellos llevaron a cabo un estudio longitudinal en niños identificados como pertenecientes a un grupo de riesgo nacidos en Hawái, en 1955. Un tercio de la cohorte fue identificada como en alto riesgo, debido a que nacieron en la pobreza y vivían en ambientes familiares conflictivos

provocados por diversos factores incluyendo alteraciones biológicas y prenatales, inestabilidad familiar, psicopatología de los padres, entre otros. Un tercio de estos niños se convirtieron en adultos competentes, confiables y amorosos. Los investigadores compararon las características de éstos niños con los que si desarrollaron problemas severos. Los resultados fueron divididos en tres clases de atributos protectores que sustentaban la resiliencia:

- características individuales,
- lazos afectivos con su familia, y
- apoyo externo de los diversos contextos sociales

Garnezy, *et. al.*, (1984) proporcionan un ejemplo de la tercera categoría de investigaciones realizadas sobre la resiliencia en el contexto escolar. El tema de su investigación fue indagar sobre cómo la resiliencia puede influenciar a los niños cuando experimentan situaciones estresantes. El énfasis de su investigación versó sobre la identificación del impacto que los factores estresantes tienen en el nivel de competencia que los niños estudiados poseían durante su permanencia en la escuela primaria. Durante 10 años estudiaron aproximadamente a 200 sujetos y sus familias, la competencia escolar de los niños fue medida a través de las calificaciones de los profesores, de las evaluaciones realizadas por sus pares y de los registros escolares, los factores estresantes fueron identificados a través de cuestionarios sobre estilos de vida. Los investigadores también entrevistaron a los padres de los niños por periodos de 6 horas sobre la estructura social de la familia y la visión que poseían sobre sus hijos. Basados en un análisis de regresión múltiple, Garnezy y sus colaboradores (1984) encontraron que los niños en desventaja, con un C.I. bajo, provenientes de un medio socioeconómico desfavorecido y con familias poco estructuradas eran menos competentes en la escuela donde presentaban más comportamientos disruptivos. Sin embargo, un hallazgo interesante de este estudio longitudinal fue el hecho de que algunos de estos niños en las

mismas circunstancias no presentaban estos patrones conductuales siendo competentes en la escuela. A partir de estos datos los investigadores se comenzaron a preguntar por qué algunos de estos niños no sucumbían ante la adversidad y no desarrollaban estos compartimientos disruptivos.

Como conclusión de lo que se ha expuesto hasta ahora podemos decir que se han identificado muchos factores que intervienen en que algunos estudiantes en riesgo se conviertan en resilientes a pesar de la adversidad. Estos resultados también nos dan evidencia de que los individuos experimentan de muy diversas formas las experiencias traumáticas y estresantes. Sin embargo todas ellas coinciden en que hay factores internos y ambientales que son posibles fuentes de resiliencia en el ámbito escolar.

Es importante hacer notar que en las primeras investigaciones, que ya han sido expuestas, se ha argumentado que las habilidades cognitivas, las oportunidades de contar con ambientes protectores y de establecer relaciones interpersonales, factores todos relacionados con la resiliencia para la vida, pueden ser promovidos desde la escuela (Storer *et. al.*, 1995), sin embargo son pocas las investigaciones que han estudiado éste fenómeno dentro de la escuela, situación que motivó la selección del objeto de estudio del presente trabajo. La mayoría de los estudios en esta área se ha enfocado en la comparación de alumnos resilientes y no resilientes basados en las características familiares e individuales y en los procesos educativos que se llevan a cabo dentro del salón de clases y que promueven la resiliencia. Algunos investigadores han encontrado que hay dramáticas diferencias entre ambos grupos de estudiantes referidas a ciertos atributos personales como son la motivación y las aspiraciones sobre el futuro y sobre el proceso de aprendizaje y el comportamiento dentro del salón de clases. A continuación se profundizará sobre éstos conceptos.

En un estudio que fue diseñado para identificar a los estudiantes exitosos, Reyes y Jason (1993) investigaron los factores que distinguían entre el éxito y el fracaso escolar

de alumnos latinos. Basados en sus calificaciones y asistencia a la escuela, 24 estudiantes fueron clasificados como en alto riesgo de abandonar el colegio, mientras que otros 24 fueron identificados como en bajo riesgo de desertar. Los participantes fueron entrevistados individualmente abarcando las siguientes áreas: el contexto familiar, el apoyo familiar, la satisfacción proporcionada por la escuela y las presiones de sus pandillas. Los investigadores encontraron que no había diferencias entre los dos grupos referentes al nivel socioeconómico, al involucramiento de los padres con los estudiantes o a la cantidad de supervisión parental. Los estudiantes de bajo riesgo, sin embargo, reportaron significativamente mayor satisfacción con sus escuelas que los de alto riesgo, es decir, estaban motivados con las clases y de acuerdo con la forma de enseñar del profesor. Por otro lado, los estudiantes con un alto riesgo de desertar de la escuela reportaron haber sido invitados en un mayor número de ocasiones a unirse a una pandilla o haber llevado un arma al colegio.

En otra investigación que utilizó las calificaciones como criterio para identificar a estudiantes resilientes, González y Padilla (1977) revisaron los factores que contribuyen al desarrollo de la resiliencia escolar. Asignaron a su población, más de 2000 estudiantes de preparatoria, en dos grupos: los resilientes quienes obtenían calificaciones sobresalientes, y los no resilientes quienes no lo lograban. Encontraron que los primeros tenían significativamente percepciones más elevadas del apoyo familiar y de sus pares, de la retroalimentación proporcionada por sus profesores, del involucramiento y el valor que tenía la escuela y de la pertenencia a los grupos de pares, que los segundos. Estos investigadores también encontraron que el sentido de pertenencia a la escuela fue el único predictor realmente significativo de la resiliencia escolar.

Alva (1991) usó el término de “invulnerabilidad académica” para describir a los estudiantes que tenían un nivel alto de desempeño escolar y de motivación, a pesar de la presencia de eventos estresantes y condiciones que los pusieran en riesgo de

desempeñarse pobremente en la escuela y, al final, desertar de ésta. En su estudio, examinó las características de la cohorte de estudiantes pertenecientes al 10º grado, encontrando que los alumnos resilientes o invulnerables reportaban altos niveles de apoyo escolar de sus maestros y amigos y se sentían más preparados para asistir a la escuela, disfrutaban de esto, estaban más involucrados en las actividades escolares y experimentaban menos problemas para integrarse a sus grupos de pares y dentro de sus familias.

Nettles, Mucherach y Jones (2000) revisaron algunas investigaciones realizadas por el Centro de Investigaciones en Educación de Estudiantes en Riesgo (CRESPAR) sobre la influencia de diversos recursos sociales, como por ejemplo, el apoyo proporcionado por los padres, los maestros y la escuela a los alumnos resilientes. Ellos encontraron que el tener acceso a redes sociales como por ejemplo padres cuidadosos, participación en actividades extracurriculares y profesores que apoyan eran indispensables para obtener éxito académico.

Waxman y Huang (1996) dirigieron varios estudios que examinaron las diferencias entre preescolares y escolares resilientes y no resilientes provenientes de estratos socioeconómicos bajos. En un primer estudio, Waxman y Huang (1996) compararon la motivación y el ambiente de aprendizaje del salón de clases. Los alumnos resilientes fueron definidos como estudiantes que obtenían puntajes superiores en las pruebas de rendimiento matemático dos años consecutivos. Encontraron que éstos tenían percepciones significativamente más altas que los no resilientes en relación con el involucramiento a la escuela, la orientación hacia la tarea y la realimentación de los profesores. También reportaron que los alumnos resilientes obtuvieron una puntuación más alta en el autoconcepto social y escolar y la motivación al éxito. Sin embargo, no obtuvieron correlaciones altas entre el involucramiento de los padres, las tareas y el

apoyo de los profesores. Una explicación de esto es que ambos grupos tenían una pobre percepción del apoyo proporcionado por sus maestros.

En otro estudio, Waxman, Huang y Wang (1997) se enfocaron en alumnos resilientes y no resilientes de cuatro escuelas primarias de un distrito urbano de la región central de Estados Unidos. Se les pidió a los maestros que identificaran de sus alumnos los que estaban en riesgo, es decir que provinieran de familias de estrato socioeconómico bajo, que vivieran con un solo padre, pariente o tutor, y de éstos que eligieran a 3 niños resilientes (que tuvieran un alto rendimiento académico en pruebas estandarizadas y en su trabajo diario en la escuela, que estuvieran muy motivados y que no faltaran a la escuela) y 3 no resilientes (con un bajo aprovechamiento y una baja asistencia a clases). Los dos grupos de alumnos contestaron encuestas sobre la motivación y el ambiente escolar, y fueron observados por los experimentadores a través de la técnica de observación de sombras, que consistió en realizar una descripción narrativa de los siguientes puntos: el ambiente físico del salón de clases, los métodos de enseñanza de los profesores, las actitudes de éstos hacia los niños y las acciones, las interacciones y las actitudes de los estudiantes. Dichas observaciones fueron grabadas en computadoras. Se encontró que los alumnos resilientes percibían sus salones de clases más estructurados y gratificantes que los no resilientes. Los primeros tenían un alto autoconcepto académico y aspiraciones más altas que los segundos. También percibían que sus maestras tenían expectativas más altas hacia ellos y les proporcionaban más retroalimentación que a los niños no resilientes. Otro punto relevante fue el hecho de que los estudiantes resilientes estaban orientados hacia la tarea y eran más organizados que los que no lo son.

Se encontraron otros aspectos que se pusieron de manifiesto a través de la observación de sombras. Los estudiantes resilientes se observaron más persistentes y atentos, demostraron más habilidades de liderazgo, pudieron trabajar en equipo,

frecuentemente se ofrecían a contestar y se involucraban en su trabajo escolar. Eran más entusiastas, tenían más energía y se portaban mejor que los no resilientes. Los alumnos resilientes recibían más atención de la maestra que los no resilientes. Por otro lado, los no resilientes generalmente aparentaban ser tímidos, frecuentemente estaban cansados, no ponían atención a sus profesores y parecían aburridos. No estaban involucrados en las actividades del salón de clases y aparentaban empezar más tardíamente sus labores. Algunos de los estudiantes no resilientes presentaban comportamientos disruptivos en clase, como por ejemplo distraer a sus compañeros hablándoles o provocar suficiente ruido en sus escritorios como para que sus profesores los reprimieran.

A pesar de que el énfasis de la investigación se centró en los niños resilientes y no resilientes también se pudieron observar los contextos instruccionales que prevalecieron durante la investigación. Los datos revelan que el modelo instruccional más utilizado por los profesores en las escuelas observadas fue muy pasivo basándose solamente en la transmisión de los conocimientos del profesor a sus alumnos. También se observó que hubo muy poco trabajo grupal requerido y los profesores mantenían a los niños realizando una tarea casi todo el tiempo. Asimismo se identificó que los maestros pasaban más tiempo explicando que preguntando o cuestionando a sus alumnos, que generalmente había muy poco involucramiento de los alumnos en el salón de clases y que el nivel curricular era muy bajo. Sin embargo, otro de los hallazgos de esta investigación fue el hecho de que en los pocos salones donde sí se propició la interacción entre el maestro y el estudiante fue más difícil establecer la diferenciación los alumnos resilientes y no resilientes.

De las anteriores investigaciones se propone el siguiente modelo que abarca los componentes (Fig. 1) y los factores (Fig. 2) relacionados con la resiliencia para la vida que se manifiesta en el contexto escolar:

Figura 1 Componentes de la resiliencia para la vida (Montes de Oca, 2010)

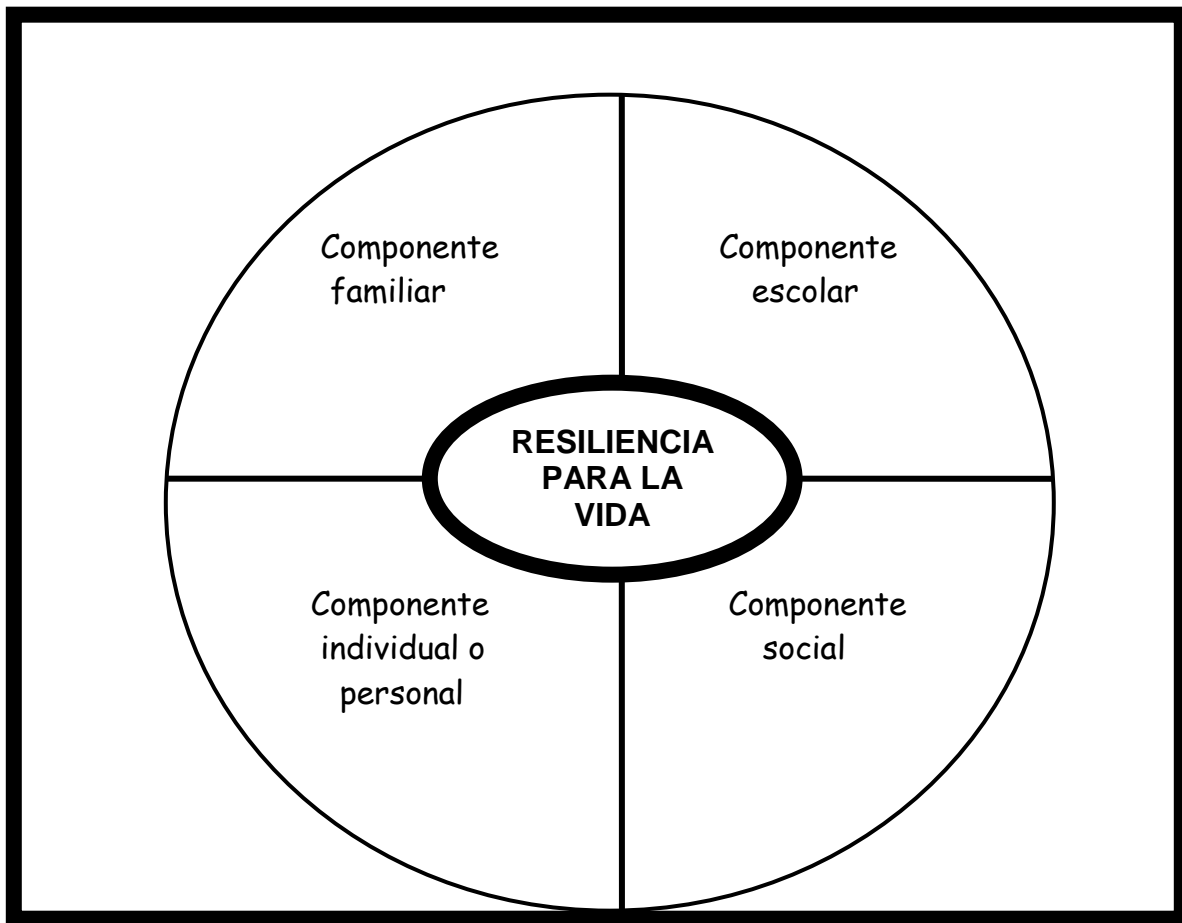
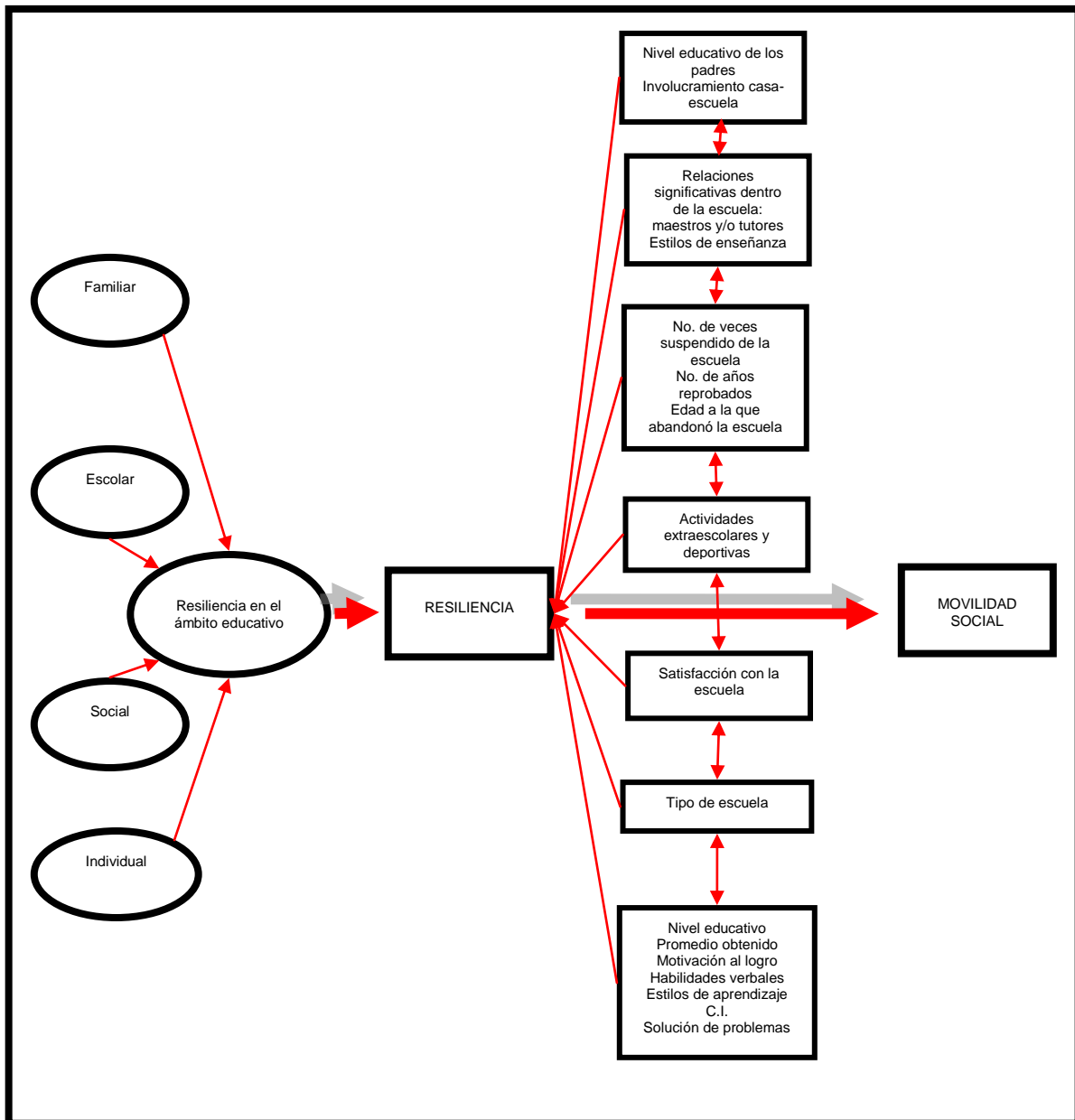


Figura 2 Modelo de los factores relacionados con la resiliencia en el contexto educativo y la movilidad social (Montes de Oca, 2010).



A continuación se describirán cada uno de los componentes y los factores propuestos en el modelo anterior:

1.3 COMPONENTES Y FACTORES DE LA RESILIENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

1.3.1 Componente individual

Dentro del componente individual es indispensable hacer mención de los atributos personales que dentro de la literatura han sido mencionados como relevantes o relacionados con la resiliencia en el ámbito escolar, estos son las habilidades cognitivas y la inteligencia o coeficiente intelectual.

Se comenzará la revisión mencionando a los autores que han estudiado y establecido cierta relación entre la resiliencia y la inteligencia. Hirsh (1977) reportó en su investigación que la evidencia apunta a que puntajes altos en el área verbal de las pruebas de inteligencia previenen el desarrollo de conductas delictivas. Freitas (1998) y Fergusson y Lynskey (1996) encontraron que los niños resilientes obtienen puntuaciones mayores en el C.I. que los no resilientes y Masten (1994) comentó que la habilidad intelectual era un factor de protección en contra del estrés prediciendo índices de competencia en las calificaciones escolares. Un hallazgo interesante reportado en la investigación de Masten (1994) refleja que las relaciones entre estrés e inteligencia varían dependiendo de la situación y el contexto, es decir cuando un sujeto presenta poco estrés y es inteligente, esta puede funcionar como factor de protección, cosa contraria sucede en casos donde los niños con un alto índice de estrés e inteligentes se vuelven más vulnerables, esto debido a que a un mayor C.I., los niños son más sensibles a los estímulos del ambiente y tienen una mayor percepción de los estresores. Por su parte Ugarte (2001) destaca a las siguientes destrezas afectivas y cognitivas como factores de protección: la empatía, la motivación, la esperanza, la independencia, las metas claras y las destrezas en la solución de problemas.

Samerioff, Seifer, Baldwin y Baldwin (1993) encontraron una relación entre el número de factores de riesgo y el C.I., es decir, estos autores describen en su investigación que hay un mayor promedio en el coeficiente intelectual (C.I. 118) en niños que no presentan ningún factor de riesgo, que en los que presentan 8 o más factores, donde el promedio fue de 85. Queyen, Bird, We, Moore y Davies (2001) también reporta en su investigación una correlación positiva entre un mayor C.I. y la resiliencia, por lo que considera un C.I. alto como un factor de prevención.

Sin embargo, hay otras investigaciones como las de Kitano (2005) que proponen que un C.I. alto (entendido como las habilidades verbales y ejecutivas que posee un sujeto) no es requisito para el desarrollo de la resiliencia, sin embargo las habilidades cognitivas específicamente relacionadas con la solución de problemas y de afrontamiento (*coping*) son un factor de apoyo para esta.

Wang, Haertel y Walberg (1999) reconocen que los jóvenes resilientes tienen altas destrezas verbales, pensamiento crítico, capacidad de reflexión ante sus problemas, de mejorar su ambiente y aumentar el interés y la motivación para recibir el apoyo de los adultos y los parientes. Reconocen que en los estudiantes resilientes sobresale el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos los cuales influyen en el uso de las estrategias de aprendizaje, autonomía, autoevaluación y el autoconcepto.

Estos autores nos remiten a una parte importante dentro del estudio de los atributos personales relacionados con la resiliencia escolar, las habilidades cognitivas. Según Rigney (1978) las habilidades cognitivas se dividen en sintéticas, entendidas como las operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimiento y ejecución y que están relacionadas con los estilos cognitivos ligados a la conducta general de la persona y a las estrategias cognitivas ligadas al proceso, y las analíticas, que según Nisbet y Shucksmith (1986) son habilidades de alto orden que controlan y regulan las habilidades más específicamente

referidas a la tarea. Estas últimas se dividen en las habilidades ejecutivas útiles para planear y revisar las estrategias empleadas (Stenberg, 1983) y en habilidades no ejecutivas utilizadas en la realización concreta de la tarea, como por ejemplo, el comparar (Stenberg, 1983).

En términos generales podríamos concluir que las habilidades cognitivas son las facilitadoras del conocimiento, son las que operan directamente sobre la información, recogiendo, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria para posteriormente recuperarla y utilizarla. Los procesos que están involucrados son la atención, la comprensión del lenguaje oral y escrito, la elaboración, la memorización y recuperación de la información.

Otro punto importante a tomar en cuenta es la percepción que sobre sus habilidades cognitivas tienen los estudiantes, fenómeno estudiado por Gordon (1996) en una investigación realizada con 123 hispanos. Todos provenían de familias de escasos recursos socioeconómicos, con un solo jefe de familia y con ambientes de mucha tensión. Los no resilientes tenían fracasos académicos a diferencia de los resilientes. Los resultados indicaron que los resilientes prestaban más atención a sus metas, a sus habilidades cognitivas, su motivación era el resultado de su autoconcepto, la confianza en sus habilidades y el apoyo que recibían. La creencia en sus propias habilidades los mantenía motivados y los llevaba a confiar que podían manejar los obstáculos y retos que presentaban; diferencias que asocia con los resultados académicos de los no resilientes.

En la presente investigación para abordar el componente individual se tomarán en cuenta las siguientes variables: el coeficiente intelectual, entendido como la inteligencia fluida medida a través del procesamiento de información visual, de la velocidad de procesamiento y del razonamiento espacial y no verbal. Debido a la importancia reportada en la literatura, misma que fue abordada con anterioridad, se incluirán las habilidades verbales, principalmente la comprensión y la fluidez verbal. Otras variables a ser tomadas

en cuenta en el componente individual son la motivación al logro, los estilos de aprendizaje y la resolución de problemas.

1.3.2 Componente familiar

Las familias pueden activamente propiciar la resiliencia en el contexto educativo dentro y fuera de la casa. Los niños que experimentan relaciones positivas con sus padres, cohesión, calor familiar y ausencia de discordia en sus hogares son resilientes y están más protegidos durante su niñez de la adversidad. También se pueden beneficiar tanto de las normas disciplinarias y los límites consistentes en casa como de una participación total en la vida familiar a través de los estímulos y las expectativas familiares. (Wang, *et. al.*, 1999).

Debido a que la familia es el primer agente protector, es el punto de partida lógico del análisis sobre la resiliencia en el ámbito educativo. Masten *et. al.* (1990) comentaron que los padres proveen información, oportunidades de aprendizaje, modelos de comportamientos y motivaciones a sus hijos. Cuando estos aspectos están ausentes o están limitados por periodos prolongados, un niño puede presentar alteraciones en su proceso de adaptación al mundo.

Entre las características que deben tener los padres y que pueden promover el desarrollo de la resiliencia, según Masten, *et. al.* (1990) se encuentran:

- ser cuidadosos y crear un ambiente estructurado y de apoyo,
- tener altas expectativas académicas, morales y sociales del comportamiento de los niños e
- incentivar la participación de los niños en la vida familiar.

La mayoría de los niños resilientes tienen por lo menos una relación fuerte y duradera con un adulto (aunque no necesariamente sea alguno de sus padres). El hecho de recibir

cuidados y afecto de los adultos durante la niñez y la adolescencia es importante, principalmente durante el primer año de vida.

La investigación sugiere que un vínculo seguro hacia los padres durante la niñez protege a los niños contra la adversidad. Masten, *et. al.* (1990) demostraron que los niños cuyas familias tuvieron un historial de inestabilidad marital fueron frecuentemente catalogados como disruptivos por sus compañeros y maestros. Relaciones positivas e íntimas promueven altos autoconceptos en los niños y un sentido de valía. Sin embargo, muchos niños son privados de estas relaciones y son dañados inevitablemente.

La movilidad familiar puede dañar también a los niños, especialmente a los considerados en riesgo. Cuando las familias se mudan de una comunidad de menor estatus socioeconómico a otro más alto, los niños frecuentemente sufren de reprobación, bajo rendimiento y posible deserción escolar.

El involucramiento de la familia en la educación de los niños también aumenta el desempeño de éstos dentro de la escuela. La participación activa de los miembros de la familia en la educación del niño aumenta el aprovechamiento, incrementa la asistencia al colegio, decreta la deserción, la delincuencia y los embarazos durante la adolescencia. Murray (2000) concluyó que los estudiantes, aunque sean de alto riesgo, demuestran competencia académica, social y emocional, si sus padres les ofrecen apoyo social, cuidado, les manifiestan altas expectativas, se involucran en sus actividades extracurriculares y apoyan a los profesores.

También Wang, *et. al.* (1999) reportaron en su estudio que los niños eran resilientes cuando los padres ofrecían apoyo académico a sus hijos el cual consistía en reunirse con los maestros, conocer las dificultades de sus hijos, apoyarlos en la solución de las mismas y supervisar las tareas, Ellos indicaron que la participación activa de los miembros de la familia en las experiencias educacionales de sus hijos, aumenta sus

logros, su asistencia, disminuye la deserción escolar, la delincuencia y el porcentaje de embarazos adolescentes.

Se identifican cuatro microsistemas que tienen influencia en el involucramiento de la familia dentro de la escuela, estos son: la influencia de la familia, los grupos de pares, la escuela y la comunidad. El grado de unión de estos cuatro sistemas representa la extensión en que comparten valores, metas y el entendimiento de los procesos sociales y culturales que gobiernan el día a día.

Dada la importancia de los elementos que conforman el componente familiar, en la presente investigación, se profundizará en el estudio de dos variables que han sido reportadas como relacionadas con la resiliencia: el involucramiento casa-escuela definido como la participación de los padres y su asistencia en la escuela, la comunicación de éstos con los profesores y el apoyo que los progenitores brindan a sus hijos en las tareas y el nivel educativo de la madre, el padre y el esposo (a).

1.3.3 Componente escolar

Se comenzará por describir lo que se entiende por el componente escolar y cómo determinados tipos de escuelas pueden promover o no la resiliencia en todos sus estudiantes, particularmente en los alumnos en riesgo.

La controversia sobre el rol de la escuela en la vida de los alumnos, es un factor importante a considerar, ya que la noción que los docentes tienen de que solo deben “enseñar los conocimientos básicos”, relacionado con el modelo tradicional de enseñanza, va en contra de los procesos constructivos de la resiliencia (Cooper, Valentine, Nye & Lindsay, 1995). Las escuelas tradicionales presentan otros obstáculos, como el tamaño mismo del colegio, la ausencia de estrategias de enseñanza, de formas de organización del aula y la escuela, y de programas de prevención e intervención.

En sus estudios en las escuelas más pobres en Londres, Rutter (1979, 1984) encontró diferencias en las tasas de delincuencia, perseverancia en los estudios y conductas disociativas. Las escuelas que fomentaban la autoestima, daban responsabilidad a sus estudiantes y promovían el éxito social y académico, disminuían los problemas de conducta en sus alumnos. Estas escuelas compartían en común ciertas características, como el énfasis en la educación, expectativas altas, normas claras de participación estudiantil, recursos bibliotecarios, trabajo vocacional, arte, música y actividades extracurriculares. Rutter (1984) concluyó que la resiliencia fue un proceso que se desarrolló a través de un tiempo determinado donde influenciaron los atributos de los estudiantes y los factores de apoyos sociales, culturales y familiares haciendo posible el mantener una vida sana en medio de lo insano.

Wang, *et al.* (1999:322) consideran de gran valor las experiencias escolares y exponen que “la educación resiliente se fomenta a través de intervenciones que desarrollen las fortalezas del estudiante y establezcan factores de protección que disminuyan el sucumbir de la adversidad”.

Pisapia y Westfall (1994) proponen un modelo para que las escuelas pueden desarrollar la resiliencia en sus alumnos, este incluye cuatro factores principales que son: el establecimiento de una relación significativa con un adulto, el adecuado uso del tiempo libre, la motivación orientada hacia el logro y el reconocimiento que el profesor pueda proporcionar a sus estudiantes. El autor también hace referencia a que es indispensable que la escuela funcione como un sistema de apoyo para los estudiantes.

Con respecto al primer factor, el establecimiento de relaciones significativas con adultos, Pisapia, *et al.* (1994) propone que son las escuelas las que deben de propiciar el establecimiento de éstas con los padres de familia, con los profesores, con los tutores y con el personal administrativo. Según Jones (1989) existe un incremento en la evidencia que señala que el involucramiento y el cuidado de aunque sea un adulto en la vida de un

niño en riesgo puede evitarle vivir en desventaja. Esta autora también hace referencia de la importancia de que los padres de familia se involucren en la vida escolar de sus hijos apoyándolos y revisándoles la tarea, de hablar con su maestra, de asistir a las juntas programadas por la escuela y de proveerles de un tiempo determinado para estudiar en un ambiente adecuado. También hace referencia a la importancia de que los padres les provean a sus hijos de los recursos educacionales necesarios, de que les modelen estrategias y comportamientos adecuados hacia el estudio, de que platicuen con ellos sobre sus metas escolares, de que visiten la escuela y de que los retroalimenten positivamente sobre sus habilidades académicas.

Pisapia, *et. al.* (1994) también hacen referencia a la importancia que tienen los profesores y los tutores en las actitudes que los alumnos pueden desarrollar acerca de la escuela. Según Werner y Smith (2001) los niños resilientes, además del círculo familiar, tenían un maestro preferido como modelo, quien no solamente les proveyó destrezas académicas, sino que les manifestó afecto y confianza. Los profesores deben estar capacitados para reconocer a los alumnos que se encuentran en riesgo y ser sensibles a sus necesidades. Los estudiantes que se encuentran en riesgo se ven beneficiados por maestros que los motivan hacia el éxito académico, que mantienen un ambiente escolar ordenado y disciplinado, que les modelan valores positivos y que desarrollan la confianza de sus estudiantes, es decir, que promueven un ambiente escolar adecuado. Por el contrario, como lo señalan Werner y Smith (1982) uno de los obstáculos principales impuestos por los profesores a sus alumnos es una visión centrada en el déficit y el riesgo que los orienta a detectar problemas, flaquezas, riesgos y déficit y a catalogar alumnos según estos diagnósticos. Estos rótulos de déficit atribuidos a los alumnos se llegan a convertir en profecías que se cumplen por sí mismas.

El principal elemento constructor de resiliencia para cada alumno es una relación de confianza aunque sea con un solo adulto, dentro o fuera de la familia que le transmita “tú me importas” (Werner, 1993).

Con respecto al segundo factor que Pisapia, *et. al.* (1994) identifican en su modelo y que hace referencia al uso adecuado del tiempo libre, proponen que las escuelas deben de proveer de oportunidades a los alumnos que se encuentran en riesgo para que utilicen positivamente su tiempo a través de involucrarse en clubes, deportes, hobbies, etc. Las actividades extracurriculares necesitan ser promovidas por las escuelas debido a que incrementan la pertenencia de los estudiantes a éstas. Una propuesta interesante de estos autores consiste en que las escuelas también deberían de diseñar grupos de apoyo para la población en riesgo como pueden ser talleres para las madres adolescentes, víctimas de abuso, hijos de padres alcohólicos, de padres que se encuentran presos, etc. Pisapia, *et. al.* (1994) también proponen que las actividades deportivas son indispensables para los alumnos en riesgo debido a que pueden proporcionarles beneficios adicionales como el fortalecimiento de su autoestima debido a que sobresalen en una actividad específica.

El tercer y cuarto factores hacen referencia a la motivación que las escuelas deben de proporcionar a sus alumnos a través de estimularlos reconociendo sus logros y del establecimiento de altas expectativas con respecto a su desempeño académico, a su asistencia a clases y de tener comportamientos adecuados en éstas. Las características que los profesores deben de poseer para establecer una buena relación con sus alumnos según Pisapia, *et. al.* (1994) son las de ser respetuosos, honestos, pacientes, poseer mentes abiertas y ser firmes.

Otras investigaciones reportan que los alumnos resilientes saben pedir ayuda cuando la necesitan, situación que no sucede con los estudiantes que se encuentran en riesgo. El papel entonces del profesor es el de motivar a sus alumnos a que busquen

ayuda como una habilidad de adaptación para que puedan enfrentarse posteriormente a situaciones estresantes académicamente hablando.

Por su parte, Wang, *et. al.* (1999) identificaron los factores de protección que están relacionados con la escuela, mismos que se mencionan a continuación:

1. *Características de los profesores.* Este factor se refiere al compromiso que se debe de establecer entre los alumnos y los profesores, a que estos últimos tengan expectativas altas con respecto a sus estudiantes, a que promuevan el autoconcepto y la autoestima en ellos y a que modelen de forma adecuada la solución de problemas y comportamientos prosociales.
2. *Características del currículo y de la instrucción.* Aquí los autores mencionan la importancia de un currículo que reconozca la diversidad cultural e intelectual de los estudiantes, la selección adecuada de textos relevantes y contextualizados, la posibilidad de que el currículo y la instrucción del mismo permita adaptarse al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, a que se identifiquen los prerrequisitos necesarios antes de comenzar formalmente la instrucción, a que éste se centre en el aprendizaje de habilidades más que solamente en contenidos, a que el currículo esté organizado y articulado. Con respecto a la instrucción o modelos de enseñanza, los autores refieren la importancia de maximizar el tiempo que los estudiantes están expuestos al aprendizaje, a permitir el cuestionamiento constante de los alumnos durante la instrucción, al establecimiento de metas adecuadas a las habilidades académicas y cognitivas de los estudiantes, entre otras.
3. *El clima y la organización escolar.* Aquí se menciona la importancia de tener grupos pequeños donde se promueva el involucramiento de los estudiantes en las actividades de la clase, a que el ambiente sea seguro y ordenado, a que sean fácilmente identificables las figuras de autoridad, a que la escuela cuente

con un programa donde se involucren los padres y a que ésta cuente con educación preescolar donde se fomente una orientación positiva hacia la escuela y hacia las actividades escolares.

Con respecto al componente escolar, en la presente investigación se profundizará en el estudio de las siguientes variables: las relaciones significativas dentro de la escuela con un profesor o tutor, los estilos de enseñanza de los maestros, si la persona fue suspendida de la escuela, si reprobó algún año escolar, la edad a la que abandonó el colegio, si practicaba algún deporte o realizaba alguna actividad extraescolar, si está satisfecho con la escuela (entendida como el gusto por el colegio, el estudio y el trabajo que ahí realizaba) y el tipo de escuela a la que asistió, variables todas mencionadas en la literatura como elementos relacionados con la resiliencia para la vida.

1.3.4 Componente social

Dentro del componente social se encuentran principalmente las relaciones de pares por la importancia que estos tienen sobre el proceso de socialización. Cuando los jóvenes empiezan a separarse de sus padres buscando su propia identidad, sus pares se vuelven más importantes pudiendo tener una influencia positiva o negativa dependiendo de los valores que tengan en común. Sostiene Clark (1983) que el apoyo de los pares tiene un gran impacto en el desempeño académico de los estudiantes porque, además de buscar su compañía y amistad, éstos pueden tener gran influencia en cómo se perciben, la competencia académica y la actitud hacia la escuela. Añaden Wang *et. al.* (1999) que el logro del estudiante es el producto, no solamente de la habilidad cognitiva, sino también de su interacción en el salón de clase, la cultura escolar, los valores y prácticas familiares y el apoyo social de los pares. También argumentan Erney y Forehand (1996) que el aprendizaje entre pares les enseña que al ser interdependientes cultivan la responsabilidad y el respeto hacia otros y facilitan el alcanzar la realización personal y

social. También argumentan que la resiliencia en los niños y jóvenes se debe mayormente a la importancia de los factores socioculturales y no necesariamente a factores individuales. A su vez sugiere Lee Duckworth (1998) que “los individuos resilientes exhiben fuertes competencias sociales en varios escenarios y situaciones en diferentes etapas a lo largo de su vida”. Otro dato relevante es el hecho de que los pares son los mejores transmisores de estrategias de prevención e intervención.

En otra investigación de Roderick, Armly, Chiong, Da Costa y Waxman (1998) se encontró que no obstante los riesgos presentes o niveles de tensión en el estudiante, cuando hay apoyo de pares, redundan en el buen desempeño académico de éstos.

Por otra parte, afirman Wang *et. al.* (1999) que la participación de los estudiantes en actividades educativas y sociales puede contribuir a alcanzar logros académicos, si éstas son bien estructuradas. Esta interacción, añaden, ayuda a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje y a la motivación académica la cual beneficia a los que están en riesgo de fracaso académico. Lo mismo sucede con las comunidades de aprendizaje, programas de tutoría de pares, grupos de aprendizaje y actividades extracurriculares, las cuales les proveen a los jóvenes mecanismos para desarrollar relaciones positivas y fuertes redes de apoyo.

Como se pudo apreciar en lo antes expuesto, el componente social específicamente referido a las relaciones que una persona puede establecer con sus pares, es un factor también relevante para explicar un fenómeno tan complejo como es el de la resiliencia.

Otra de las variables que es de interés en la presente investigación, además de las ya descritas, es la movilidad social y la relación que esta guarda tanto con la resiliencia como con los elementos que en el ámbito educativo la definen. Profundizando en lo antes escrito cabe mencionar que uno de los factores que con mayor evidencia determinan el papel de la resiliencia en la adaptación del individuo a su entorno y, más que eso, en la

reconstrucción personal implicada en el fenómeno estudiado, es el que tiene que ver con las aspiraciones a una vida más plena y confortable que, simultáneamente, produzca bienes y productos que la faciliten e implique en cierto modo la autorrealización del individuo en la esfera de lo social, sobre todo en un país como el nuestro donde la pobreza es histórica y las condiciones en que vive buena parte de la población distan de ser satisfactorias. Por otra parte, la educación ha sido considerada históricamente como uno de los principales mecanismos de movilidad social, y por tanto, como uno de los instrumentos idóneos para combatir la desigualdad (Saavedra, 1997; Rodríguez & Valdevieso, 2004). Lo mismo sucede en México, donde se considera que la actividad escolar, especialmente en contextos de alta marginación, parece tener una imagen de mecanismo automático para la mejora de las condiciones de vida. La escuela, entonces se convierte en uno de los principales depositarios de las expectativas de las familias en relación con su mejoramiento socioeconómico y promete ser una malla de protección. Los padres o madres con escaso nivel educativo confían en que la educación provea a sus hijos de recursos para vivir mejor que ellos. De lo antes expuesto se desprende la importancia de profundizar tanto en el estudio de los elementos o variables educativas que están relacionadas con la resiliencia como la relación que éste constructo guarda con la movilidad social, objetivos ambos de la presente investigación.

1.4 MOVILIDAD SOCIAL

Durante la segunda mitad del siglo XX, México experimentó profundas transformaciones demográficas, sociales y económicas. La investigación social y socio demográfica reciente se ha enfocado principalmente al estudio de los efectos de estas transformaciones sobre la distribución del ingreso y los niveles de pobreza (Boltvinik, 2001), así como al análisis de las respuestas de los hogares pobres urbanos a las

presiones económicas en los periodos de crisis, a través de las “estrategias de sobrevivencia” (González de la Rocha, 1994). No obstante, poco se sabe acerca de la forma en que estos cambios han incidido sobre la estratificación y la movilidad social.

Como lo señalan Fields y Ok (1996) el concepto de movilidad social es polifacético. Siguiendo el enfoque axiomático, estos autores establecen cinco principios compatibles con diferentes nociones de movilidad, definiéndolo en términos de:

1. la dependencia temporal,
2. la proporción de los ingresos totales,
3. los cambios de posición de los individuos,
4. el movimiento simétrico de ingresos y
5. a dirección de los movimientos de ingresos.

Para profundizar en el estudio de este fenómeno es indispensable entender los siguientes temas: a) las dimensiones de la estratificación social; b) los tipos de movilidad social, y c) los factores que inciden sobre la movilidad social.

Con respecto al primer tema, los sistemas de estratificación social pueden definirse como el conjunto de instituciones y sistemas de relaciones sociales que regulan la forma en que activos valiosos de la sociedad son distribuidos entre sus miembros (Kerbo, 1996). Según la clasificación de los activos de Grusky (1994), éstos son: económicos, políticos, culturales, sociales, honoríficos, civiles y humanos. Cada uno de éstos puede ser considerado de forma aislada para estudiar la movilidad social, sin embargo, una visión reduccionista se impone en el estudio de dicho fenómeno agrupando varias categorías con base en la alta correlación entre éstas.

El segundo punto abarca los distintos tipos de movilidad social. Existen diversas formas de cuantificarla, cada una de ellas con antecedentes conceptuales diferentes. Por su dirección, la movilidad social se clasifica en horizontal y vertical. Por su carácter

generacional, se divide en intrageneracional e intergeneracional. Por su origen, se divide en estructural o de circulación (Kerbo, 1996).

La movilidad horizontal puede definirse como el movimiento entre posiciones con el mismo rango en la estructura social. En cambio, la vertical consiste en el movimiento hacia una posición con menor o mayor rango que la posición de origen que permite una mayor aproximación al ideal de la igualdad de oportunidades.

La movilidad intrageneracional es aquella que experimentan los individuos a lo largo de su curso de vida. En contraste, la movilidad intergeneracional es aquella que se presenta entre las posiciones de los padres y los hijos.

Por último, la movilidad estructural es aquella que se asocia directamente a los cambios globales en la estructura de posiciones (por ejemplo, la mayor creación de empleos en la cima de la estructura ocupacional que en la base). En cambio, la movilidad de circulación es aquella que tiene lugar tanto en un sentido descendente como ascendente y no es el resultado de los cambios “forzados” que impone la transformación de la estructura de posiciones. Los niveles de movilidad estructural indican hasta qué punto los cambios estructurales en una sociedad crean o destruyen oportunidades para la movilidad social, independientemente del origen social de los individuos (Hout, 2003).

El tercer punto que hace referencia a los factores que inciden sobre la movilidad social, es decir, a las estructuras de la movilidad colectiva y a la individual. Como vimos arriba, al analizar la movilidad estructural y de circulación podemos obtener medidas que nos permitan cuantificar las transformaciones globales en una estructura social, su grado de fluidez y los cambios generales en el tiempo en la intensidad de la movilidad social. No obstante, esta información nos dice poco en torno a los factores que determinan que algunos individuos obtengan más provecho que otros de las oportunidades para experimentar una movilidad ascendente.

Otros factores importantes dentro del estudio de la movilidad social son sus determinantes. La variable que mide el nivel de vida (y por ende las transiciones entre pobreza y no pobreza) es el gasto promedio por cápita de los hogares. De ello se desprenden dos categorías de determinantes inmediatos: los que están relacionados con los ingresos de los hogares y los que tienen que ver con las características demográficas de los hogares.

Jenkins (1998) siguiendo el trabajo de Bane y Ellwood (1986) propone una jerarquía de eventos ligados a las transiciones entre pobreza y no pobreza. En primer lugar debe determinarse si hubo o no cambio de jefe de hogar. Si tal es el caso, conviene precisar qué tipo de cambio demográfico estuvo asociado a la transición examinada. Entre los eventos demográficos pueden citarse los de la llegada de nuevos miembros sea por nacimientos, matrimonios, llegada de otros parientes y no parientes así como la disminución del tamaño del hogar debido al deceso de uno de los miembros, ruptura de la pareja, hijos que dejan el hogar, otros parientes y no parientes que dejen el hogar. En cuanto a los hogares que conservaron el mismo jefe de familia, Jenkins sugiere comparar la evolución de las necesidades con la evolución de los ingresos monetarios y averiguar cuál fue la fuente de ingreso que más aumentó. Entre los eventos ligados a la evolución del ingreso pueden mencionarse los cambios de ingreso del jefe del hogar, los del cónyuge, las variaciones de los otros ingresos laborales y no laborales (Jenkins, 1998).

Cuando se habla de los factores demográficos, se hace referencia a las características del hogar. El tipo de estructura familiar puede tener una incidencia sobre la movilidad a través de diversos canales. Así, si el hogar es monoparental desde su constitución o lo deviene luego del deceso del cónyuge o conviviente, se deteriora su situación económica. Inversamente, los hogares con numerosos hijos en baja edad tendrán más dificultades para asegurar un nivel de consumo elevado per cápita en la medida que el porcentaje de personas a cargo aumenta de manera independiente a la

actividad de los miembros que hacen parte de la fuerza laboral ocupada. En efecto, una fuerte tasa de dependencia limita en lo inmediato el potencial de generación de ingresos suplementarios y por ende la movilidad ascendente. Este aspecto debe distinguirse del tamaño del hogar que tiene un efecto contrario al anterior en el sentido en que se dispondrá de una menor fuente de diversificación de fuentes de ingreso.

Otro de los factores demográficos que deben de ser tomados en cuenta es el de las características del jefe del hogar. La edad de éste está ligada a las posibilidades de movilidad económica a lo largo del ciclo de vida. El impacto de la edad es no lineal pues en los primeros años de la vida activa los niveles de ingreso serán bajos, crecerán luego alcanzada la madurez (experiencia y calificaciones son en su apogeo) y decrecerán al final cuando las calificaciones se hacen obsoletas y se sale de la vida activa. Otro efecto, contradictorio con el primero, puede estar ligado a la facilidad que se tiene cuando joven de cambiar de tipo de empleo frente a cambios en el mercado de trabajo. Estos efectos han sido calificados por Gleewe y Hall de “vulnerabilidad inducida por el mercado” (Gleewe & Hall, 1995). Por otro lado, la edad del jefe del hogar refleja la experiencia y la acumulación de calificaciones específicas con una incidencia directa y positiva sobre sus ingresos. Este impacto decrece con los tramos superiores de edad, razón por la cual generalmente se mide la experiencia por el cuadrado de la edad (a la cual se deduce los años de escolaridad y la edad preescolar). Finalmente, se tendrá en cuenta el nivel de educación alcanzado: los empleos más calificados ofrecen las mayores remuneraciones y mejores condiciones de estabilidad. La ausencia de calificación inversamente estará a la base de bajos ingresos y un alto grado de inestabilidad laboral. La importancia del factor educación ha sido resaltada en los trabajos realizados por Saavedra (1997).

Los ingresos del hogar son otro factor demográfico que deben de ser tomados en cuenta. La rama de actividad puede tener una incidencia sobre las probabilidades de transición en la medida en que ciertas ramas estuvieron más expuestas que otras a la

recesión. El tipo de sector institucional tendrá igualmente un impacto sobre las transiciones económicas: los trabajadores asalariados tendrán una mayor probabilidad de movilidad descendente.

Finalmente, deben tenerse en cuenta los factores ligados a la discriminación étnica, sexual y espacial susceptibles de bloquear la movilidad ascendente. Este factor se apreciará a través de origen provinciano o no del jefe del hogar, del sexo y del lugar de residencia estratificado según tres niveles. Los ingresos de los hogares y su capacidad para resistir a los choques económicos dependen no solo de los ingresos laborales sino también de los ingresos del patrimonio y de la existencia o no de ahorros que pueden ser utilizados para planear una disminución de los ingresos corrientes. Del mismo modo, el acceso al crédito bancario da a ciertos hogares una ventaja sobre aquellos sin acceso en la resistencia a los choques y les permite aprovechar las oportunidades de mejora económica que pueden presentarse. Los indicadores de riqueza (la posesión de la vivienda, de bienes durables como automóvil) que no ofrecen un rendimiento monetario son formas de ahorro que pueden ser movilizadas en respuesta a una disminución del flujo de ingresos impidiendo la movilidad descendente. Otra forma de capital que puede ser movilizad a favor de la movilidad ascendente es lo que se ha llamado capital social que no es otra cosa que la densidad de relaciones sociales influyentes que pueden ser movilizadas por los miembros del hogar para asegurar el mantenimiento de posiciones o la movilidad ascendente.

1.4.1 Educación y movilidad social.

Debido a que el tema de investigación está enfocado en el ámbito de la educación, es indispensable hacer una revisión más cercana de la relación que existe entre la movilidad social y la educación.

La educación ha sido considerada como uno de los principales mecanismos de movilidad social, y por tanto, como uno de los instrumentos idóneos para combatir la desigualdad. Varias teorías tratan de explicar el problema de la relación de las probabilidades de éxito o fracaso escolar que tienen los alumnos que provienen de distintos contextos sociales. A pesar de sus diferencias, estas posturas coinciden en que el contexto social, económico y cultural en que vive un estudiante tiene una influencia determinante en posibilidades de éxito, lo que sería una premisa fundamental de todo este andamiaje teórico, que aporta, en lo fundamental, la sociología de la educación. (Rodríguez & Valdevieso, 2004).

En la perspectiva del “estructuralismo-funcionalismo”, Parsons (1990) plantea que en el sistema escolar lo que se enseña, además de los contenidos teóricos o técnicos, son valores y formas de entender el mundo, se aprenden las reglas sociales. Los alumnos asimilan que hay unos que ganan y otros que pierden y que las recompensas, como las buenas calificaciones, las merecen sólo los que se han esforzado. Aprenden que hay una relación entre desempeño y gratificación y que la desigualdad es legítima, porque no es más que una retribución justa, que premia a cada cual en virtud de sus méritos individuales.

De acuerdo con Parsons (1990), los niños de clase baja podrían experimentar la movilidad social a condición de que interioricen este marco normativo. Deben aceptar y entender en la escuela las reglas que rigen en la sociedad, lo que les dará mayores oportunidades de éxito primero en el aula y luego en la vida. No obstante, los niños de clase baja tienen especiales dificultades para interiorizar estos valores porque son ajenos a los que se viven en el seno de su familia y en su grupo de amigos, donde se privilegia el afecto y la lealtad filial, a diferencia de los niños que provienen de las clases medias y altas, donde se estimulan los valores asociados al logro. Sin embargo, esta situación se explica como parte de las normas de un sistema social.

Bourdieu y Passeron, (1970) sostienen que, además del capital económico que una familia puede heredar a sus hijos, hay algo que es fundamental, que por lo general no se toma en cuenta y es el “capital cultural” que se transmite de padres a hijos y que consiste no sólo en obras de arte u objetos de contenido cultural, sino también en una serie de esquemas de percepción, ideas y valores. Dado que los niños de clase media y alta heredan un capital cultural más cercano a la arbitrariedad cultural inculcada por la institución escolar, tienen mayores probabilidades de tener éxito en el campo académico que los niños de clase baja, cuyo capital cultural no les es muy útil, puesto que es muy diferente al que la escuela trata de inculcar. Lo anterior nos podría llevar erróneamente a concluir que cuando se tiene cierta igualdad de acceso a una educación de calidad para todas las clases sociales, esto permite democratizar el acceso a las oportunidades de movilidad social y reducir o eliminar los factores asociados a la herencia social. En síntesis, las corrientes teóricas analizadas tienden a coincidir en que la probabilidad de ser exitoso en el sistema escolar depende de la extracción social.

Sin embargo, es importante hacer mención de las excepciones a lo antes expuesto: por una parte están los estudiantes de clase media y alta que, a pesar de contar con buenas condiciones materiales, un capital cultural adecuado y códigos culturales ampliados, no tienen éxito en la escuela, y en el otro extremo, los alumnos que, a pesar de estudiar en las condiciones más desfavorables, son muy exitosos en el ámbito académico.

Para explicar las excepciones mencionadas, es indispensable introducir ahora el término *resiliencia*. Si bien el concepto de condiciones de la educabilidad existe hace muchos años, se empleó en un inicio para diferenciar a estudiantes “educables” de los que no lo eran; partiendo de la idea de que se trataba de una condición por completo individual. Algunos tendrían la capacidad intelectual requerida para salir adelante, por lo

que valdría la pena que estudiaran, mientras que otros carecerían de estas cualidades, por lo que no serían educables.

En la actualidad el concepto se retoma con un nuevo significado, poniendo el énfasis en las condiciones sociales (Bello, 2003). De acuerdo con López y Tedesco (2002:7), el concepto de educabilidad “apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos”.

Según Bello (2003) el estudio de la educabilidad se apreció como indispensable por los pobres resultados de las políticas y programas de cambio educativo de la década de los noventa, que no lograron generar las transformaciones esperadas en la calidad y en la equidad de la educación.

Este cambio de enfoque es importante, porque gran parte de la investigación educativa se preocupa por identificar el tipo de acciones institucionales que se pueden tomar para mejorar la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea de investigación pero realizada con estudiantes de primaria pobres que tienen un alto desempeño académico (Téllez, 2005) se concluye que uno de los factores más importantes para el éxito escolar, no es el maestro, ni el currículum, ni el aparato escolar, sino las condiciones del contexto familiar, que es un aspecto que está afuera del ámbito de acción de las autoridades educativas.

El estudio de las condiciones de educabilidad implica también un cambio de perspectiva en el estudio sobre la relación que el factor educativo tiene con la desigualdad social. Por lo general, los estudios sobre este tema se concentran en identificar el papel que juega la educación en los esfuerzos por combatir la pobreza y luchar contra la

inequidad social. Pero Tedesco (2003) le da un vuelco a la ecuación postulando que la equidad social contribuye a la educación exitosa.

Hay entonces un conjunto de rasgos del contexto en el que vive y estudia un alumno que tiene influencia en las oportunidades que éste tiene de aprovechar con éxito las condiciones educativas que existen en una sociedad. Hay, a este respecto, tres grandes grupos de elementos que deben ser considerados: las materiales (el nivel socioeconómico de la familia, el tiempo efectivo que el alumno puede dedicar al estudio y las condiciones de la escuela y acceso a material didáctico), las culturales (el capital cultural objetivado, el institucionalizado y el incorporado) y las sociales (estabilidad emocional, económica y apoyo moral y académico).

El conjunto de condiciones de educabilidad que tiene un individuo en particular puede ser muy diverso, debido a las múltiples combinaciones posibles entre los factores mencionados, cada uno de los cuales, a su vez, puede teóricamente oscilar desde las peores condiciones hasta las que serían óptimas. No obstante, los casos extremos en los que todas las condiciones sean adversas o idóneas son más bien excepcionales, pues lo más probable es que se presenten diferentes combinaciones.

En las investigaciones empíricas, por ejemplo, se encuentran casos de estudiantes que tienen muy buenas condiciones de educabilidad materiales, pero aún así no son sobresalientes (Valdivieso, 2005). Por ello, podría ser engañoso incluir como parte de las condiciones de educabilidad sólo factores materiales o culturales. No se puede considerar, en forma automática, que un estudiante de clase media o alta, sólo por su pertenencia de clase, tenga buenas condiciones de educabilidad, aunque sí las tenga desde el punto de vista material e inclusive desde una perspectiva cultural, porque generalmente pertenece a familias con un mayor nivel educativo, en virtud de que puede haber factores que no estén asociados a la clase social.

Existen entonces posibilidades de que haya otras variables intervinientes que no se estén considerando, como la capacidad intelectual. ¿O de qué otra forma se explicaría lo que sucede con los estudiantes que viven en condiciones precarias y son exitosos en la escuela? Sirva el asunto como punto de partida de una reflexión posterior.

Por lo que atañe al nuestro, es importante concluir, así sea de manera provisional y con el ánimo de concretar lo expuesto, que la *resiliencia escolar*, como factor *sine qua non* entre el ámbito más amplio de la *resiliencia para la vida* y la búsqueda de los satisfactores que, en sanidad, el individuo persigue en aras de lo que hemos llamado *movilidad social*, asume cuatro variables muy bien establecidas: el ámbito de *lo familiar*, que incide en el amplio espectro de relaciones que involucra a la casa con la escuela; el de *lo escolar* propiamente dicho, donde resultan significativas las relaciones con maestros y tutores, lo mismo que los estilos de enseñanza y las actividades extraescolares; el de *lo social*, donde influye, esencialmente, el grupo de pares; y, finalmente, el de *lo individual*, cuyos factores más destacados son la orientación hacia metas, los estilos de aprendizaje, las habilidades cognitivas, el C.I. y la solución de problemas.

Como conclusión de lo antes expuesto, se plantea como objetivo de la presente investigación identificar y explorar los factores educativos que están relacionados con el fenómeno de la resiliencia y su relación con la movilidad social, lo que ayudará a comprender más ampliamente que factores parecen relacionarse mejor con las probabilidades de superar la pobreza en México.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2. METODOLOGÍA

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es un estudio predictivo y longitudinal de tres grupos: los que no tuvieron movilidad social (300 hogares), los que tuvieron movilidad social, sin embargo no pasaron la línea de la pobreza establecida por el programa *Oportunidades* para dejar de estar en la pobreza extrema (150 hogares) y los que tuvieron movilidad social alcanzando los parámetros establecidos por el programa (150 hogares).

2.2 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

2.2.1 Variables socio demográficas referentes al contexto escolar

Las variables socio demográficas referentes al ámbito escolar que se van a medir son el nivel educativo de la persona encuestada, el de su madre, el de su padre y el de su esposo (a), el promedio obtenido por el encuestado en los grados que estudió (primaria, secundaria, preparatoria), si tomó cursos técnicos y el promedio que obtuvo, si fue suspendido de la escuela y, en caso afirmativo, cuántas veces, si reprobó algún grado escolar y el número de veces que lo hizo, el tipo de escuela (haciendo referencia a las características de ésta, si contaba con computadora y a la regularidad en la asistencia de sus profesores), el número de días que asistía al colegio, cuánto tiempo le dedicaba a hacer sus tareas y quien le ayudaba, si asistía a clases fuera del horario escolar, si practicaba algún deporte, el número de horas que dedicaba a realizar actividades extraescolares, y por último, la edad y la razón por la que abandonó la escuela.

2.2.2 Variables independientes

A continuación se hará la descripción operacional de las variables independientes:

El *involucramiento casa-escuela* se define como la participación de los padres y su asistencia a actividades en la escuela, la comunicación de éstos con los profesores y el apoyo que los progenitores brindan en las tareas (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005).

La *satisfacción con la escuela* se define como el gusto por la escuela y el estudio y el trabajo que ahí se realizaba (Ang, Chong, Huan, Quek & Lay, 2003).

Las *relaciones significativas dentro de la escuela con un profesor o tutor* se definen como el consejo y apoyo emocional y la relación positiva o negativa con el profesor (Ang, *et. al.*, 2003).

El *tutor* se define como un generador de procesos de acompañamiento de los alumnos durante los diversos momentos y situaciones enfrentados a lo largo de su formación académica (Ehlers & Wibrowsky, 2007).

Los *estilos de enseñanza* se definen, según Acosta (2001), como una forma del maestro para acercarse a su aprendiz: que tenga asertividad, utilice un estilo sugestivo/directivo y que tenga un eficaz manejo de clase.

Las *actividades extraescolares* hacen referencia a las oportunidades para que los estudiantes utilicen positivamente su tiempo a través de involucrarse en clubes, deportes, hobbies, etc. (Pisapia & Westfall, 1994).

Las *habilidades verbales* se definen como la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras a través de la identificación de sinónimos (comprensión verbal) y la capacidad para hablar y escribir con facilidad palabras que empiecen con una determinada letra en el lapso de cinco minutos (fluidez verbal) (Thurstone, 1984).

Los *estilos de aprendizaje* se definen como los rasgos cognitivos y afectivos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso, Gallegos & Honey, 1999).

El *coeficiente intelectual* se refiere a la inteligencia fluida medida a través del procesamiento de información visual, de la velocidad de procesamiento y del razonamiento espacial y no verbal. Se medirá a través de las cinco subpruebas de la prueba de inteligencia *Beta III*: claves, figuras incompletas, pares iguales y pares desiguales, objetos equivocados y matrices (Kellogg & Morton, 2004).

La *motivación al logro* se entiende como un concepto multidimensional de la competencia con los estándares de excelencia o como el deseo de las personas a establecer y realizar objetivos propios (Clark, Varadarajan & Pride, 1994).

La capacidad para la *solución de problemas* se define como la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto genitivos como sociales (Munist, Santos, Kotliarenco, Infante & Grotberg, 1998).

2.2.3 Variables dependientes

A continuación se hará la descripción operacional de las variables independientes:

La *resiliencia* se caracteriza por un enfrentamiento efectivo de eventos estresantes y por la capacidad de resistir a la destrucción y levantarse a pesar de la adversidad. No se refiere exclusivamente, pues, a la capacidad de resistencia del individuo, sino también a su potencialidad de construcción positiva, de responder adaptativamente y crecer a pesar de las circunstancias difíciles (Grotberg, 1996).

La *movilidad social* se obtendrá a través de la suma algebraica de las dos puntuaciones otorgadas por el *Modelo Único de Puntajes* establecido por el programa social *Oportunidades*, es decir la que se mide al momento de la incorporación de los beneficiarios al programa y la que se obtiene en la recertificación del mismo.

2.3 OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo identificar y explorar los factores educativos que están relacionados con el fenómeno de la resiliencia y su relación con la movilidad social, que ayudarán a comprender más ampliamente que factores parecen relacionarse mejor con las probabilidades de superar la pobreza en México.

2.4 OBJETIVOS PARTICULARES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se enuncian los objetivos particulares de la investigación:

- Definir, según las variables socio demográficas estudiadas, el concepto de resiliencia dentro del ámbito escolar.

- Definir, según las variables independientes estudiadas, el concepto de resiliencia dentro del ámbito escolar.
- Identificar cuáles son los factores escolares que tienen mayor peso para explicar la resiliencia para la vida.
- Identificar qué factores escolares tienen mayor peso para explicar la movilidad social de los usuarios del programa social *Oportunidades*.

2.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los principales factores educativos relacionados con la resiliencia para la vida?

¿Cuáles son los principales factores educativos relacionados con la movilidad social de los usuarios del programa social de *Oportunidades*?

¿Qué variables educativas explican el concepto de resiliencia dentro del ámbito escolar?

2.6 HIPÓTESIS

H 1: El nivel educativo de la persona encuestada está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 2: El nivel educativo del padre, la madre y el esposo (a) de la persona encuestada está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 3: El promedio obtenido en primaria, secundaria y preparatoria por la persona encuestada está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 4: El número de veces que el encuestado fue suspendido de la escuela está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 5: El número de años que el encuestado reprobó en la escuela está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 6: El número de días que el encuestado asistía a la escuela está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 7: El número de horas que el encuestado le dedicaba a hacer sus tareas está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 8: La edad a la que abandonó la escuela el encuestado está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 9: El involucramiento casa-escuela está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 10: La satisfacción con la escuela está asociada con la resiliencia y la movilidad social.

H 11: Las relaciones significativas dentro de la escuela (tutor o profesor) están asociadas con la resiliencia y la movilidad social.

H 12: Los estilos de enseñanza de los profesores están asociados con la resiliencia en el ámbito escolar y la movilidad social.

H 13: Las actividades extraescolares están asociadas con la resiliencia y la movilidad social.

H 14: Las habilidades verbales están asociadas con la resiliencia y la movilidad social.

H 15: Los estilos de aprendizaje están asociados con la resiliencia y la movilidad social.

H 16: El coeficiente intelectual está asociado con la resiliencia y la movilidad social.

H 17: Las habilidades verbales (fluidez y comprensión) está asociada con la resiliencia y la movilidad social.

H 18: La motivación orientada hacia la meta está asociada con la resiliencia y la movilidad social.

H 19: La resolución de problemas está asociada con la resiliencia y la movilidad social.

H 20: De las variables educativas estudiadas, algunas tienen un mayor peso para explicar la resiliencia en el contexto de pobreza extrema en nuestro país.

2.7 MUESTRA

2.7.1 Tamaño

La muestra quedó constituida por 900 sujetos: beneficiarios del Programa Social *Oportunidades* conformada por 600 mujeres y 300 hombres (esposos de las beneficiarias del programa), lo anterior se debió a que la mitad de los hogares encuestados estaban conformados por mujeres separadas, madres solteras o divorciadas. En total se encuestaron 600 hogares de las entidades de Guerrero, Michoacán, Morelos, Puebla, Guanajuato, Veracruz y Estado de México.

El tamaño de la muestra excede a los requerimientos que se necesitan para llevar a cabo un análisis estadístico multivariado, es decir 500 sujetos (Hair, J., Anderson, R., Taatham, R. & Black. W, 2007)

2.7.2 Selección de la muestra

Se realizó un muestreo probabilístico intencional a través de cual se conformaron tres grupos: los que no tuvieron movilidad social (300 hogares), los que tuvieron movilidad social, sin embargo no pasaron la línea de la pobreza establecida por *Oportunidades* para dejar de estar en pobreza extrema (150 hogares) y los que tuvieron movilidad social alcanzando los parámetros establecidos por el programa (150 hogares), es decir, parte de la movilidad social: 50% tuvieron una movilidad social negativa, del 50% restante, el 25% tuvo una movilidad social significativa pero no pasó la línea de pobreza y el 25% restante tuvo una movilidad social significativa y pasó la línea de de pobreza.

El punto de corte entre el grupo que tuvo una movilidad social positiva y el que tuvo una movilidad social negativa se calculó tomando como base el *Modelo Único de Puntajes* utilizado por el programa social de *Oportunidades*. A continuación se describirá la forma de calcularlo:

El *Modelo Único de Puntajes* es un índice que fue obtenido por *Oportunidades* y está basado en un modelo que resume características socioeconómicas que permiten distinguir a pobres extremos de quienes no lo son, lo que permitió identificar a las familias que eran susceptibles de incorporarse como beneficiarias del Programa. Todos los hogares seleccionados tienen un índice de incorporación (al ingresar al programa) y uno de recertificación (se obtiene tres años después de haberse incorporado los hogares). Las diferencias encontradas entre el índice de incorporación y el de recertificación permiten observar si las familias experimentaron movilidad social y la dirección y magnitud de esta, desde el momento de su incorporación al Programa y hasta el momento de la recertificación.

El *Modelo Único de Puntajes* surgió de variables socioeconómicas que fueron sometidas a un análisis discriminante (por parte de los operadores del Programa

Oportunidades) para resumir la información de esas características socioeconómicas y extraer un solo indicador numérico “Y” como una medida de la condición de pobreza extrema en el hogar. El resultado de la identificación de los hogares surge del análisis simultáneo de diversos factores de la unidad doméstica y su aplicación evita la discrecionalidad en la identificación de los hogares beneficiarios. La importancia que cada una de las características del hogar tiene para la construcción de este indicador se define con la técnica misma, en función de qué tan distinta resulta ser determinada característica entre un hogar pobre extremo y un hogar que no experimenta esta condición. Asimismo, la aproximación inicial para la identificación de los hogares beneficiarios se basó en el ingreso monetario mensual per cápita de las personas mayores a 15 años de los hogares y su comparación con el índice Nacional de Precios al Consumidor de la Canasta Normativa Alimentaria definida por la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) (Programa de Desarrollo Humano *Oportunidades*, 2008).

El índice de movilidad social (que se obtiene a través del *Modelo Único de Puntajes*) que experimentaron los beneficiarios de *Oportunidades* permitió seleccionar y estratificar la muestra de la siguiente manera: la mitad de los beneficiarios tuvo una movilidad social ascendente significativa (de una desviación estándar o más arriba de la media del universo de casos —la base de datos que constituye el universo fue proporcionado por *Oportunidades*—), mientras que la mitad restante tuvo una movilidad nula (de cero) o negativa, a pesar de haber recibido los apoyos desde la incorporación al programa hasta el momento de la recertificación. Los casos que tuvieron una movilidad mayor a cero y menor a una desviación estándar no se incluyeron en el estudio. Por otra parte, de la submuestra de casos que tuvo una movilidad ascendente positiva, la mitad es de hogares que cruzaron la línea de la pobreza y pasaron al esquema diferencial de

apoyo (EDA) mientras que la mitad restante siguen siendo pobres extremos de acuerdo con este criterio y por lo tanto continúan siendo beneficiarios de *Oportunidades* (es decir no pudieron pasar la línea de la pobreza y por lo tanto entrar al EDA).

Como se mencionó anteriormente la movilidad social se obtendrá a través de la suma algebraica de las dos puntuaciones (*Modelo Único de Puntajes*), la que se mide al momento de la incorporación y la que se obtiene en la recertificación.

2.7.3 Distribución de la muestra

Se entrevistaron beneficiarias del programa social *Oportunidades* de los siguientes estados: Veracruz, Morelos, Guanajuato, Guerrero, Michoacán, Estado de México y Puebla. La distribución de la muestra está representada en la Tabla 1.

Tabla 1: Distribución de la muestra

		No cambiaron o empeoraron sus condiciones de vida	Mejoraron sus condiciones de vida		
Entidad	Localidad	No cruzaron línea de pobreza	No cruzaron línea de pobreza	Cruzaron la línea de Pobreza (pasaron a EDA)	TOTAL
Guerrero	1	24	20	20	64
México	25	17	8	16	41
	50	7	3	9	19
Michoacán	6	16	3	6	25
	102	9	11	12	32
Morelos	6	7	5	1	13
	7	7	6	10	23
	8	7	2	4	13
	29	6	1	3	10
Puebla	15	16	5	1	22
	114	16	5	6	27
	156	11	14	10	35
Guanajuato	4	27	5	13	35
Veracruz	38	35	6	5	46
	39	19	14	13	46
	44	32	14	13	59
	48	37	25	15	77
	124	7	3	3	13
TOTAL		300	150	150	600

2.8 INSTRUMENTOS

2.8.1 Primera etapa: Adaptación de los instrumentos

El procedimiento que se llevó a cabo para la adaptación de los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación fue, primero, el de consultar los cuestionarios más utilizados, que medían más cercanamente los constructos que se pretenden medir en la investigación y que estaban disponibles en la literatura para la evaluación del involucramiento escuela-casa, los estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza, la relación profesor-alumno, la satisfacción con la escuela, las características del tutor, la motivación al logro y la solución de problemas referidos en la literatura actual. Una vez identificados éstos, se tradujeron, se retradujeron, se hicieron equivalentes y se seleccionaron los mejores.

El segundo paso consistió en llevar a cabo los análisis psicométricos de los instrumentos: para la validez se corrió un solo análisis factorial exploratorio para todos los ítems de las 8 escalas y se observó cómo se agrupaban los distintos factores, se obtuvo la confiabilidad por factor y para la escala total; para la confiabilidad se calculó el Alfa de Cronbach.

Con los instrumentos de medición elaborados, se procedió al tercer paso, que fue el piloteo de los mismos tomándose una muestra de 5 sujetos por reactivo. Los sujetos encuestados eran de un nivel socio económico bajo y habitantes de la Cd. de México y zonas conurbadas. Cabe señalar que se seleccionó una muestra con características similares a la que sería utilizada en la muestra de la investigación.

2.8.1.1. Descripción de los instrumentos elaborados.

El primero es el referente al involucramiento escuela-casa. Se tomó como referencia las escalas de *Parents Perception of General Invitations for Involvement from the School Scale* (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005). Dicho instrumento está conformado por 60 reactivos y 7 factores: rol de los padres para involucrarse en la educación de sus hijos, autoeficacia de los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela, percepciones acerca de las invitaciones que hace la escuela para participar, percepciones sobre las invitaciones de los hijos para participar, percepciones sobre las invitaciones de los maestros para participar, percepción de los padres sobre el contexto de vida (tiempo, energía, conocimientos y habilidades) y participación de los padres en las actividades del hogar y de la escuela. El instrumento tiene un alfa de Cronbach en cada uno de los siete factores de .84, .78, .88, .70, .85, .84 y .85, respectivamente.

Se tradujo y retradujo el instrumento y se piloteó con 200 sujetos. Al aplicarse los análisis estadísticos pertinentes el cuestionario final se conformó de 13 reactivos y 2 factores: involucramiento padres con un alfa de Cronbach .87 y apoyo a tareas con un alfa de Cronbach .86. Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre y tiene un tiempo aproximado entre 4 a 6 minutos para resolverlo.

Tabla 1: Involucramiento escuela-casa.

Involucramiento escuela-casa		
Escalas originales	Escala final	Ej. de ítems
<p>➤ <u>Parents perception of general invitations for involvement from the school scale</u></p> <p>Autores: Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey</p> <p>Año: 2005</p> <p>Contiene 60 reactivos y 7 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rol de los padres para involucrarse en la educación de sus hijos 2. Autoeficacia de los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela 3. Percepciones acerca de las invitaciones que hace la escuela para participar 4. Percepciones sobre las invitaciones de los hijos para participar 5. Percepciones sobre las invitaciones de los maestros para participar 6. Percepción de los padres sobre el contexto de vida: a) tiempo y energía y b) conocimientos y habilidades 7. Participación de los padres en las actividades: a) del hogar y b) de la escuela <p>(Alfa de Cronbach .84, .78, .88, .70, .85, .84 y .85).</p>	<p>Participaron 200 sujetos</p> <p>Contiene 12 reactivos y 2 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Involucramiento padres (alfa de cronbach .87) 2. Apoyo tareas (alfa de cronbach .86). 	<p>Mis padres hacían trabajo voluntario en la escuela donde yo estudiaba.</p> <p>Mis padres me ayudaban para que sacara buenas calificaciones.</p> <p>Platicaba con mis padres sobre lo que sucedía en la escuela.</p>

El segundo es el referente a los estilos de aprendizaje. Se tomó como referencia la escala de *The Learning Styles Questionnaire* (Honey & Mumford, 1992). Dicho instrumento está conformado por 80 reactivos y 4 factores: activo, reflexivo, pragmático y

teórico. El instrumento tiene un alfa de Cronbach en cada uno de los cuatro factores de .62, .69, .66 y .71 respectivamente.

Se piloteó con 200 sujetos. Al aplicarse los análisis estadísticos pertinentes el cuestionario final se conformó de 4 factores y 15 reactivos: reflexivo con un alfa de Cronbach de .69, pragmático con un alfa de Cronbach de .74, teórico con un alfa de Cronbach de .63 y activo con un alfa de Cronbach de .62. Es una escala tipo Lickert con cuatro opciones de respuesta: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre y tiene un tiempo aproximado entre 4 a 6 minutos para resolverlo.

Tabla 2: Estilos de aprendizaje.

Estilos de aprendizaje		
Escalas originales	Escala final	Ej. de ítems
<p>➤ <u>The Learning Styles Questionnaire</u></p> <p>Autores: Honey & Mumford</p> <p>Año: 1986</p> <p>Contiene 80 reactivos</p> <p>Tiene 4 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activo (alfa de Cronbach: .62) 2. Teórico (alfa de Cronbach: .71) 3. Reflexivo (alfa de Cronbach: .69) 4. Pragmático (alfa de Cronbach: .66) 	<p>Participaron 200 sujetos</p> <p>Contiene 15 reactivos</p> <p>Tiene 4 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexivo (alfa de Cronbach: .69) 2. Pragmático (alfa de Cronbach: .74) 3. Teórico (alfa de Cronbach: .63) 4. Activo (alfa de Cronbach: .62) 	<p>Prefiero discutir cosas concretas.</p> <p>Me gusta evaluar varias alternativas antes de tomar una decisión.</p> <p>Tiendo a ser perfeccionista.</p>

El tercero es el referente a los estilos de enseñanza. Se tomó como referencia la escala de *The Teacher Style Inventory* (Leung, Lue & Lee, 2003). Dicho instrumento está conformado por 28 reactivos y 4 factores: asertivo, sugestivo/directivo, de colaboración y

de facilitación. El instrumento tiene un alfa de Cronbach en cada uno de los cuatro factores de .79, .79, .82 y .83 respectivamente.

Se tradujo y retradujo el instrumento para después pilotearlo con 125 sujetos. Al aplicarse los análisis estadísticos pertinentes el cuestionario final se conformó de 3 factores y 20 reactivos: asertividad con un alfa de Cronbach de .88, sugestivo/directivo con un alfa de Cronbach de .79, eficaz manejo de clase con un alfa de Cronbach de .78. Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre y tiene un tiempo aproximado entre 4 a 6 minutos para resolverlo.

Tabla 3: Estilos de enseñanza.

Estilos de enseñanza		
Escalas originales	Escala final	Ej. de ítems
<p>➤ <u>The Teacher Style Inventory</u></p> <p>Autor: Leung, Lue & Lee</p> <p>Año: 2003</p> <p>Contiene 28 reactivos</p> <p>Tiene 4 factores: 1. Asertivo (alfa de Cronbach: .79)</p> <p>2. Sugestivo/directivo (alfa de Cronbach: .79)</p> <p>3. De colaboración (alfa de Cronbach: .82)</p> <p>4. De facilitación (alfa de Cronbach: .83)</p>	<p>Participaron 125 sujetos</p> <p>Contiene 20 reactivos</p> <p>Tiene 3 factores:</p> <p>1. Asertividad (alfa de Cronbach: .88)</p> <p>2. Sugestivo/directivo (alfa de Cronbach: .79)</p> <p>3. Eficaz manejo de clase (alfa de Cronbach: .78)</p>	<p>Los profesores nos hacían ver los pros y contras de las diferentes formas de resolver un problema.</p> <p>Los profesores trataban de conocer la verdadera opinión de los alumnos.</p> <p>Los profesores trataban de que conociéramos nuestras cualidades y defectos.</p>

El cuarto es el referente a la relación profesor alumno y satisfacción con la escuela. Se tomó como referencia la escala de *The Teacher-Student Relationship Inventory* (Ang, et al., 2003). Dicho instrumento está conformado por 14 reactivos y 3 factores: satisfacción, ayuda instrumental y conflicto. El instrumento tiene un alfa de Cronbach en cada uno de los tres factores de .95, .95 y .88 respectivamente.

Se tradujo y retradujo el instrumento para después pilotarlo con 95 sujetos. Al aplicarse los análisis estadísticos pertinentes el cuestionario final se conformó de 4 factores y 22 reactivos: consejo y apoyo emocional con un alfa de Cronbach de .87, satisfacción con la escuela con un alfa de Cronbach de .83, relación positiva con el profesor con un alfa de Cronbach de .84 y relación negativa con el profesor con un alfa de Cronbach de .77. Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre y tiene un tiempo aproximado entre 4 a 6 minutos para resolverlo.

Tabla 4: Relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela.

Relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela		
Escalas originales	Escala final	Ej. de ítems
<p>➤ <u>The Teacher-Student Relationship Inventory</u></p> <p>Autor: Ang, <i>et. al.</i></p> <p>Año: 2003</p> <p>Contiene 24 reactivos</p> <p>Tiene 3 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacción (alfa de Cronbach: .95). 2. Ayuda instrumental (alfa de Cronbach: .95). 3. Conflicto (alfa de Cronbach: .88) 	<p>Participaron 95 sujetos</p> <p>Contiene 22 reactivos.</p> <p>Tiene 4 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consejo y apoyo emocional (alfa de Cronbach: .87) 2. Satisfacción con la escuela (alfa de Cronbach: .83) 3. Relación positiva con el profesor (alfa de Cronbach: .84) 4. Relación negativa con el profesor (alfa de Cronbach: .77) 	<p>Los profesores que tenía me ayudaban a hacer las cosas lo mejor posible.</p> <p>Cuando lo necesitaba, pedía consejos a mis profesores.</p> <p>Me gustaba ir a la escuela.</p>

El quinto es el referente al tutor. Se tomó como referencia la escala de *Tutor* (Ehlers & Wibrowski, 2007). Dicho instrumento está conformado por 19 reactivos y 2 factores: adecuación del supervisor y disponibilidad del supervisor. El instrumento tiene un alfa de Cronbach en cada uno de los dos factores de .87 y .91 respectivamente.

Se piloteó con 70 sujetos. Al aplicarse los análisis estadísticos pertinentes el cuestionario final se conformó 1 factor y de 13 reactivos: tutor con un alfa de Cronbach de .74. Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo y tiene un tiempo aproximado entre 4 a 6 minutos para resolverlo.

Tabla 5: Tutor.

Tutor		
<i>Escalas originales</i>	<i>Escala final</i>	<i>Ej. de ítems</i>
<u>Tutor</u> Autores: Ehlers & Wibrowski Año: 2007. Contiene 19 reactivos Tiene 2 factores: 1 Adecuación del supervisor (alfa de Cronbach: .87) 2. Disponibilidad del supervisor (alfa de Cronbach: .91)	Participaron 70 sujetos Contiene 13 reactivos. Tiene un factor: 1. Tutor (alfa de Cronbach: .74)	Esta persona me ayudó a sentirme más seguro sobre mis capacidades para la escuela. Esta persona me ayudó a que me gustara más la escuela. Esta persona fue un buen ejemplo para mí.

El sexto es el referente a la motivación al logro. Se tomó como referencia la escala de motivación al logro (La Rosa, 1986). Está formada por 3 factores (trabajo, maestría, competitividad) y contiene 21 reactivos. Los índices de consistencia interna son de .77, .82 y .78 respectivamente.

Se piloteó con 918 sujetos. Al aplicarse los análisis estadísticos pertinentes el cuestionario final se conformó de 2 factores y de 11 reactivos: maestría con un alfa de Cronbach de .92 y competencia con un alfa de Cronbach de .93. Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo y tiene un tiempo aproximado entre 4 a 6 minutos para resolverlo.

Tabla 6: Motivación al logro

Motivación al logro		
Escalas originales	Escala final	Ej. de ítems
Autor: La Rosa Año: 1986 Contiene 21 reactivos. Tiene tres factores 1) Trabajo, 2) Maestría 3) Competitividad. Índices de consistencia interna de .77, .82 y .78 respectivamente.	Participaron 918 sujetos Contiene 11 reactivos Tiene 2 factores: Maestría (alfa de Cronbach: .92) Competencia (alfa de Cronbach: .93).	Me causa satisfacción mejorar mis intentos anteriores Si hago un buen trabajo me causa satisfacción Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo

El séptimo es el referente a la *resolución de problemas*. Se tomó como referencia las escalas de Social Problem Solving Inventory Revised (D´Zurilla & Maydeu-Olivares, 1996) que contiene 4 factores y 52 reactivos con un alfa de Cronbach que oscila entre .76 y .92 y la escala de Problem Solving Inventory (Heppner & Peterson, 1982, 1988) formada por 3 factores y 32 reactivos.

Se piloteó con 70 sujetos. Al aplicarse los análisis estadísticos pertinentes el cuestionario final se conformó de 4 factores y de 26 reactivos. Los factores son los siguientes: racional (alfa de Cronbach: .83), emocional-impulsivo (alfa de Cronbach: .85), frustración/desánimo (alfa de Cronbach: .77) y evitativo (alfa de Cronbach: .76). Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo y tiene un tiempo aproximado entre 5 y 10 minutos para resolverlo.

Tabla 7: Solución de problemas

Solución de problemas		
Escalas originales	Escala final	Ej. de ítems
<p><u>Social Problem Solving Inventory Revised</u> Autor: D´Zurilla & Maydeu-Olivares Año: 1996 Contiene 52 reactivos y 4 factores (alfa de Cronbach oscila entre: .76 y .92).</p> <p><u>Problem Solving Inventory</u> Autor: Heppner & Peterson Año: 1982, 1988 Contiene 32 reactivos y 3 factores.</p>	<p>Contiene 26 reactivos y 4 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Racional (alfa de Cronbach: .83) 2. Emocional-impulsivo (alfa de Cronbach: .85) 3. Frustración/desánimo (alfa de Cronbach: .77) 4. Evitativo (alfa de Cronbach: .76) 	<p>Me siento temeroso cuando tengo un problema.</p> <p>Cuando tengo un problema, lo soluciono cuando ya es demasiado tarde.</p> <p>Cuando tengo un problema, trato de encontrar qué salió mal e intento resolverlo</p> <p>Tomo decisiones de manera impulsiva cuando tengo un problema.</p> <p>Cuando el primer intento de resolver un problema falla, me siento desanimado.</p>

El octavo es el referente a la *resiliencia*. Se tomó como referencia las escalas de The Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 1999) que contiene 5 factores y 25 reactivos con un alfa de Cronbach de .89 y de The Resilience Scale for Adults (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen, 2001) formada por 5 factores y 43 reactivos con un alfa de Cronbach total de .93

Se piloteó con 70 sujetos. Al aplicarse los análisis estadísticos pertinentes el cuestionario final se conformó de 5 factores y de 43 reactivos. Los factores son los siguientes: fortaleza y confianza en sí mismo (alfa de Cronbach: .92), competencia social

(alfa de Cronbach: .87), apoyo familiar (alfa de Cronbach: .87), apoyo social (alfa de Cronbach: .84) y estructura (alfa de Cronbach: .79). Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo y tiene un tiempo aproximado entre 10 a 15 minutos para resolverlo.

Tabla 8: Resiliencia

Resiliencia		
Escalas originales	Escala final	Ej. de ítems
<p><u>T The Connor-Davidson Resilience Scale</u></p> <p>Autores: Connor & Davidson</p> <p>Año: 1999</p> <p>Contiene 25 reactivos y 5 factores (alfa de Cronbach: .89)</p>	<p>Contiene 43 ítems y 5 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortaleza y confianza en sí mismo (alfa de Cronbach: .92) 2. Competencia social (alfa de Cronbach: .87) 3. Apoyo familiar(alfa de Cronbach: .87) 4. Apoyo social (alfa de Cronbach: .84) 5. Estructura (alfa de Cronbach: .79) 	<p>Estoy satisfecho conmigo mismo.</p> <p>Es fácil para mí hacer buenos amigos.</p> <p>En nuestra familia somos leales entre nosotros.</p> <p>Soy bueno para organizar mi tiempo.</p>
<p><u>The Resilience Scale for Adults</u></p> <p>Autores: Friborg, Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen.</p> <p>Año: 2001</p> <p>Contiene 43 reactivos y 5 factores: (alfa de Cronbach total: .93)</p>		

2.8.1.2. Beta III

El *Beta III* es la revisión del instrumento no verbal de inteligencia (Kellog & Morton, 2004). Es una prueba grupal, no verbal, que proporciona una medida rápida y confiable de la capacidad intelectual no verbal de los sujetos a quienes se les aplica.

La *Inteligencia no-verbal (INV)* refleja preferentemente la inteligencia fluida del sujeto, es menos sensible al influjo cultural, es más perceptivo/espacial y menos verbal. Al

ser un factor más reactivo al influjo cultural, es menos sensible al cambio en los períodos de desarrollo evolutivo del sujeto, y por lo tanto más estable con el transcurso del tiempo. Por ello, suele ser importante su medición, puesto que muchos sujetos pueden reflejar demasiado el influjo del aprendizaje en pruebas verbales y disimular exageradamente otras capacidades más perdurables, más naturales.

Se diseñó para utilizarse con individuos dentro de la población general, entre las edades de 16 a 89 años, o con individuos que no hablan con fluidez el idioma, son relativamente iletrados o tienen dificultades del lenguaje. Los datos de estandarización producen puntuaciones escalares y un estimado general de la capacidad intelectual no verbal que se puede expresar ya sea como un CI o como un percentil. Las áreas que evalúa son procesamiento de información visual, velocidad de procesamiento, razonamiento espacial y no verbal, y aspectos de la inteligencia fluida. Este instrumento consta de cinco subpruebas: claves, figuras incompletas, pares iguales y pares desiguales, objetos equivocados y matrices. El tiempo total de aplicación es aproximadamente de 25 a 30 minutos, incluyendo los 10 a 15 minutos para instrucciones y prácticas, y 14.5 minutos para la prueba en sí.

La confiabilidad del *Beta III* se evaluó a través de método de *test-retest*. No se proporcionan coeficientes de confiabilidad por subpruebas, debido a que sólo el CI total o los percentiles han demostrado suficiente confiabilidad y validez para la interpretación significativa. El coeficiente promedio de confiabilidad *test-retest* corregido de la escala de CI es .91, que es suficientemente alto como para una interpretación significativa de las puntuaciones de CI individuales (Kellogg & Morton, 2004).

2.8.1.3 Habilidades Mentales Primarias (HMP)

La prueba de *Habilidades Mentales Primarias* concibe la existencia de diferentes capacidades intelectuales, independientes entre sí (Thurstone, 1984) que se utilizan en función de la naturaleza de los problemas ante los que se exponen los individuos. Por ello, la inteligencia de una persona solamente puede representarse por medio de las puntuaciones específicas de aquella en cada una de las aptitudes que constituyen la inteligencia. Thurstone (1984) desarrolló el “análisis factorial múltiple” para evidenciar, a partir de una matriz de correlaciones, el número de factores independientes que se requerían para justificar las relaciones entre los tests de la matriz.

La prueba desarrollada por Thurstone (1984) consta de diferentes subpruebas a los que se les denominó *Aptitudes Mentales Primarias* que evalúan aisladamente cinco factores identificados con los siguientes nombres: comprensión verbal, comprensión espacial, razonamiento, cálculo numérico y fluidez verbal. En la presente investigación solamente se aplicaron las siguientes subpruebas para evaluar las habilidades verbales:

Comprensión Verbal (Factor V): Es la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras y consta de cincuenta elementos o problemas de elección múltiple. Los sujetos deben hallar los sinónimos de palabras propuestas.

Fluidez Verbal (Factor FV): Es la capacidad para hablar y escribir con facilidad. Para la exploración de este factor, la prueba pide a los sujetos que escriban rápidamente palabras que empiecen con una determinada letra en el lapso de cinco minutos.

La aplicación de la prueba puede ser individual o grupal y se toma alrededor de 45 a 75 minutos. Cada subprueba se cronometra con exactitud.

2.8.2 Segunda etapa: elaboración del instrumento a ser aplicado.

La presente investigación forma parte de un proyecto mayor cuyo objetivo general es identificar los factores (social, individual, familiar y escolar) de la resiliencia para la vida. Debido a lo anterior es que los instrumentos descritos en el apartado superior forman parte de una encuesta general conformada por:

1. Las características personales y del hogar formada por 88 ítems,
2. Las dos subpruebas del HMP (comprensión verbal y fluidez verbal),
3. Las cuatro escalas referentes a la experiencia escolar,
4. La escala referente a la experiencia familiar,
5. Las tres escalas referentes a la experiencia social,
6. Las cuatro escalas referentes a la experiencia individual: religiosidad, optimismo, depresión, locus de control,
7. Una escala de resiliencia para la vida,
8. Una escala sobre ansiedad, y
9. *Beta III*

La encuesta final quedó conformada por 579 ítems más la prueba del *Beta III*, cabe mencionar que todas las escalas aplicadas siguieron el procedimiento descrito en el apartado anterior para obtener la validez y confiabilidad de las mismas. El tiempo de aplicación es de aproximadamente 2 horas a 2 horas y media.

2.9 PROCEDIMIENTO

Una vez elaborada la encuesta, se capacitó durante dos días a un equipo de aplicadores, en la primera sesión se les comentó el objetivo general de la investigación y se les explicaron las diversas áreas que la componen: familiar, social, educativa e individual. En

la segunda sesión se autoaplicaron el cuestionario y se resolvieron las dudas que surgieron sobre el instrumento.

Al mismo tiempo, se llevaron a cabo reuniones con las personas encargadas del programa social de *Oportunidades* para planear la logística de la aplicación del instrumento. Se contactaron con los CARS, quienes citaron a las beneficiarias en un día y hora determinadas. Los aplicadores asistieron a la reunión para agendar citas con cada una de las personas que fueron elegidas para contestar el cuestionario. Los encuestadores asistieron a las casas de las beneficiarias en donde se llevó a cabo la aplicación; en caso de estar casadas, vivir en unión libre por más de 6 meses o tener parejas, se realizaron las mismas encuestas también a sus esposos o parejas.

Fue el equipo de encuestadores quienes realizaron el trabajo del campo. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en una sola sesión. Ésta se realizó de manera individual comenzando por la aplicación del *Beta III* y continuando con el resto del instrumento. La aplicación duró aproximadamente entre 2 y 2 horas y media.

2.10 TRATAMIENTO DE DATOS

Para alcanzar tanto el objetivo general como los particulares se realizarán los siguientes análisis estadísticos divididos en cuatro secciones:

La primera sección se orientará a mostrar las características demográficas y socio demográficas de la muestra.

En la segunda sección se reportarán las medias y desviaciones estándar de las variables independientes (tutor, relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela, involucramiento casa-escuela, estilo de enseñanza de los profesores, estilo de

aprendizaje de los encuestados, coeficiente intelectual, motivación al logro y resolución de problemas) para posteriormente mostrar las relaciones encontradas entre éstas y las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

En un tercer apartado, se reportará las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la resiliencia y la movilidad social de acuerdo con las variables socio demográficas vinculadas con el área educativa: el nivel educativo de la persona encuestada, el de su madre, el de su padre y el de su esposo (a), el promedio obtenido por el encuestado en los grados que estudió (primaria, secundaria, preparatoria), el número de cursos técnicos que tomó, cuántas veces fue suspendido de la escuela, el número de veces que reprobó algún grado escolar, el tipo de escuela (haciendo referencia a las características de ésta y a la regularidad en la asistencia de sus profesores), el número de días que se presentaba al colegio, cuánto tiempo le dedicaba a hacer sus tareas, el número de horas que dedicaba a practicar algún deporte y a realizar actividades extraescolares y deportivas y, por último, la edad por la que abandonó la escuela.

Para finalizar, en el cuarto apartado, mediante la técnica multivariada de regresión múltiple, se identificarán las variables que muestran mayor relación y/o explican mejor el comportamiento de las variables dependientes para entender de qué manera las variables escolares explican la resiliencia.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

III. RESULTADOS

Esta sección se dividirá en cuatro apartados. El primero se orientará a mostrar las características demográficas y socio demográficas de la muestra. En la segunda sección se reportarán las medias y desviaciones estándar de las variables independientes (la primera se denomina **tutor** y se refiere a un profesor o a otra persona significativa que recordara el encuestado durante su estancia en la escuela con la que sostuvo una buena relación y que considerara un buen ejemplo a seguir debido a que lo ayudaba a ser responsable, lo motivaba a tener buenas calificaciones, a ser más independiente, a sentirse más seguro sobre sus capacidades y a tener más confianza en sí mismo; la segunda variable, la **relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela** está conformada por cuatro factores que la definen y que son: factor 1 consejo y apoyo emocional (si algunos o la mayoría de sus profesores le proporcionaron apoyo cuando tuvo un problema en casa, si lo escucharon y le dieron consejos, en caso de necesitarlo), factor 2 la satisfacción que el beneficiario obtuvo dentro de la escuela (si le gustaba el colegio, el trabajo que ahí hacían, si disfrutaba estudiar y si considera que lo que aprendió durante su estancia escolar es importante), factor 3 la relación positiva con sus profesores (si los maestros eran justos y tenían una buena relación con ellos) y el factor 4 relación negativa que el encuestado tuvo con sus educadores (si lo hacían sufrir, sentirse incapaz de alcanzar sus metas, ignorado o desear que terminara el ciclo escolar para dejar de verlos); la tercera variable, el **involucramiento casa-escuela** está formado por dos factores que la explican, el factor 1 involucramiento de los padres con la escuela (si éstos hacían trabajo voluntario en el colegio, si se comunicaban constantemente con los profesores del encuestado y si participaban activamente en las actividades que la escuela organizaba) y el factor 2 que es el apoyo que los entrevistados tenían por parte de sus padres para la realización de sus tareas (si éstos ayudaban a sus hijos en la ejecución de

sus labores escolares y si eran capaces de brindar apoyo y solucionar las dudas que les surgían cuando estos trabajos se llevaban a cabo); la cuarta variable, el **estilo de enseñanza de los profesores** consta de tres factores que la delimitan, el factor 1 estilo asertivo (si los maestros permiten a sus estudiantes expresar sus opiniones y sentimientos en clases y si éstos tratan de conocer las opiniones, las cualidades y los defectos de sus alumnos), el factor 2 estilo sugestivo/directivo (si los maestros enseñan lo que saben y marcan la pauta a sus estudiantes en la forma de resolver los ejercicios en clase y los problemas ahí planteados) y el factor 3 eficaz manejo de clase (si son capaces de motivar y manejar a los discípulos difíciles del salón de clases); la quinta variable, el **estilo de aprendizaje** de los encuestados se refiere a las distintas formas o preferencias de éstos para percibir y organizar la nueva información y se conforma de cuatro factores, el factor 1 estilo activo (las personas que lo utilizan buscan nuevas experiencias, tiene mente abierta, son agentes del aquí y el ahora, sus días están llenos de actividad, se aburren con plazos largos y prefieren trabajar en grupo), el factor 2 estilo pragmático (los individuos que lo usan buscan la aplicación práctica de las ideas, actúan rápidamente, son impacientes cuando hay problemas para teorizar y consideran que si funciona es bueno), el factor 3 estilo reflexivo (a los sujetos que lo presentan les gusta observar desde diferentes perspectivas, reúnen datos para llegar a conclusiones, son prudentes, consideran todas las alternativas antes de hablar y escuchan a los demás) y el factor 4 estilo teórico (quienes lo utilizan consideran que las teorías lógicas y complejas son las mejores, resuelven los problemas por etapas, son perfeccionistas, prefieren analizarlos y sintetizarlos y son racionales y objetivos); la sexta variable, el **coeficiente intelectual** se refiere a la inteligencia fluida medida a través del procesamiento de información visual, a la velocidad de procesamiento y al razonamiento espacial y no verbal; la séptima variable, las **habilidades verbales** se definen como la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras a través de la identificación de sinónimos (comprensión verbal) y

la capacidad para hablar y escribir con facilidad palabras que empiecen con una determinada letra en el lapso de cinco minutos (fluidez verbal); la séptima variable, la **motivación al logro** es definida a través de dos factores, la maestría que es el factor 1 (se refiere a que los encuestados sean capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirarla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo) y la competencia que es factor 2 (que es sentir satisfacción por ganarle y competir con otros) y la última variable, **solución de problemas** concretada por cuatro factores: el factor 1 es la manera racional de resolverlos (considerar lo que está bien o mal, las consecuencias a corto y largo plazo y el buscar la suficiente información), el factor 2 es la forma emocional e impulsiva de solucionarlos (guiarse por las “corazonadas” sin pensar en las consecuencias, sentirse preocupado y no pensar claramente o actuar sin pensar para luego arrepentirse), el factor 3 se caracteriza por sentimientos de frustración y desánimo para remediar los problemas (sintiéndose frustrado si no se resuelven durante el primer intento y, por ende, abandonarlos y juzgarse incapaz para hacerlo) y el factor 4 que es la evitación como forma de solventarlos (es el no pensar en soluciones a un problema específico, resolverlo cuando ya es muy tarde o “dar muchas vueltas” para ello) para posteriormente mostrar las relaciones encontradas entre éstas y las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

En un tercer apartado, se reportará las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la resiliencia y la movilidad social de acuerdo con las variables socio demográficas vinculadas con el área educativa, que por su importancia para la presente investigación es preciso detallar: el nivel educativo de la persona encuestada, el de su madre, el de su padre y el de su esposo (a), el promedio obtenido por el encuestado en

los grados que estudió (primaria, secundaria, preparatoria), si tomó cursos técnicos y el promedio que obtuvo, si fue suspendido de la escuela y, en caso afirmativo, cuántas veces, si reprobó algún grado escolar y el número de veces que lo hizo, el tipo de escuela (haciendo referencia a las características de ésta y a la regularidad en la asistencia de sus profesores), el número de días que se presentaba al colegio, cuánto tiempo le dedicaba a hacer sus tareas y quién le ayudaba, si asistía a clases fuera del horario escolar, si practicaba algún deporte, el número de horas que dedicaba a realizar actividades extraescolares y deportivas y, por último, la edad y la razón por la que abandonó la escuela.

Para finalizar, en el cuarto apartado, mediante la técnica multivariada de regresión múltiple, se identificarán las variables que muestran mayor relación y/o explican mejor el comportamiento de las variables dependientes para entender de qué manera las variables escolares explican la resiliencia.

3.1 Estadísticas descriptivas de las características demográficas y socio demográficas de la muestra.

A continuación se presentan las tablas y gráficas obtenidas de los análisis estadísticos descriptivos de las variables demográficas y socio demográficas de la muestra.

Como se puede apreciar en la *Tabla 1*, la media de edad de la muestra es de 43.71 años y son independientes, es decir se mantienen a sí mismos porque se fueron del hogar de origen para formar el propio, desde hace 22.91 años en promedio. La media de años desde que se incorporaron al *Programa de Oportunidades* es de 6.88 años con una desviación estándar de 3,267, siendo un promedio de 2.67 las personas beneficiarias de éste por hogar. El promedio de dinero que reciben de este programa es de 747.65 pesos

al mes con una desviación estándar de 559.186, siendo el promedio de su ingreso personal mensual de 1,285.45 pesos y familiar de 2.403.68 pesos. La media de las personas que viven de dicho ingreso es de 4.60 con una desviación estándar de 1,846, de las cuales el 1.73 son menores de edad.

Con respecto a las variables socio demográficas relacionadas con el área escolar, se aprecia que la media obtenida tanto en el promedio de primaria como de secundaria y preparatoria es de 77.54, 77.89 y 79.94 con una desviación estándar de 8.491, 7.169 y 10.079 respectivamente; habría que mencionar que el número de sujetos que reportan haber estudiado dichos grados escolares es de 599 en primaria, 180 en secundaria y solamente 18 en preparatoria. Únicamente 65 personas encuestadas reportan haber tomado cursos de educación técnica, siendo el promedio de 1.34 cursos con una desviación estándar del .815.

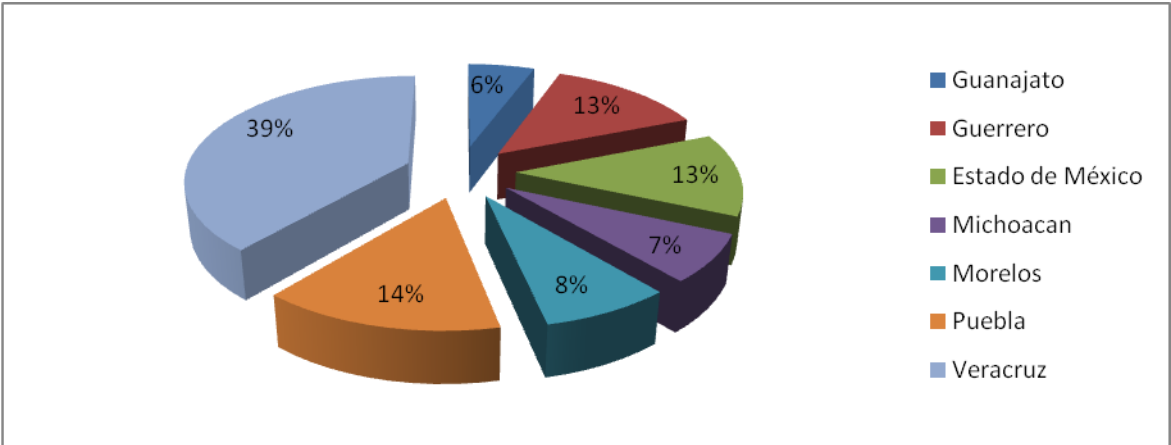
Otra variable considerada es el número de años que se reprobaron, siendo la media de 1.41 años en las 202 personas que respondieron afirmativamente a la pregunta y obteniendo una desviación estándar de .889. La media de días de asistencia a la escuela es de 4.86 con una desviación del 5.24, de horas dedicadas a hacer tareas de 4.90 con una desviación estándar del 3.622 y de horas dedicadas a actividades extraescolares de .83 con una desviación estándar del 3.133. De 631 personas que abandonaron la escuela, la media del número de veces que lo hicieron fue de .63 con una desviación estándar del .836 y la de la edad en que definitivamente desertaron es de 13.39 años de edad con una desviación estándar de 3.597.

Tabla 1: Estadísticas descriptivas de la muestra

Variable	n	M	D.S.
Edad	913	43.71	12.575
Tiempo de ser independiente	901	22.91	11.584
Desde cuando está en Oportunidades	565	6.88	3.267
No. de personas beneficiarias	892	2.67	1.487
Dinero que recibe mensualmente de Oportunidades	854	747.65	559.186
Ingreso personal mensual	904	1285.45	1320.703
Ingreso familiar mensual	891	2403.68	1413.90
No. de personas que viven del ingreso familiar	911	4.60	1.846
No. de menores de edad que viven del ingreso familiar	911	1.73	1.530
No. de personas que viven en la misma casa	913	4.96	1.942
No. de cuartos de la vivienda	912	1.79	.867
Promedio de primaria	599	77.54	8.491
Promedio de secundaria	180	77.89	7.169
Promedio de preparatoria	18	79.94	10.079
No. de cursos tomados de educación técnica	65	1.34	.815
No. de años reprobados	202	1.41	.889
No. de días que asistía a la escuela	643	4.86	.524
No. de horas que dedicaba a las tareas	639	4.90	3.622
No. de horas dedicadas a actividades extraescolares	627	.83	3.132
No. de veces que abandonó la escuela	631	.63	.836
Años cumplidos al abandonar la escuela	626	13.39	3.597

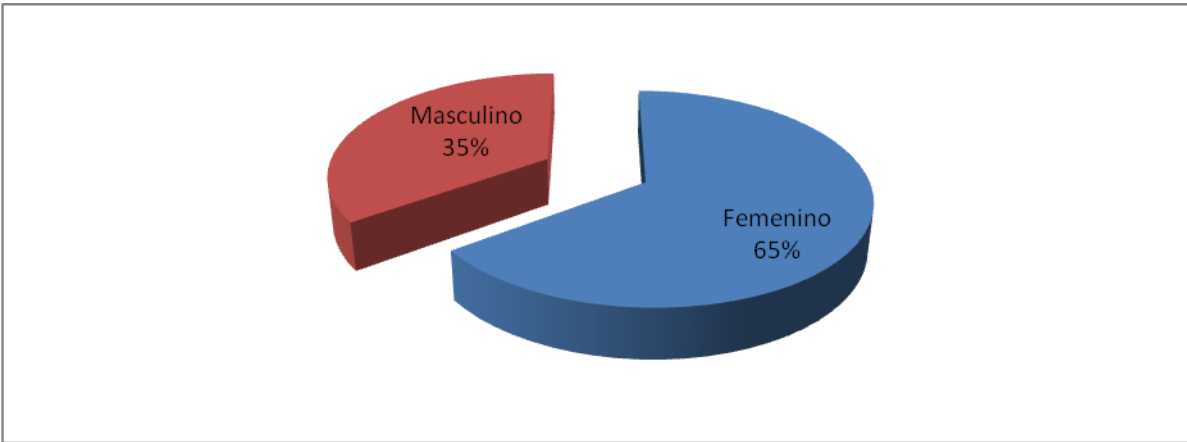
La *Gráfica 1* expone el porcentaje de sujetos que fueron encuestados y que conformaron la muestra en las distintas entidades del país. El porcentaje más elevado de personas encuestadas (39%) se encuentra en Veracruz, seguido por Puebla (14%) y por los estados de Guerrero y Estado de México (13%), por el de Morelos (8%), el de Michoacán (7%) y finalmente el de Guanajuato el 6% de la muestra.

Gráfica 1: Porcentajes de personas encuestadas por entidad federativa.



La Gráfica 2 muestra el porcentaje de hombres y mujeres que formaron la muestra, la diferencia en los porcentajes es debido a que solamente son mujeres las beneficiarias del Programa de Oportunidades.

Gráfica 2: Sexo



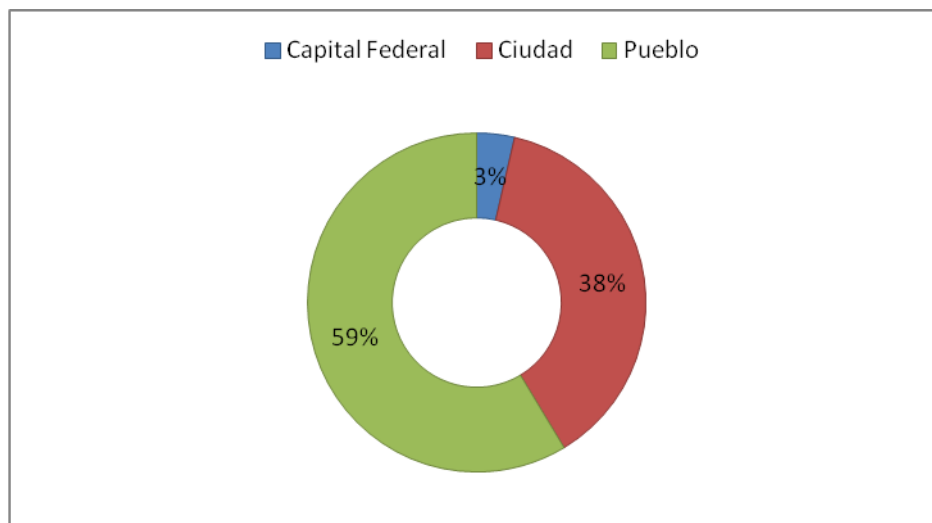
La Tabla 2 muestra la frecuencia y el porcentaje del estado civil de los encuestados donde el 52.4% son casados, el 24.2% vive en unión libre y el 10.6% es divorciado o está separado.

Tabla 2: Estado Civil

Estado civil		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Soltero	57	6.2	6.3
	Casado	478	52.4	52.4
	Divorciado/separado	97	10.6	10.6
	Viudo	59	6.5	6.5
	Unión libre	221	24.2	24.2
	Total	912	99.9	100.0
Perdidos	99	1	.1	
	Total	913	100	

La *Gráfica 3* muestra los porcentajes obtenidos en el tipo de localidad de procedencia de los encuestados, siendo el pueblo (2,500 habitantes o menos) la que tiene la mayor porcentaje, de 59%.

Gráfica 3: Tipo de localidad



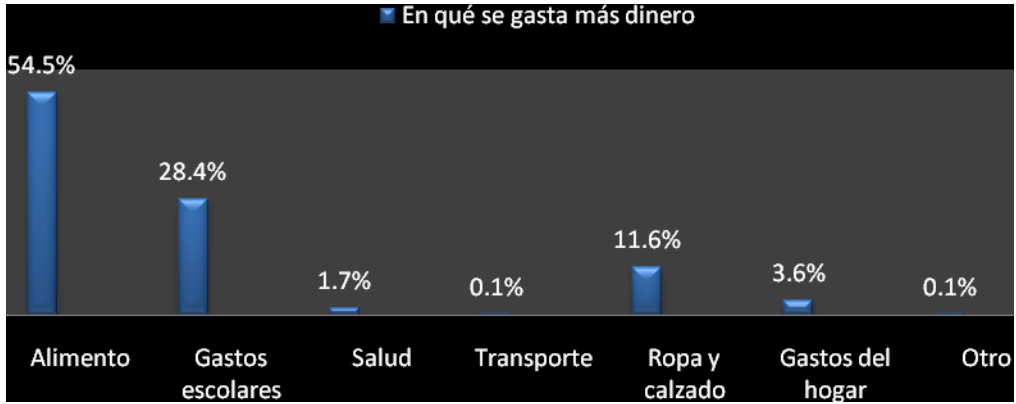
La *Tabla 3* muestra el porcentaje de encuestados que es beneficiario del *Programa Oportunidades* y de quién es el jefe del Hogar; los porcentajes son el 65.9% y del 66.1% respectivamente.

Tabla 3: Beneficiarios y jefe del Hogar del Programa Oportunidades.

Beneficiario del Programa Oportunidades		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	602	65.9	65.9
	No	311	34.1	34.1
	Total	913	100.0	100.0
¿Es usted jefe del Hogar Oportunidades				
Válidos	Si	595	65.2	66.1
	No	305	33.4	33.9
	Total	900	98.6	100.0
Perdidos	99	13	1.4	
	No	913	100.0	

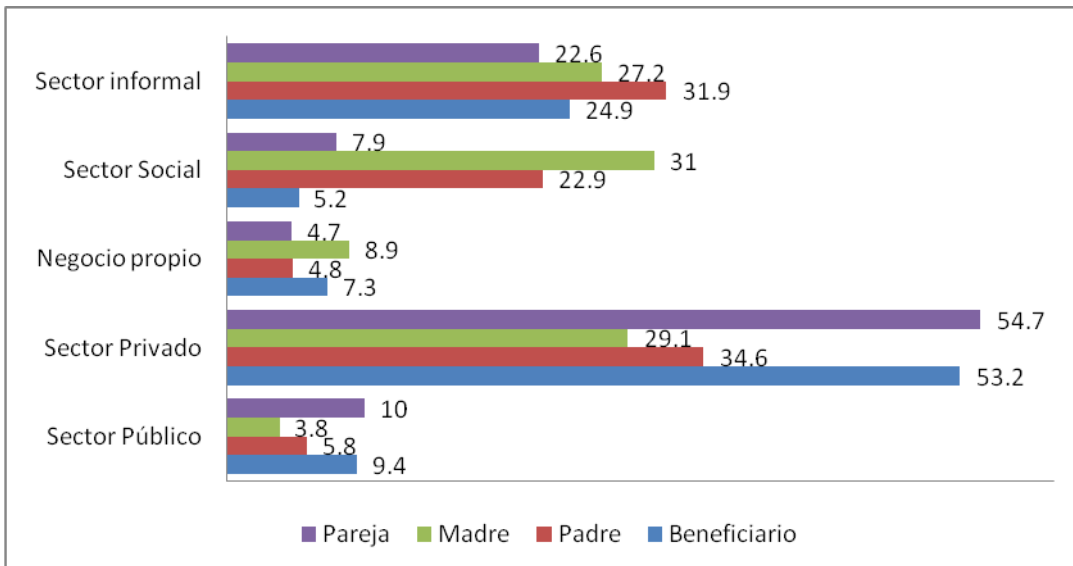
La siguiente *Gráfica*, que es la *4*, hace referencia a los rubros en que las personas encuestadas gastan el dinero que reciben del *Programa Oportunidades*. Se puede observar que en lo que más gastan es en alimentos con un porcentaje del 54.5%, en segundo lugar se encuentra los gastos escolares con un 28.4% y, en tercer lugar está lo relacionado con el vestido y calzado con un 11.6%.

Gráfica 4: En qué gastan el dinero del *Programa Oportunidades* los beneficiarios.



La *Gráfica 5* se refiere al sector en el que trabajan los encuestados y lo hacen sus padres, sus madres y sus parejas. Los beneficiarios, los padres de éstos y sus parejas se emplean más en el sector privado (53.2%, 34.6% y 54.7% respectivamente). Sin embargo las madres de los encuestados se emplean más en el sector social (31%).

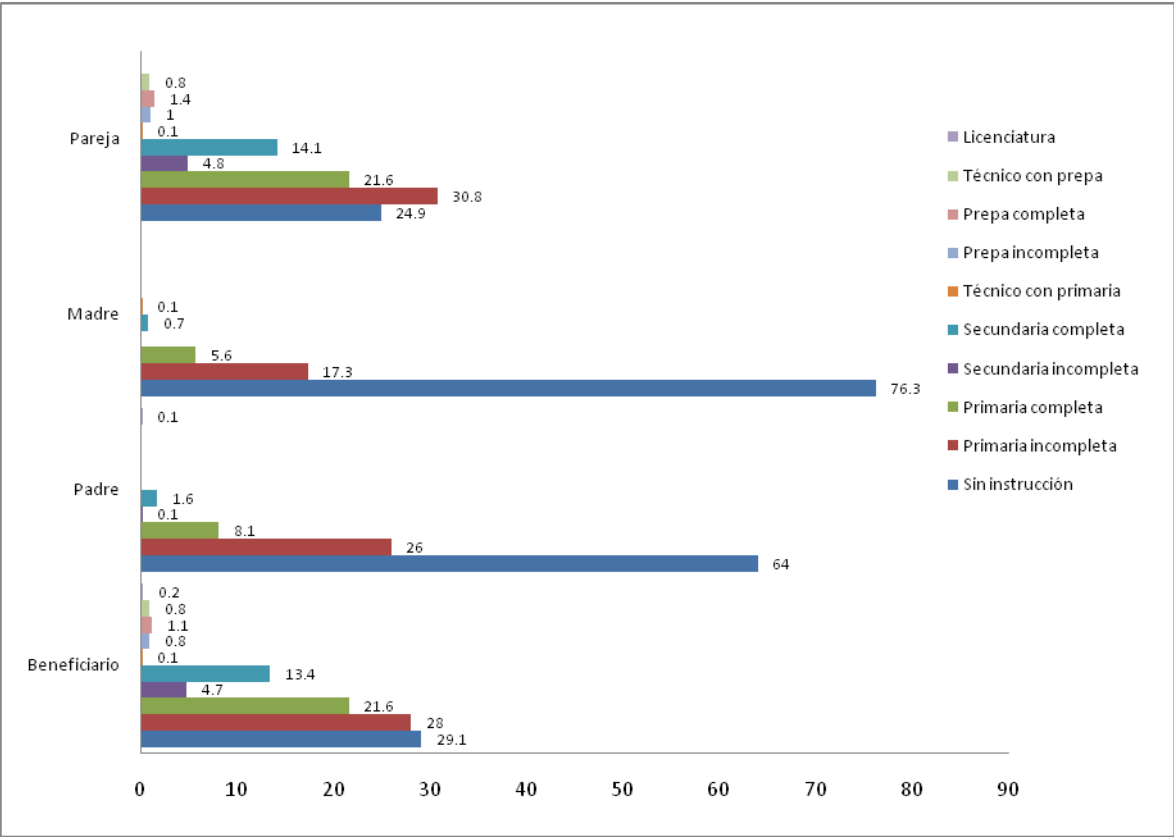
Gráfica 5: Sector en el que trabajan.



La *Gráfica 6* se refiere al nivel de estudios que tienen los encuestados, sus padres, sus madres y sus parejas. Los beneficiarios sin instrucción tienen el mayor porcentaje

(29.1%) seguido por los que tienen el nivel de primaria incompleta (28%), lo mismo sucede con los padres de éstos, pero en un mayor porcentaje (64% y 26%) y con las madres (76.3% y 17.3%). En lo que respecta al nivel educativo de sus parejas tienen un mayor porcentaje en el nivel educativo de primaria incompleta (30.8%) para después ubicarse los que no tienen instrucción (24.9%).

Gráfica 6: Nivel educativo.



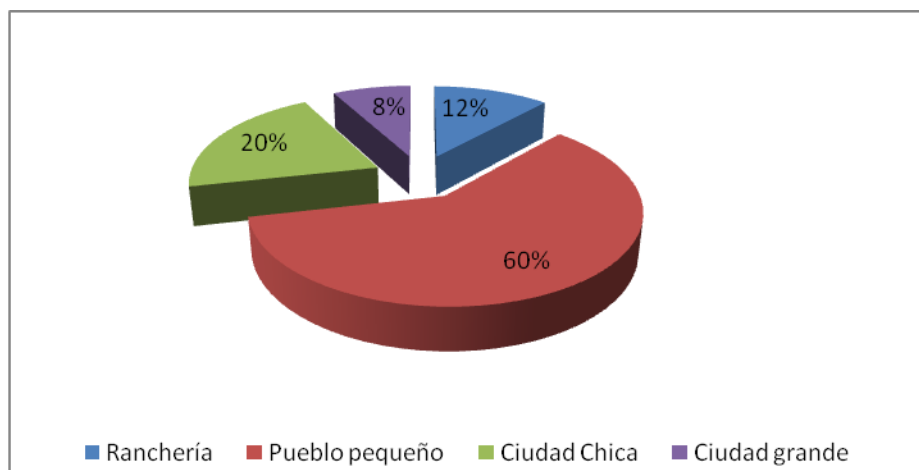
El porcentaje de encuestados que ha tomado un curso de educación técnica como son corte y confección, carpintería, primeros auxilios, bordado, tejido, costura o

computación, entre otros, y que son solamente 51 personas, equivale al 5.6% del total de la muestra.

Con respecto a si los beneficiarios han sido suspendidos o no de la escuela, de 636 sujetos, 15 contestaron que si y 621 que no. Las razones de la suspensión fueron por mal comportamiento, higiene personal, enfermedad, maltratar el mobiliario, faltas no justificadas y peleas con sus compañeros. Con respecto a la reprobación, de 643 beneficiarios que contestaron el 31.4% lo hizo y el 68.6% restante no.

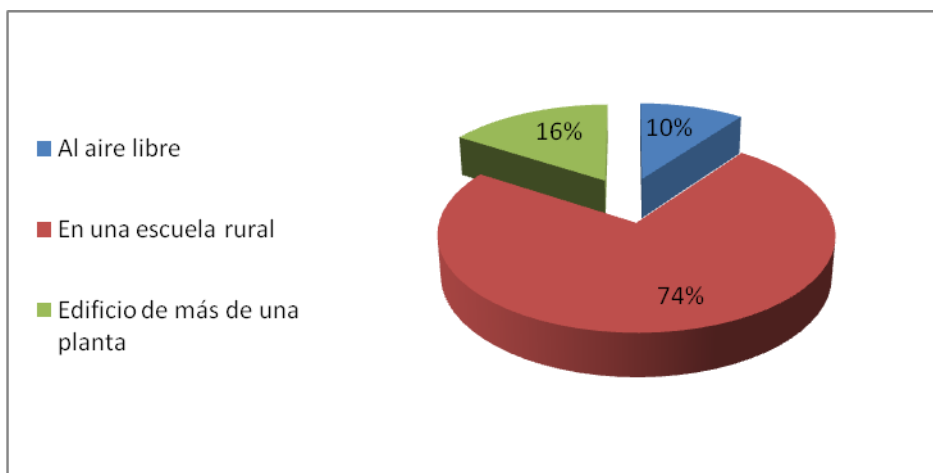
Por otro lado, en la *Gráfica 7* se muestran los porcentajes del tipo de localidad en donde se encontraba la escuela donde los encuestados comenzaron su educación primaria. Como se observa el mayor porcentaje lo hizo en un pueblo pequeño comunicado a través de una terracería (60%), seguido de ciudad chica bien comunicada (20%), de las rancherías (12%) para terminar con ciudades grandes o zonas metropolitanas (8%).

Gráfica 7: Localidad donde comenzó sus estudios de primaria.



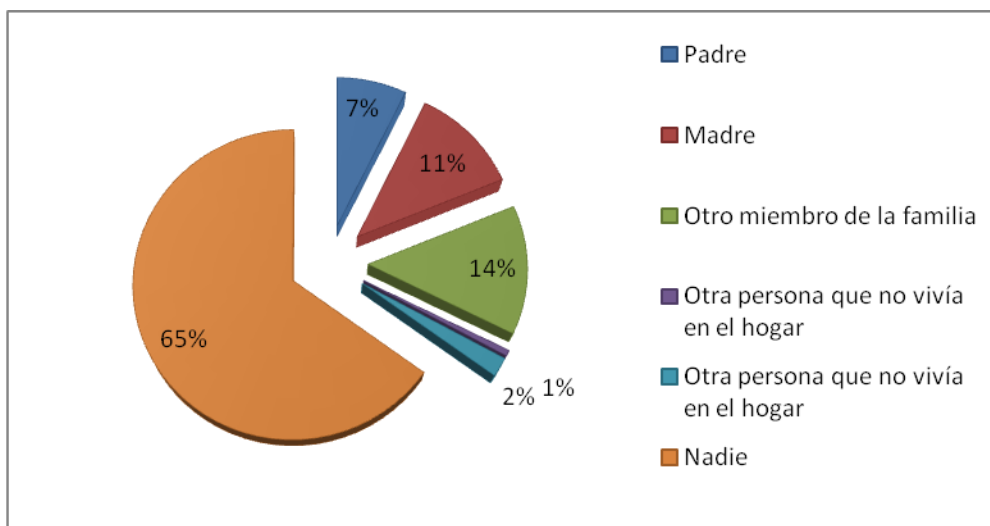
En la siguiente *Gráfica*, que es la *8*, se muestran dónde se impartían las clases en la primaria, obteniendo el porcentaje mayor las escuelas típicamente rural (74%), seguido de los edificios de más de una planta (16%).

Gráfica 8: ¿Dónde se impartían las clases en la primaria?



Otra de las variables demográficas relacionadas con el área escolar es la referente a quién ayudaba a los encuestados a realizar su tarea. De la *Gráfica 9* se desprende que el 65% de los sujetos no recibían ningún tipo de apoyo para ello, siendo el 14% apoyado por otro miembro de la familia. El 11% recibió ayuda de su madre y solamente un 7% de ellos la obtuvo del padre.

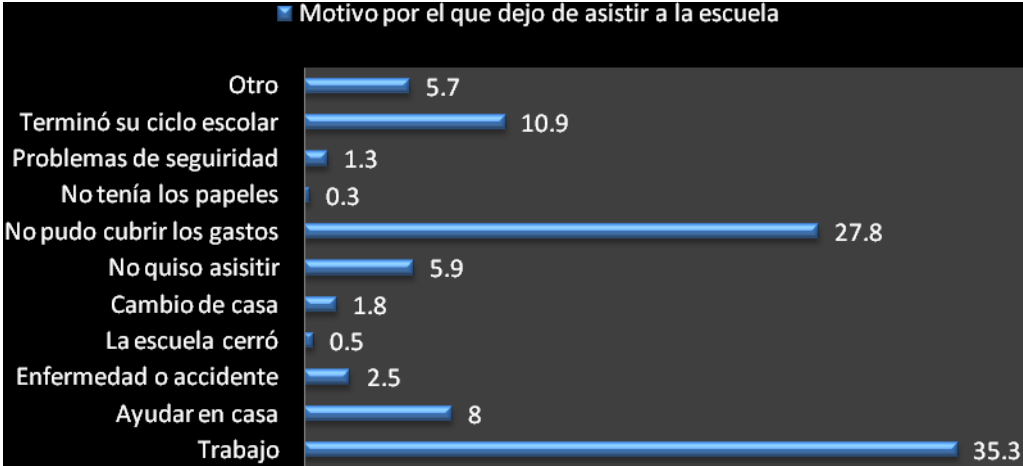
Gráfica 9: Apoyo en las tareas.



Con respecto a las actividades realizadas después de asistir a la escuela solamente un 3.3% de los encuestados tomaba clases de guitarra, canto, regularización, etc. Con respecto a si practicaban algún deporte el 13.3%, que equivale a 85 personas encuestadas, contestó afirmativamente.

Para terminar este apartado, se reportarán en la *Gráfica 10* los motivos por los cuáles los beneficiarios (598) que asistieron a la escuela, dejaron de hacerlo. La razón principal fue que tuvieron que trabajar o ayudar a sus padres con su trabajo (35.3%), la segunda causa más mencionada fue que no pudieron cubrir los gastos que representaba su educación (27.8%), y el tercer motivo fue que ya no quisieron continuar con sus estudios cuando terminaron el ciclo escolar que estaban cursando (10.9%).

Gráfica 10: Motivo por el que dejó de asistir a la escuela.



3.2 Análisis estadísticos (las medias y desviaciones estándar) de las variables independientes, de las variables independientes por sexo y por grupo (movilidad social).

En esta sección se presenta las tablas obtenidas de las medias y desviaciones estándar de las variables independientes, tanto por sexo como por grupo (el primero está conformado por los que no tuvieron movilidad social o ésta fue negativa (300 hogares), el segundo formado por los que tuvieron movilidad social positiva, sin embargo no pasaron la línea de la pobreza establecida por el *Programa Oportunidades* para dejar de estar en la pobreza extrema (150 hogares) y, el tercero constituido por los que tuvieron movilidad social positiva alcanzando los parámetros establecidos por el *Programa* (150 hogares).

Como se observa en la *Tabla 4*, solamente 406 de los beneficiarios del *Programa Social Oportunidades*, de un total de 917 encuestados, reportan haber tenido un tutor y consideran (con una desviación estándar mínima) que éste los motivaba, los ayudaba a ser más independientes, más seguros y a tener confianza sobre sus capacidades, a ser más optimistas, a ver la vida de forma diferente y a propiciar que le gustara más la escuela; también refieren que éste fue un buen ejemplo. Por otra parte, con respecto a la relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela, la media obtenida en el primer factor (consejo y apoyo emocional) fue de 2.2503 con una baja desviación estándar (.82123), lo que sugiere que pocas veces sus maestros los apoyaban cuando tuvieron un problema en casa y que no se sintieron escuchados por ellos. Con respecto a la satisfacción que los alumnos obtuvieron de la escuela (segundo factor) en la que estudiaron, la media obtenida de 3.2282, con una desviación estándar de .77284, señala que les gustaba asistir al colegio y que consideran este hecho como un aspecto importante para la vida adulta. Por último, haciendo referencia al tipo de relación, tercer y cuarto factor (relación positiva y negativa respectivamente) que los encuestados sostuvieron con sus educadores, se obtuvo que la mayoría de ellos reporta haber establecido una relación cercana y basada en la confianza con sus maestros considerándolos justos.

Con relación a la tercera variable independiente, el involucramiento casa-escuela, las medias obtenidas con una mínima desviación estándar por los 620 sujetos que contestaron el instrumento en los dos factores que la definen (involucramiento de los padres 2.5567 y apoyo a tareas 2.0761), sugiere que sus papás pocas veces ayudaban a sus hijos a hacer sus tareas, eran poco capaces de brindarles el apoyo para solucionar las dudas que les surgían al elaborarla y, en escasas ocasiones, platicaban con los profesores de sus hijos y asistían a las actividades que organizaba la escuela.

En lo relativo a los estilos de enseñanza que identifican los encuestados utilizaban sus maestros, las medias reportan que los beneficiarios consideran que eran asertivos (primer factor, media 2,90 y una baja desviación estándar de .71), es decir permitían que sus estudiantes expresaran sus opiniones y sentimientos, les animaban a decir sus puntos de vista en clase y a identificar los pros y contras de los diferentes formas de resolver un problema, que utilizaban un estilo sugestivo/directivo por lo que marcaban la pauta a seguir en la resolución de los ejercicios y los problemas planteados en clase (segundo factor, media 2.99 y baja desviación estándar de .64) y que tenían un eficaz manejo de clase (tercer factor, media 3.02 y baja desviación estándar de .75), lo que les permitía, entre otras cosas, identificar y motivar a los alumnos considerados como difíciles dentro del salón de clases.

Con respecto a los estilos de aprendizaje de los encuestados, las medias y las desviaciones estándar obtenidas en los cuatro factores son: estilo reflexivo 3.05 con .71, estilo pragmático 3.06 con .60, estilo teórico 2.85 con .70 y estilo activo 3.1 con .60. Lo anterior sugiere que el estilo de aprendizaje más utilizado es el activo que implica personas que buscan nuevas experiencias, tienen mentes abiertas, son agentes del aquí y el ahora, sus días están llenos de actividad, se aburren con plazos largos y prefieren trabajar en grupo, y el estilo menos utilizado es el teórico con una mínima desviación

estándar, es decir individuos que consideran que las teorías lógicas y complejas son las mejores, resuelven los problemas por etapas, son perfeccionistas, prefieren analizarlos y sintetizarlos y son racionales y objetivos.

La inteligencia no verbal, medida por el *Beta III*, fue contestada prácticamente por toda la muestra encuestada; en esta se obtuvo una media de 4.5730 con una muy alta desviación del 9.80815, cabe señalar que se reportan las puntuaciones obtenidas en percentiles, ya que el instrumento lo permite. Lo anterior significa que el *CI* promedio obtenido por la muestra fue de 74 (promedio bajo), si se toma en cuenta un intervalo de confianza de 95% el rango es de 65-83. Cabe mencionar que cualquier interpretación a la información precedente debe de realizarse con mucho cuidado y responsabilidad, ya que el mismo instrumento en su apartado de limitaciones refiere que el "*Beta III* no puede proporcionar una evaluación amplia del funcionamiento intelectual de un individuo porque sólo incluye subpruebas no verbales, lo cual representa únicamente una porción del funcionamiento intelectual de la persona" (Kellogg y Morton, 2004:5). En contraste con lo anterior, solamente 88 sujetos respondieron la escala de Comprensión Verbal, que es la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras, en donde las personas deben hallar los sinónimos de palabras propuestas (50), obteniéndose una media de 20 palabras con una muy alta desviación estándar, de 16.5397. Lo anterior indica que la muestra se encuentra ubicada en el percentil 15 de 100, es decir es extremadamente bajo. En la escala de Fluidez Verbal, que es la capacidad para hablar y escribir con facilidad y que se evalúa pidiendo a los sujetos que escriban rápidamente palabras que empiecen con una determinada letra en el lapso de cinco minutos, la media obtenida fue de 22.92 palabras con una alta desviación estándar de 19.52670, siendo contestada solamente por 142 personas. Lo antes expuesto ubica a la muestra en el percentil más bajo evaluado por la prueba.

En relación con la variable independiente de motivación al logro, los beneficiarios del *Programa Oportunidades* reportan que la mayoría de las veces son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirarla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo, lo anterior se refiere al primer factor (maestría que obtuvo una media de 3.34 con una desviación estándar de .55) y que en menor medida se sienten satisfechos por ganarle o competir con otros (segundo factor competencia con una media de 2.6 y una desviación estándar .87).

Por último, se encontró que en la variable solución de problemas, los encuestados utilizan una manera racional (primer factor, media de 2.93 con una baja desviación estándar de .57) de solucionar los problemas, es decir consideran lo que está bien o mal, las consecuencias a corto y largo plazo y buscan la suficiente información durante el proceso de resolución, El estilo que menos utilizan es el evitativo (factor cuarto media de 2.17 con una desviación del .73) es decir no piensan en soluciones a un problema específico, lo resuelven cuando ya es muy tarde o “dar muchas vueltas” para ello. El segundo (emocional/impulsivo con una media de 2.4 con una desviación de .58) y tercer factor (frustración/desánimo con una media de 2.5 con una desviación del .70) sugieren que son utilizados por los beneficiarios para la solución de problemas, pero en menor medida que el racional.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de las variables independientes de toda la muestra

Nombre de la variable	No. de factor	Nombre del factor	Válidos	Media	D.S.
Tutor	1	Tutor	406	3,0057	,74763
Relación profesor-alumno	1	Consejo y apoyo emocional	585	2,2503	,82123
Relación profesor-alumno	2	Satisfacción con la escuela	609	3,2282	,77284
Relación profesor-alumno	3	Relación positiva	603	3,0025	,80527
Relación profesor-alumno	4	Relación negativa	535	1,8254	,73201
Involucramiento casa-escuela	1	Involucramiento casa-escuela	620	2,5567	,90258
Involucramiento casa-escuela	2	Apoyo en tareas	623	2,0761	,93859
Estilos de enseñanza	1	Asertividad	609	2,9077	,71367
Estilos de enseñanza	2	Sugestivo/directivo	614	2,9930	,64918
Estilos de enseñanza	3	Eficaz manejo de la clase	630	3,0275	,75087
Estilos de aprendizaje	1	Reflexivo	906	3,0500	,71651
Estilos de aprendizaje	2	Pragmático	893	3,0658	,60828
Estilos de aprendizaje	3	Teórico	892	2,8524	,70149
Estilos de aprendizaje	4	Activo	887	3,1116	,60257
Coficiente Intelectual	1	Percentil	910	4,5730	9,80815
Habilidades verbales	1	Comprensión verbal	88	20.000	16.5397
Habilidades verbales	2	Fluidez verbal	142	22.9225	19.52670
Motivación al logro	1	Maestría	873	3,3457	,55067
Motivación al logro	2	Competencia	873	2,6303	,87114
Solución de problemas	1	Racional	866	2,9370	,57164
Solución de problemas	2	Emocional/impulsivo	872	2,4233	,58087
Solución de problemas	3	Frustración/desánimo	890	2,5102	,70697
Solución de problemas	4	Evitativo	892	2,1764	,73485

Como se puede apreciar, en la Tabla 5 se muestra la comparación entre las medias y las desviaciones estándar obtenidas por las mujeres y los hombres encuestados encontrándose lo siguiente: en las variables que más se parecen las medias en ambos sexos son en el segundo (satisfacción con la escuela) y en el cuarto factor (relación negativa) de la variable de relación profesor-alumno, en el primer factor (involucramiento casa-escuela) de la variable de involucramiento casa-escuela, en el primer y tercer factor

(asertividad y eficaz manejo de clase) de estilos de enseñanza del profesor, en los dos primeros factores (reflexivo y pragmático) de la variable de estilos de aprendizaje de los encuestados, en el primer factor (maestría) de la variable de motivación al logro y en el último factor (evitativo) de la variable independiente de solución de problemas.

En los factores de las variables independientes que más se diferencian las medias son en el percentil (coeficiente intelectual) y en el de competencia (motivación al logro) obteniendo los hombres una media más alta en los factores antes mencionados, lo que sugiere que tienden más a obtener satisfacción al ganarle y competir con otros y a tener una mayor capacidad para procesar la información y razonar espacial y no verbalmente. Por su parte, las mujeres obtuvieron medias más altas en los factores emocional/impulsivo y frustración/desánimo de la variable de solución de problemas, lo que puede llegar a sugerir que para solventarlos se dejan guiar por “corazonadas” sin pensar en las consecuencias sintiéndose preocupadas o frustradas si no disipan el problema al primer intento, llegando en algunas ocasiones a abandonarlo y juzgarse a sí mismas incapaces.

En términos generales en las variables independientes y sus factores no mencionados hasta el momento, los hombres obtuvieron medias ligeramente superiores a las de las mujeres en el primer y tercer factor (consejo y apoyo emocional y relación positiva) de la variable de relación profesor-alumno, en el primer factor (involucramiento casa-escuela) de la variable con el mismo nombre, en el segundo factor (sugestivo/directivo) de estilos de enseñanza del profesor, del tercer factor (teórico) de estilos de aprendizaje y de los dos factores (comprensión y fluidez verbal) de la variable de habilidades verbales. Por su parte, las mujeres obtuvieron medias ligeramente más altas en la variable independiente de tutor, el cuarto factor (activo) de estilos de

aprendizaje de los encuestados y en el primer factor (racional) de la solución de problemas.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos sexo femenino y masculino de las variables independientes

Variable	No. de Factor	Nombre del Factor	Mujeres			Hombres		
			Válidos	Media	D.S.	Válidos	Media	D.S.
Tutor	1	Tutor	248	3,0205	,73770	158	2,9826	,76475
Relación profesor-alumno	1	Consejo y apoyo emocional	352	2,2021	,81712	233	2,3231	,82381
Relación profesor-alumno	2	Satisfacción con la escuela	373	3,2413	,79550	236	3,2076	,73680
Relación profesor-alumno	3	Relación positiva	366	2,9788	,82971	237	3,0390	,76628
Relación profesor-alumno	4	Relación negativa	330	1,8406	,73385	205	1,8010	,73016
Involucramiento casa-escuela	1	Involucramiento casa-escuela	381	2,5227	,94197	239	2,6109	,83504
Involucramiento casa-escuela	2	Apoyo en tareas	384	2,0656	,93812	239	2,0929	,94107
Estilos de enseñanza	1	Asertividad	368	2,9028	,73557	241	2,9152	,68032
Estilos de enseñanza	2	Sugestivo/directivo	374	2,9809	,64116	240	3,0119	,66239
Estilos de enseñanza	3	Eficaz manejo de la clase	386	3,0250	,75837	244	3,0314	,74038
Estilos de aprendizaje	1	Reflexivo	589	3,0464	,69261	317	3,0568	,76002
Estilos de aprendizaje	2	Pragmático	577	3,0537	,60100	316	3,0880	,62171
Estilos de aprendizaje	3	Teórico	580	2,8264	,68746	312	2,9006	,72551
Estilos de aprendizaje	4	Activo	574	3,1202	,56603	313	3,0958	,66506
Coefficiente Intelectual	1	Percentil	591	4,2129	9,01739	319	5,2401	11,1100
Habilidades verbales	1	Comprensión verbal	57	19.912	18.7438	31	20.161	11.7248
Habilidades verbales	2	Fluidez verbal	84	22.500	19.4270	58	23,534	19.8239
Motivación al logro	1	Maestría	571	3.3452	.53934	302	3.3466	.57238
Motivación al logro	2	Competencia	566	2.5398	.86486	307	2.7972	.85928
Solución de problemas	1	Racional	558	2.9593	.55803	308	2.8964	.59484
Solución de problemas	2	Emocional/impulsivo	561	2.4955	.57224	311	2.2930	.57444
Solución de problemas	3	Frustración/desánimo	578	2.5775	.70510	312	2.3853	.69442
Solución de problemas	4	Evitativo	579	2.1687	.73663	313	2.1906	.73250

En la Tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos por grupo: los que no tuvieron movilidad social o ésta fue negativa, los que tuvieron movilidad social positiva pero no pasaron la línea de la pobreza y los que tuvieron movilidad social positiva.

Los resultados indican que las medias más altas obtenidas en el grupo que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa fueron en el segundo (satisfacción con la escuela, media 3.25 con una baja desviación estándar de .76) y tercer (relación positiva, media 3.03 con una baja desviación estándar de .79) factores de la variable independiente relación profesor-alumno, con el primer (asertividad con una media de 2.94 con una baja desviación estándar de .72) y segundo (sugestivo/directivo con una media de 3.02 con una baja desviación estándar de .86) factores de la variable de estilos de enseñanza del maestro, con el cuarto factor (activo con una media de 3.13 con una desviación estándar de .57) de estilos de aprendizaje y el primer factor (maestría con una media de 3.37 con una baja desviación estándar de .54) de la variable de motivación al logro.

Las medias más altas obtenidas en el grupo que tuvo movilidad social positiva pero no pasó la línea de la pobreza establecida por el *Programa Oportunidades* fueron el único factor de la variable independiente de tutor (tutor con una media de 3.06 con una desviación estándar de .74), el cuarto factor (relación negativa con una media de 1.94 con una baja desviación estándar de .77) de la variable relación profesor-alumno, el primer (reflexivo con una media de 3.10 con una desviación estándar de .66) y tercer factor (teórico con una media de 2.90 con una baja desviación estándar de .63) de la variable estilos de aprendizaje de los encuestados.

Con respecto al grupo que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza las medias más altas obtenidas fueron en el primer factor (consejo y apoyo emocional con una media de 2.31 con una baja desviación estándar de .87) de la variable de relación alumno-profesor, de los dos factores (involucramiento casa-escuela con una media de 2.59 con una desviación estándar de .94 y apoyo en tareas con una media de 2.22 con una desviación estándar de .97) de la variable de involucramiento casa-escuela, con la variable de coeficiente intelectual (percentil) con una media de 4.89 con una alta

desviación estándar 8.21, en el cuarto factor (evitativo) de solución de problemas con una media de 2.22 y una desviación estándar de .70) y los dos factores (comprensión y fluidez verbal con medias de 21.07 y 24.74 respectivamente) de la variable de habilidades verbales. Lo anterior sugiere que el grupo que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza contó con un mayor involucramiento de los padres con la escuela, es decir hacían trabajo voluntario en el colegio, se comunicaban constantemente con los profesores del encuestado y participaban activamente en las actividades que la escuela organizaba; también ayudaban a sus hijos en la realización de sus labores escolares y eran capaces de brindar apoyo y solucionar las dudas que les surgían cuando estos trabajos se llevaban a cabo. Por otro lado, como era de esperarse, en las variables de coeficiente intelectual y habilidades verbales se obtuvieron los puntajes más altos, lo que sugiere que cuentan con una mayor capacidad para procesar la información visual a una mayor velocidad y también tienen más desarrollado tanto el razonamiento espacial y no verbal como las capacidades para comprender ideas expresadas en palabras a través de la identificación de sinónimos y para hablar y escribir con facilidad palabras que comiencen con una determinada letra.

A continuación se reportan los factores de las variables independientes que obtuvieron medias similares que son: el segundo factor (pragmático) de estilos de aprendizaje de los encuestados y los tres primeros factores (racional, emocional/impulsivo y frustración/desánimo) de la variable de solución de problemas. Lo anterior sugiere que en los factores de las variables antes mencionadas no hay diferencias entre los tres grupos examinados.

Por último, se reporta que en el cuarto factor relación negativa de la variable relación profesor-alumno, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa y el grupo 2 que tuvo movilidad

social pero no pasó la línea de la pobreza y entre el grupo 1 que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa y el grupo 3 que tuvo una movilidad social positiva y pasó la línea de la pobreza establecida por el puntaje único del Programa Social *Oportunidades*. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el segundo factor apoyo en tareas de la variable involucramiento casa-escuela entre los grupos 1 (no tuvo movilidad social o ésta fue negativa) y 2 (hubo movilidad social positiva pero no se paso la línea de la pobreza) y los grupos 2 (hubo movilidad social positiva pero no se paso la línea de la pobreza) y 3 (hubo una movilidad social y se pasó la línea de la pobreza). Por otra parte, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el segundo factor competencia social de la variable dependiente resiliencia entre los grupos 2 (hubo movilidad social positiva pero no se paso la línea de la pobreza) y 3 (hubo una movilidad social y se pasó la línea de la pobreza), en la resiliencia entre los grupos 1 (no tuvo movilidad social o ésta fue negativa) y 3 (hubo una movilidad social y se pasó la línea de la pobreza) y 2 (hubo movilidad social positiva pero no se paso la línea de la pobreza) y 3 (hubo una movilidad social y se pasó la línea de la pobreza) y en la segunda variable dependiente, la movilidad social, entre los grupos 2 (hubo movilidad social positiva pero no se paso la línea de la pobreza) y 3 (hubo una movilidad social y se pasó la línea de la pobreza).

Tabla 6: Estadísticos descriptivos por grupos de las variables independientes y dependientes

			Grupos									Prueba T		
			1 No movilidad social o Movilidad negativa			2 Movilidad social positiva, no pasó línea de la pobreza			3 Movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza					
Variable	No. de Factor	Nombre del Factor	n	M	D.S.	n	M	D.S.	n	M	D.S.	F.	Sig.	Dif. entre grupos
Tutor	1	Tutor	189	2.9572	.69878	100	3.0600	.74348	117	3.0377	.82521			
Relación profesor-alumno	1	Consejo y apoyo emocional	188	2.2128	.79910	149	2.2598	.81323	148	2.3137	.87170			
Relación profesor-alumno	2	Satisfacción con la escuela	304	3.2599	.76343	152	3.1891	.77630	153	3.2042	.79028			
Relación profesor-alumno	3	Relación positiva	299	3.0385	.79466	149	2.9362	.82515	155	2.9968	.80733			
Relación profesor-alumno	4	Relación negativa	272	1.7169	.64814	123	1.9480	.77495	140	1.9286	.81570	5.974 6.891	.015 .009	1,2 1,3
Involucramiento casa-escuela	1	Involucramiento casa-escuela	306	2.5808	.89505	151	2.4711	.86674	163	2.5907	.94861			
Involucramiento casa-escuela	2	Apoyo en tareas	131	2.0550	.94370	147	1.9592	.87176	163	2.2221	.97348	4.037 3.807	.045 .052	1,2 2,3
Estilos de enseñanza	1	Asertividad	301	2.9409	.72228	151	2.8889	.68972	157	2.8620	.72101			
Estilos de enseñanza	2	Sugestivo/directivo	303	3.0255	.66522	150	2.9571	.61233	161	2.9654	.65285			
Estilos de enseñanza	3	Eficaz manejo de la clase	312	3.0502	.75510	153	3.0131	.75110	165	2.9980	.74581			
Estilos de aprendizaje	1	Reflexivo	445	3.0419	.69334	238	3.1036	.66349	223	3.0090	.81029			
Estilos de aprendizaje	2	Pragmático	438	3.0795	.59061	237	3.0641	.58246	218	3.0404	.66970			
Estilos de aprendizaje	3	Teórico	440	2.8242	.68385	236	2.9082	.63062	216	2.8488	.80295			
Estilos de aprendizaje	4	Activo	436	3.1307	.57044	235	3.1255	.57241	216	3.0579	.69098			
Coefficiente Intelectual	1	Percentil	448	4.5554	9.70602	239	4.3042	11,28630	223	4.8964	8,2138			

			Grupos											
Variable	No. de Factor	Nombre del Factor	1 No movilidad social o Movilidad negativa			2 Movilidad social positiva, no pasó línea de la pobreza			3 Movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza			Prueba T		
			n	M	D.S.	n	M	D.S.	n	M	D.S.	F.	Sig.	Dif. entre grupos
Habilidades verbales	1	Comprensión verbal	45	19.7778	13.856	15	18.6667	14.45024	28	21.0714	21.402			
Habilidades verbales	2	Fluidez verbal	81	22.4074	19.2371	22	21.5909	19.35793	39	24.7436	20.581			
Motivación al logro	1	Maestría	431	3.3795	.54139	230	3.3415	.50805	212	3.2814	.60766			
Motivación al logro	2	Competencia	429	2.6276	.87184	232	2.5722	.88513	212	2.6993	.85332			
Solución de problemas	1	Racional	423	2.9371	.54287	233	2.9094	.55971	210	2.9671	.63939			
Solución de problemas	2	Emocional/impulsivo	431	2.4184	.58710	229	2.4436	.52519	212	2.4114	.62585			
Solución de problemas	3	Frustración/desánimo	437	2.5117	.70955	235	2.5149	.65339	218	2.5018	.75667			
Solución de problemas	4	Evitativo	439	2.1473	.72854	232	2.1853	.71984	221	2.2247	.70295			
Resiliencia	1	Fortaleza y confianza en sí mismo	426	3.2339	.43270	228	3.1620	.45352	212	3.1862	.53052			
Resiliencia	2	Competencia social	439	2.9906	.66361	232	2.8572	.62334	212	3.0083	.69958	3,677	.056	2,3
Resiliencia	3	Apoyo familiar	438	3.4041	.57862	236	3.3291	.54943	219	3.3440	.66849			
Resiliencia	4	Apoyo social	445	3.2872	.63085	235	3.2596	.61646	219	3.2667	.70420			
Resiliencia	5	Estructura	437	3.1103	.58200	234	3.0444	.57239	215	3.1135	.64196			
Resiliencia		Resiliencia Total	401	3.2195	.43616	216	3.1231	.42335	195	3.2031	.51342	3,822 7,044	.051 .008	1,3 2,3
Movilidad social			448	-.4175	.51253	240	1.8362	.50664	219	2.0356	.55926	3,290	.070	2,3

3.2.1 Correlaciones estadísticamente significativas encontradas entre las variables socio demográficas vinculadas con el área educativa y la resiliencia y la movilidad social.

En esta sección se reportará la tabla de las correlaciones estadísticamente significativas encontradas entre las variables socio demográficas vinculadas con el área educativa y que son: los años de escolaridad de la persona encuestada, el de su madre, el de su padre y el de su esposo (a), el promedio obtenido por el encuestado en los grados que estudió (primaria, secundaria, preparatoria), el número de cursos técnicos que tomó y el promedio que obtuvo, el número de veces que fue suspendido de la escuela, el número de años que reprobó algún grado escolar, el número de días que se presentaba al colegio, cuánto tiempo le dedicaba a hacer sus tareas, el número de horas que asistía a clases fuera del horario escolar, el número de horas que se dedicaba a realizar actividades extraescolares y deportivas y, por último, la edad en la que abandonó la escuela, y las variables dependientes (**resiliencia** que se define como un enfrentamiento efectivo de eventos estresantes y por la capacidad de resistir a la destrucción y levantarse a pesar de la adversidad, poniendo el énfasis en la potencialidad de construcción positiva, de responder adaptativamente y de crecer a pesar de las circunstancias difíciles de las personas). Esta variable dependiente está conformada por cinco factores, el primero (fortaleza y confianza de sí mismo) se refiere a que la persona se sienta poseedora de las habilidades necesarias para resolver con éxito los problemas, crea en sí misma y confíe en que siempre vendrán tiempos mejores, el segundo (competencia social) consiste en la confianza que tiene un individuo para establecer nuevas relaciones con otras personas, para adaptarse a nuevas situaciones y para entablar nuevas conversaciones, el tercer factor (apoyo familiar) es el poder contar con una buena relación familiar, disfrutar de ella y tener el apoyo de los familiares en situaciones difíciles, el cuarto factor (apoyo social) es

contar con amigos que se preocupan, que reconocen las habilidades, que apoyan, alientan y ayudan cuando se le necesita, y el quinto factor (estructura) se refiere a que se tienen reglas y rutinas, a que se planean las actividades, a que se organiza el tiempo y se poseen metas claras; y la **movilidad social positiva** establecida por el puntaje del *Modelo Único del Programa Oportunidades*) explicada en la página 55 del presente trabajo.

En la tabla 7 se reportan solamente las relaciones significativas encontradas entre las variables socio demográficas del área educativa y las variables dependientes. Se encontró una correlación baja entre el nivel de estudios de los encuestados y los dos primeros factores de la resiliencia, el nivel de estudios de su padre solamente con el primer factor de la resiliencia, el promedio obtenido en primaria por los encuestados del *Programa Oportunidades* con el segundo factor de la resiliencia (competencia social) y la resiliencia total, el promedio obtenido de secundaria con el cuarto factor de la resiliencia (apoyo social), el número de horas a la semana que le dedicaban a realizar sus tareas con el primer, segundo, tercer y cuarto factor de la resiliencia y la resiliencia total, y el número de veces que abandonó la escuela con el factor tres y cuatro (apoyo familiar y social) de la resiliencia, lo que indica que entre más alto sea el nivel educativo de la persona encuesta y el promedio que obtenga en la primaria, se sentirá con más habilidades para resolver con éxito sus problemas, creerá más en sí misma y confiará más en que siempre vendrán tiempos mejores; también tendrá más confianza para establecer nuevas relaciones con otras personas, para adaptarse a nuevas situaciones y para entablar nuevas conversaciones. Por otra parte, entre más alto sea el promedio obtenido en la secundaria por los beneficiarios más alto será el apoyo social con el que se cuenta. Con respecto al número de horas que los beneficiarios le dedicaban a hacer

tareas, entre éste sea más alto se contará con más confianza y fortaleza en sí mismo, con más competencia y apoyo social y familiar.

No se encontró correlaciones con el nivel de estudios de la madre y de la esposa (o), con el promedio de preparatoria, de licenciatura o de posgrado, con el número de cursos de educación técnica tomados, con el número de veces que fue suspendido del colegio, con el número de años reprobados, con el número de días que asistía a la escuela, con el número horas que asistía a actividades extraescolares o deportivas y con la edad a la que abandonó la escuela. Lo anterior debido a que son muy pocos los encuestados que reportaron realizar tanto actividades extraescolares como deportivas (3.3% y 13.3% respectivamente).

Con la segunda variable dependiente, la movilidad social positiva, no se encontraron correlaciones con ninguna de las variables socio demográficas vinculadas al área educativa.

Tabla 7: Correlaciones estadísticamente significativas entre las variables dependientes y las variables socio demográficas vinculadas al área educativa

Variable socio demográfica	Análisis estadísticos	Factores de la resiliencia					Resiliencia total
		Fortaleza y confianza de si mismo	Competencia social	Apoyo familiar	Apoyo social	Estructura	
Estudios del beneficiario	C. de Pearson	,148	,108				
	Sig. (bilateral)	,000	,001				
	N	862	879				
Estudios del padre	C. de Pearson	,153					
	Sig. (bilateral)	,000					
	N	804					
Promedio obtenido Primaria	C. de Pearson		,137				,118
	Sig. (bilateral)		,001				,007
	N		574				523
Promedio obtenido Secundaria	C. de Pearson				,150		
	Sig. (bilateral)				,046		
	N				177		
Fuera de la escuela, ¿cuántas horas a la semana dedicaba a sus tareas aproximadamente?	C. de Pearson	,179	,113	,162	,159		,161
	Sig. (bilateral)	,000	,005	,000	,000		,000
	N	601	612	625	628		559
¿Cuántas veces abandonó la escuela (haya o no terminado el ciclo escolar)?	C. de Pearson			,113	,102		
	Sig. (bilateral)			,005	,011		
	N			617	620		

3.2.2 Correlaciones encontradas entre las variables independientes vinculadas al área educativa y las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

En esta sección se presenta la tabla de correlaciones de Pearson obtenida entre las variables independientes (tutor, la relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela, el involucramiento casa-escuela, el estilo de enseñanza de los profesores, el estilo de aprendizaje de los encuestados, el coeficiente intelectual, las habilidades

verbales, la motivación al logro y la solución de problemas) y las variables dependientes (resiliencia y la movilidad social positiva establecida por el puntaje del *Modelo Único del Programa Oportunidades*) y que se explica en la página 55 del presente trabajo.

Como se puede apreciar en la Tabla 8, se obtuvieron correlaciones bajas y moderadas entre las variables independientes y la resiliencia, no sucediendo lo mismo con la segunda variable dependiente estudiada, la movilidad social positiva. Esto puede deberse a tres causas: la primera es que la movilidad social que se presenta en el grupo estudiado es muy baja y hay poca variabilidad, por lo que no se ve reflejada en el estudio; la segunda razón podría estar relacionada con los instrumentos utilizados en el estudio, sin embargo estos fueron piloteados en poblaciones similares a la de la muestra y mostraron índices de confiabilidad y validez adecuados; y la tercera causa podría ser que no estén relacionadas las variables independientes con la movilidad social, sin embargo la literatura muestra evidencia de lo contrario, por lo que parece más probable la primera explicación.

A continuación se describirán las relaciones significativas encontradas entre cada una de las variables independientes y la resiliencia. Se comenzará con la del tutor quien muestra una correlación moderada con los cinco factores de la escala de resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura) y, por ende, con la resiliencia total. Lo anterior sugiere que la presencia de una persona que brinde apoyo, motive y ayude a sus alumnos a ser responsables e independientes en la escuela favorece el desarrollo de la resiliencia para la vida.

Con relación a la segunda variable, relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela, el primer factor (consejo y apoyo emocional) muestra una baja correlación con los factores uno y cinco (fortaleza y confianza en sí mismo y estructura) de la resiliencia y con la resiliencia total, es decir que entre más apoyo emocional y escucha se tiene por

parte de sus profesores más confianza se tiene en las habilidades para resolver con éxito los problemas y en que vendrán tiempos mejores. El segundo factor (satisfacción con la escuela) muestra correlaciones moderadas con el primer, tercer y cuarto factor (fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo familiar y apoyo social) de la resiliencia y la resiliencia total y una baja correlación con el segundo y quinto factor (competencia social y estructura) de la resiliencia, lo que sugiere que entre más se disfrute asistir al colegio, realizar el trabajo que ahí se realiza, estudiar y considerar que lo que ahí se aprende es relevante se es más resiliente. Con relación al tercer factor (relación positiva con el profesor) se encontró una correlación baja con los 5 factores de la resiliencia y la resiliencia total, lo que significa que entre más positiva es la relación con el profesor, es decir, si son justos, se puede confiar en ellos y se mantiene una buena relación se es más resiliente. Por último, el cuarto factor (relación negativa con un profesor) muestra una correlación negativa baja tanto con el primer factor (fortaleza y confianza en sí mismo) como con la movilidad social, lo que sugiere que entre más sentimientos negativos del profesor hacia sus alumnos, como hacerlos sentir incapaces de alcanzar sus metas o ignorados, los estudiantes se sentirán menos poseedores de las habilidades necesarias para resolver con éxito sus problemas no creyendo en sí mismos y mostrarán menos movilidad social positiva.

En relación con la variable involucramiento casa-escuela, se encontró que el primer factor (involucramiento casa-escuela) tiene una relación significativa baja con los cinco factores de la resiliencia, siendo el tercer factor (apoyo familiar) el más alto, lo que significa que entre más comunicación se tenga entre los padres y la escuela y se asista a los eventos organizados por la escuela se es más resiliente. El segundo factor de esta variable (apoyo en tareas) también mostró una correlación baja con el segundo, el cuarto y el quinto factor de la resiliencia (competencia social, apoyo social y estructura) y la

resiliencia total, lo que indica que entre más apoyo de los padres se tenga en la elaboración de las tareas y éstos sean capaces de solucionar las dudas de sus hijos durante su realización más confianza se tendrá en el establecimiento de nuevas relaciones con otras personas y en la adaptación a nuevas situaciones y conversaciones, se contará con más apoyo social y se tendrán metas claras que faciliten el seguimiento de rutinas y horarios.

La variable denominada estilos de enseñanza de los maestros, que se refiere a la forma en que los docentes imparten su clase y las habilidades que muestran para ello, mostró correlaciones bajas y moderadas en sus tres factores (asertividad, sugestivo/directivo y eficaz manejo de la clase) con los cinco factores de la resiliencia y la resiliencia total, cabe mencionar que las correlaciones más altas las mostró el segundo factor, lo que sugiere que si los maestros enseñan lo que saben y marcan la pauta a sus estudiantes en la forma de resolver los ejercicios en clase y los problemas ahí planteados se incrementa la posibilidad de ser resiliente.

Con los cuatro factores (reflexivo, pragmático, teórico y activo) de la siguiente variable, estilos de aprendizaje de los encuestados, se obtuvieron las correlaciones más altas tanto con los cinco factores de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura) como con la resiliencia total. Cabe mencionar que fue el cuarto factor, es decir el activo, con el primer factor de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo) el que mostró la relación más alta de todas. Lo anterior significa que las personas que buscan nuevas experiencias, tiene mente abierta, son agentes del aquí y el ahora, sus días están llenos de actividad, se aburren con plazos largos y prefieren trabajar en grupo, es decir tienen un estilo de aprendizaje preferentemente activo, tienen más fortaleza y confianza en sí mismos, esto es, se sienten poseedores de las habilidades necesarias para resolver con éxito los problemas,

creen en sí misma y confían en que siempre vendrán tiempos mejores. Con respecto a la resiliencia total, el factor que obtuvo una mayor correlación fue el activo (.565), después fue el pragmático (.553), a continuación el reflexivo (.493) y, por último el teórico (.492). Lo anterior sugiere, si se entienden los estilos de aprendizaje como un conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los individuos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje, que las personas que tienen una implicación activa y sin prejuicios en nuevas experiencias y las que experimentan y aplican sus ideas son más resilientes.

Los dos factores (maestría y competencia) de la variable de motivación al logro correlacionaron con los cinco factores de la resiliencia y la resiliencia total. Fue el primer factor (maestría) el que mostró la correlación más alta tanto con el primer factor de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo) como con la resiliencia total. Lo anterior sugiere que las personas que sean capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo son resilientes. El segundo factor (competencia) obtuvo correlaciones moderadas con los dos primeros factores de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social) y bajas con los tres últimos (apoyo familiar, apoyo social y estructura).

La última variable que mostró relación con la resiliencia fue la de solución de problemas únicamente con el primer factor (racional), lo que indica que las personas que consideran lo que está bien o mal, las consecuencias a corto y largo plazo y el buscar la suficiente información durante el proceso de resolución de un problema son resilientes. El cuarto factor (evitativo) obtuvo una correlación negativa baja con el primer factor de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo) como era de esperarse, lo que significa que

a mayor confianza y fortaleza en sí mismo se piensa menos en encontrar soluciones a un problema específico, resolviéndolo muy tarde o “dando muchas vueltas” para ello.

Las variables que no mostraron ninguna relación con la resiliencia, a pesar de que la literatura señala que si existe relación entre las variables mencionadas y la resiliencia, fueron el coeficiente intelectual, las habilidades verbales (comprensión y fluidez verbal), debido probablemente a que los instrumentos seleccionados (*Beta III* y *Prueba de Habilidades Mentales*) para su medición no fueron los adecuados o la aplicación de los mismos no fue la óptima aunque cabe señalar que ambos instrumentos cumplieron con los criterios necesarios para el levantamiento de datos, como por ejemplo, son fáciles de aplicar y no se necesita escolaridad para resolverlos, y los factores dos (emocional/impulsivo) y tres (frustración/desánimo) de la variable solución de problemas como era de esperarse.

Tabla 8: Correlaciones estadísticamente significativas entre las variables dependientes y las variables independientes vinculadas al contexto escolar.

Variable	No. Factor	Nombre Factor		Factores de la resiliencia					Resiliencia total	Movilidad social
				Fortaleza y confianza en sí mismo	Competencia social	Apoyo familiar	Apoyo social	Estructura		
Tutor	1	Tutor	C. de Pearson	,308	,209	,366	,248	,253	,329	
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
			N	381	390	400	400	394	360	
Relación profesor-alumno	1	Consejo y apoyo emocional	C. de Pearson		,178			,130	,143	
			Sig. (bilateral)		,000			,002	,001	
			N		566			568	522	
Relación profesor-alumno	2	Satisfacción con la escuela	C. de Pearson	,306	,155	,334	,259	,184	,281	
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
			N	582	589	596	600	595	545	
Relación profesor-alumno	3	Relación positiva	C. de Pearson	,245	,154	,273	,210	,161	,255	
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
			N	573	583	592	594	585	537	
Relación profesor-alumno	4	Relación negativa	C. de Pearson	-,121						-,127
			Sig. (bilateral)	,006						,003
			N	511						533
Involucramiento casa-escuela	1	Involucramiento casa-escuela	C. de Pearson	,153	,175	,222	,193	,151	,236	
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
			N	585	599	608	610	600	549	
Involucramiento casa-escuela	2	Apoyo en tareas	C. de Pearson		,161		,153	,109	,165	
			Sig. (bilateral)		,000		,000	,007	,000	
			N		605		615	604	554	
Estilos de enseñanza	1	Asertividad	C. de Pearson	,263	,212	,262	,262	,224	,282	
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
			N	579	589	599	603	590	541	
Estilos de enseñanza	2	Sugestivo-directivo	C. de Pearson	,330	,233	,330	,324	,261	,355	
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
			N	580	593	602	605	593	543	
Estilos de enseñanza	3	Eficaz manejo de la clase	C. de Pearson	,282	,214	,265	,251	,227	,295	
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
			N	595	607	617	620	610	555	
Estilos de aprendizaje	1	Reflexivo	C. de Pearson	,538	,417	,367	,347	,410	,493	
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
			N	863	879	888	894	882	809	

Variable	No. Factor	Nombre Factor	Factores de la resiliencia					Resiliencia total	Movilidad social
			Fortaleza y confianza en sí mismo	Competencia social	Apoyo familiar	Apoyo social	Estructura		
Estilos de aprendizaje	2	Pragmático	C. de Pearson	,592	,396	,428	,411	,504	,553
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
			N	852	867	877	883	870	802
Estilos de aprendizaje	3	Teórico	C. de Pearson	,528	,341	,381	,351	,467	,492
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
			N	852	869	876	882	870	801
Estilos de aprendizaje	4	Activo	C. de Pearson	,631	,384	,476	,406	,480	,565
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
			N	847	862	871	877	865	796
Motivación al logro	1	Maestría	C. de Pearson	,655	,355	,552	,473	,457	,602
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
			N	837	851	856	882	851	785
Motivación al logro	2	Competencia	C. de Pearson	,301	,285	,155	,181	,315	,297
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
			N	839	853	860	863	854	785
Solución de problemas	1	Racional	C. de Pearson	,459	,334	,351	,400	,411	,469
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
			N	829	845	850	855	842	780
Solución de problemas	4	Evitativo	C. de Pearson	-,126					
			Sig. (bilateral)	,000					
			N	850					

3.2.3 Correlaciones estadísticamente significativas encontradas en las variables independientes de acuerdo con las variables socio demográficas vinculadas con el área educativa.

En esta sección se reportará la tabla de las correlaciones estadísticamente significativas encontradas en las variables independientes (tutor, la relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela, el involucramiento casa-escuela, el estilo de enseñanza de los profesores, el estilo de aprendizaje de los encuestados, el coeficiente intelectual, las habilidades verbales, la motivación al logro y la solución de problemas) de acuerdo con las variables socio demográficas vinculadas con el área educativa (los años de

escolaridad de la persona encuestada, el de su madre, el de su padre y el de su esposo (a), el promedio obtenido por el encuestado en los grados que estudió (primaria, secundaria, preparatoria), el número de cursos técnicos que tomó y el promedio que obtuvo, el número de veces que fue suspendido de la escuela, el número de años que reprobó algún grado escolar, el número de días que se presentaba al colegio, cuánto tiempo le dedicaba a hacer sus tareas, el número de horas que asistía a clases fuera del horario escolar, el número de horas que se dedicaba a realizar actividades extraescolares y deportivas y, por último, la edad en la que abandonó la escuela).

En la tabla 9 se reporta que con respecto al nivel de estudios de los encuestados, medido como los años de escolaridad que se tienen, se encontró una correlación baja con el segundo y cuarto factor (pragmático y activo) de la variable de estilos de aprendizaje de los encuestados, con la variable de coeficiente intelectual y con el primer factor (maestría) de motivación al logro, lo anterior significa que entre más años de escolaridad las personas buscan más la aplicación práctica de sus ideas, tienen una mente más abierta y prefieren trabajar en grupo, tienen una mayor capacidad y velocidad de procesamiento visual de la información y de razonamiento espacial y tienen una mayor facilidad de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor y de obtener una mayor satisfacción al concluirla. También se encontraron correlaciones negativas bajas con el cuarto factor (relación negativa con el profesor) de la variable de relación profesor-alumno y con el segundo, tercer y cuarto factor (emocional/impulsivo, frustración/desánimo y evitativo) de la variable solución de problemas, como era de esperarse. Lo anterior significa que a menor escolaridad se tienen más sentimientos de incapacidad para alcanzar las metas provocados por el maestro y los estilos para solucionar los problemas son evitándolo, solucionándola de manera impulsiva y con sentimientos de frustración y de desánimo.

En relación a los estudios del padre, medido por el número de años de escolaridad, se encontraron correlaciones bajas con el segundo factor (satisfacción con la escuela) de la variable de relación profesor-alumno, con el segundo factor (apoyo en tareas) de la variable involucramiento casa-escuela, con los factores uno, tres y cuatro (reflexivo, pragmático y activo) de estilos de aprendizaje, y con el primer factor (maestría) de motivación al logro. Lo anterior significa que si se cuenta con un número mayor de años de estudio se tiene un mayor aprecio por lo que se aprende en la escuela, por el trabajo que ahí se realiza y por asistir, se buscan más experiencias nuevas, se tiene una mente más abierta, se prefiere trabajar en equipo, se observan y analizan distintas perspectivas de un problema y se resuelven por etapas, se es más prudente y se tiene una mayor facilidad de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor.

Con los estudios de la madre, se encontró una correlación baja con los dos factores del involucramiento casa-escuela (involucramiento casa-escuela y apoyo en tareas) y una correlación negativa también baja con el cuarto factor de la resolución de problemas (evitativo). Lo anterior sugiere que el que los padres participen activamente en las actividades de la escuela de sus hijos, se vinculen con sus profesores y los apoyen en la realización de sus tareas está relacionado con una mayor escolaridad de las madres. Por otra parte más escolaridad tenga la madre menos evitativa sea la forma de afrontar los problemas.

En cuanto al promedio obtenido por los encuestados en primaria, las correlaciones encontradas fueron bajas con la variable de tutor, el segundo, tercer y cuarto factor (satisfacción con la escuela, relación positiva y relación negativa), con el primer y segundo factor (asertividad y sugestivo/directivo) de estilos de enseñanza del profesor, con coeficiente intelectual y con el primer factor (maestría) de la motivación al logro. Con respecto al promedio de secundaria, las correlaciones obtenidas fueron con la variable

tutor, con el primer, segundo y tercer factor (consejo y apoyo emocional, satisfacción con la escuela y relación positiva) de la variable de relación profesor-alumno, con los tres factores (asertividad, sugestivo/directivo y eficaz manejo de clase) de estilos de enseñanza y con el primer factor de la motivación al logro (maestría). Tuvo una correlación negativa y baja con el tercer factor de solución de problemas (frustración/desánimo). Lo anterior sugiere que entre más alto el promedio de primaria y secundaria más relación se tiene con los tutores y con los profesores a quienes se ve como fuente de apoyo y escucha, también con la forma de dar la clase, con el eficaz manejo que se tenga de ésta por parte de los profesores y se tiende a terminar las tareas empezadas y a realizarlas cada vez mejor. Vale la pena reportar que con un mayor promedio en secundaria se tienen menos sentimientos de frustración y desánimo cuando se resuelve un problema.

El número de años escolares reprobados tuvo una correlación negativa baja con el segundo factor (apoyo a tareas) de involucramiento casa-escuela, como era de esperarse, y una relación moderada positiva con los dos factores de habilidades verbales (comprensión y fluidez verbal), lo que significa que entre más se repruebe menos apoyo en la realización y en la solución de dudas que se presentan durante las tareas. Por otra parte llama la atención que entre más años reprobados se cuente con una mayor capacidad y velocidad en el procesamiento de la información y en la comprensión y fluidez verbal. Este resultado es contradictorio con lo que se reporta en la literatura.

El número de horas dedicadas a realizar tareas fuera de la escuela tuvo correlaciones bajas con la variable de tutor, con el segundo factor (satisfacción con la escuela) de relación profesor-alumno, con el primer y segundo factor de estilos de enseñanza del profesor (asertividad y sugestivo/directivo), con los factores uno, dos y cuatro (reflexivo, pragmático y activo) de los estilos de aprendizaje de los encuestados y

con el primer factor de la motivación al logro (maestría). Obtuvo una correlación negativa baja con el cuarto factor (relación negativa) de relación maestro-alumno y con el cuarto factor de la solución de problemas (evitativo), como era de esperarse. Lo anterior sugiere que si utilizan un mayor número de horas para hacer la tarea se tiene una mejor relación con el tutor, se disfruta más la escuela y lo que en ella se aprende, se expresan más las opiniones y sentimientos en clase, se tienen más profesores que estructuran mejor su clase, se desarrollan más los estilos de aprendizaje activo, pragmático y reflexivo y se es más capaz de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante su realización, de concluirla aunque se dificulte y de buscar la información que se necesite para llevarla a cabo.

Con relación al número de horas que dedicaban a la semana a realizar actividades extraescolares, se obtuvieron correlaciones bajas con el primer y tercer factor (consejo y apoyo emocional y relación positiva) de la relación profesor-alumno, con el primer factor de involucramiento casa-escuela, con el primer y tercer factor de estilos de enseñanza (asertividad y eficaz manejo de clase) y con el primer y segundo factores (racional y emocional/impulsivo) de la variable de solución de problemas. Lo anterior sugiere que si se emplean un mayor número de horas dedicadas a actividades extraescolares se tiene más apoyo y escucha por parte de los profesores si se tiene algún problema y se considera que éstos son más justos y preocupados por los alumnos que más los necesitan, que estructuran mejor su clase en la que se pueden expresar más fácilmente las opiniones, los padres se encuentran más involucrados tanto con los maestros como con las actividades de la escuela y se utiliza más una forma racional y emocional/impulsiva de resolver los problemas.

El número de veces que abandonó la escuela tuvo correlaciones bajas con el estilo activo de aprendizaje, con el primer factor (comprensión verbal) de las habilidades

verbales y con el primer y segundo factor (racional y emocional/impulsivo) de la solución de problemas. Obtuvo correlaciones negativas bajas con apoyo a tareas y con el coeficiente intelectual. Lo anterior significa que entre más veces se dejó de asistir a la escuela, las personas buscan más nuevas experiencias, son agentes del aquí el ahora y sus días están llenos de actividad aburriéndose si se enfrentan a plazos largos para trabajar, tienen una mejor comprensión verbal y utilizan tanto el estilo racional como el emocional/impulsivo para solucionar sus problemas. Con respecto a las correlaciones negativas se puede decir que entre más veces se abandona la escuela menos es el apoyo que se tiene en casa con las tareas y se cuenta con menores habilidades para procesar la información visual y no verbal.

El número de años cumplidos cuando dejó de estudiar tuvo correlaciones bajas con el segundo y tercer factor (satisfacción con la escuela y relación positiva) de relación maestro-alumno, con el primer y segundo factor (asertividad y sugestivo/directivo) de estilos de enseñanza del profesor, con el estilo pragmático de aprendizaje y con el coeficiente intelectual. Tuvo correlaciones negativas con el cuarto factor (relación negativa) de la relación profesor-alumno y con los factores dos, tres y cuatro (emocional/impulsivo, frustración/desánimo y evitativo) de la variable solución de problemas. Lo anterior significa que entre más años cumplidos cuando se deja de estudiar se tiene una mayor satisfacción con la escuela y se establecen mejores relaciones con los profesores, es decir, se tiene más apoyo y escucha por parte de éstos si se tiene algún problema y se considera que son más justos y preocupados por los alumnos que más los necesitan, que estructuran mejor su clase en la que se puede expresar más fácilmente las opiniones, son personas que buscan más la aplicación práctica de sus ideas, tienen una mente más abierta y prefieren trabajar en grupo, tienen una mayor capacidad y velocidad de procesamiento visual de la información y de razonamiento espacial y tienen una mayor

facilidad de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor y de obtener una mayor satisfacción al concluirla. Con respecto a las correlaciones negativas encontradas, los resultados sugieren que entre menos años cumplidos se tengan cuando se deja de estudiar se establecen más relaciones negativas con los profesores y se resuelvan más los problemas de forma impulsiva, se tienen más sentimientos de frustración y desánimo y se puede llegar a no resolverlos porque se les evita.

No se obtuvieron correlaciones entre el tercer factor (teórico) de la variable de estilos de aprendizaje de los beneficiarios y el segundo (competencia) de motivación al logro con ninguna de las variables socio demográficas del área educativa estudiadas.

A continuación se muestra la Tabla 9 que contiene las correlaciones estadísticamente significativas entre las variables independientes del área escolar y las variables socio demográficas.

		tutor	Consejo y apoyo emocional	Satisfacción con la escuela	Relación positiva	Relación negativa	Involucramiento casa-escuela	Apoyo en tareas	A-ser-ti-vidad	Sugestivo-directivo	Eficaz manejo de clase	Reflexivo	Pragmático	Porcentil	Comprensión verbal	Fluidez verbal	Matría	Racional	Emocional impulsivo	Frustración desánimo	Evitativo	
Estudios del encuestado	C. de Pearson												,168	,161			,131			-,239	-,232	-,241
	Sig. Bilateral												,000	,000			,000			,000	,000	,000
	N.												889	906			870			870	886	888
Estudios del padre	C. de Pearson			,140				,165				,112	,106				,132					
	Sig. Bilateral			,001				,000				,001	,002				,000					
	N.			569				581				842	830				813					
Estudios de la madre	C. de Pearson						,118	,200														-,122
	Sig. Bilateral						,004	,000														,000
	N.						600	603														857
Promedio obtenido Primaria	C. de Pearson	,157		,182	,165	-,131			,155	,134				,147			,115					
	Sig. Bilateral	,002		,000	,000	,004			,000	,001				,000			,006					
	N.	375		560	558	490			563	565				598			570					
Promedio obtenido Secundaria	C. de Pearson	,265	,232	,183	,215				,215	,198	,210						,152					-,115
	Sig. Bilateral	,003	,003	,018	,005				,005	,010	,005						,047					,006
	N.	123	167	166	169				170	171	176						171					580
¿Cuán-tos años escolares reprobó?	C. de Pearson							-,166							,535	,423						
	Sig. Bilateral							,020							,010	,018						
	N.							195							22	31						
Fuera de escuela, ¿cuántas horas a la semana dedicaba a sus tareas?	C. de Pearson	,141		,149		-,115			,121	,140		,153	,173				,252					-,111
	Sig. Bilateral	,005		,000		,008			,003	,001		,000	,000				,000					,006
	N.	397		599		526			601	605		634	624				608					621
¿Cuán-tas horas a la semana dedicaba actividades extraescolares?	C. de Pearson		,117		,104		,112		,126		,109			-,107	,241			,110	,105			
	Sig. Bilateral		,005		,012		,006		,002		,007			,007	,033			,007	,010			
	N.		563		580		597		586		605			630	78			589	600			

		tutor	Consejo y apoyo emocional	Satisfacción con la escuela	Relación positiva	Relación negativa	Involucramiento casa-escuela	Apoyo en tareas	Aser-ti-Vidad	Sugestivo-directivo	Eficaz manejo de clase	reflexivo	Pramático	Percentil	Comprensión verbal	Fluidez verbal	Maestría	Racional	Emocional impulsivo	Frustración desánimo	Evitativo
¿Cuántas veces abandonó la escuela (haya o no terminado el ciclo escolar)?	C. de Pearson							-,109						,116					-,223	-,105	-,145
	Sig. Bilateral							,008						,004					,000	,010	,000
	N.							599						625					595	606	608
¿Cuántos años cumplidos tenía cuando dejó de estudiar la última vez?	C. de Pearson			,105	,138	-,134			,135	,142			,102					,176			
	Sig. Bilateral			,011	,001	,002			,001	,001			,012					,000			
	N.			587	582	513			588	592			613					597			

Tabla 9: Correlaciones estadísticamente significativas entre las variables independientes y las variables socio demográficas

3.3 Diferencias estadísticamente significativas encontradas en los grupos de resiliencia alta y baja y las variables independientes.

En este apartado se reportarán las diferencias significativas encontradas en los grupos de alta y baja resiliencia con las variables independientes. Los grupos de alta y baja resiliencia fueron conformados mediante la reagrupación de los puntajes más altos obtenidos en la escala de resiliencia para formar el grupo 2 y de los puntajes más bajos para formar el grupo 1. Como puede apreciarse en la tabla 10, a través de un análisis de varianza de un solo factor (ANOVA), se encontraron prácticamente diferencias significativas con casi todas las variables dependientes, con excepción del cuarto factor de la relación profesor-alumno (relación negativa), el segundo factor de solución de problemas (emocional/impulsivo) y las habilidades verbales (comprensión y fluidez verbal).

En el grupo de alta resiliencia las medias son más altas en la variable tutor, en los tres primeros factores de la relación profesor-alumno (apoyo y consejo emocional, satisfacción con la escuela y relación positiva), en los dos factores del involucramiento casa-escuela (involucramiento casa-escuela y apoyo en las tareas), en los tres factores de estilo de enseñanza del profesor (asertividad, sugestivo/directivo y eficaz manejo de clase), en los cuatro factores de estilos de aprendizaje (reflexivo, pragmático, teórico y activo), en coeficiente intelectual, en el primer factor de habilidades verbales (comprensión verbal), en los dos factores de motivación al logro (maestría y competencia) y en el primer factor (racional) de solución de problemas.

En el grupo de resiliencia baja las medias más altas se obtuvieron en el cuarto factor de relación profesor-alumno (relación negativa), en el segundo factor de habilidades verbales (fluidez verbal) y en los factores dos, tres y cuatro (emocional/impulsivo, frustración/desánimo y evitativo) de solución de problemas, como era de esperarse. En

éste grupo se encontró también que se obtiene la media más alta en la fluidez verbal, situación que llama la atención debido a que la literatura reporta la relación en sentido inverso.

De lo anterior puede deducirse que se seleccionaron adecuadamente las variables que están relacionadas con la resiliencia y que se encuentran reportadas en la literatura.

Tabla 10: Diferencias estadísticamente significativas encontradas entre los grupos de alta y baja resiliencia con las variables independientes.

Variable	No. de factor	Nombre del factor	Grupos	<u>M</u>	<u>DS</u>	f	prob. asoc.
Tutor	1	Tutor	1 Baja resiliencia	2,8307	,65374	17,597	.000
			2 Alta resiliencia	3,1528	,77677		
Relación alumno-profesor	1	Consejo y apoyo emocional	1 Baja resiliencia	2,1571	,74211	6,506	.011
			2 Alta resiliencia	2,3430	,89720		
Relación alumno-profesor	2	Satisfacción con la escuela	1 Baja resiliencia	3,0368	,79094	31,609	.000
			2 Alta resiliencia	3,3981	,70916		
Relación alumno-profesor	3	Relación positiva	1 Baja resiliencia	2,8248	,78102	23,294	.000
			2 Alta resiliencia	3,1564	,80698		
Relación alumno-profesor	4	Relación negativa	1 Baja resiliencia	1,8636	,68409	1,522	.218
			2 Alta resiliencia	1,7803	,77758		
Involucramiento casa-escuela	1	Involucramiento casa-escuela	1 Baja resiliencia	2,3929	,85499	15,243	.000
			2 Alta resiliencia	2,6909	,92356		
Involucramiento casa-escuela	2	Apoyo en tareas	1 Baja resiliencia	1,9424	,87148	8,224	.004
			2 Alta resiliencia	2,1684	,96853		
Estilo de enseñanza	1	Asertividad	1 Baja resiliencia	2,7717	,67370	21,541	.000
			2 Alta resiliencia	3,0534	,73108		

Estilo de enseñanza	2	Sugestivo/directivo	1 Baja resiliencia	2,8477	,64061	31,795	.000
			2 Alta resiliencia	3,1539	,62375		
Estilo de enseñanza	3	Eficaz manejo de clase	1 Baja resiliencia	2,8795	,73522	27,114	.000
			2 Alta resiliencia	3,2045	,73256		
Estilo de aprendizaje	1	Reflexivo	1 Baja resiliencia	2,7810	,65449	170,995	.000
			2 Alta resiliencia	3,3685	,62228		
Estilo de aprendizaje	2	Pragmático	1 Baja resiliencia	2,8176	,55047	61,038	.000
			2 Alta resiliencia	3,3695	,50476		
Estilo de aprendizaje	3	Teórico	1 Baja resiliencia	2,6118	,62426	136,532	.000
			2 Alta resiliencia	3,1413	,65818		
Estilo de aprendizaje	4	Activo	1 Baja resiliencia	2,8589	,54785	217,830	.000
			2 Alta resiliencia	3,4082	,50018		
Coficiente intelectual	1	Percentil	1 Baja resiliencia	3,8446	8,98864	3,849	.050
			2 Alta resiliencia	5,1835	10,38787		
Motivación al logro	1	Maestría	1 Baja resiliencia	3,0892	,51247	266,288	.000
			2 Alta resiliencia	3,6386	,42334		
Motivación al logro	2	Competencia	1 Baja resiliencia	2,4249	,75007	42,905	.000
			2 Alta resiliencia	2,8231	,95266		
Solución de problemas	1	Racional	1 Baja resiliencia	2,7545	,52555	136,242	.000
			2 Alta resiliencia	3,1849	,50295		
Solución de problemas	2	Emocional/impulsivo	1 Baja resiliencia	2,4645	,50550	3,180	.075
			2 Alta resiliencia	2,3910	,64294		
Solución de problemas	3	Frustración/desánimo	1 Baja resiliencia	2,5506	,61106	2,627	.105
			2 Alta resiliencia	2,4695	,79344		

Solución de problemas	4	Evitativo	1 Baja resiliencia	2,2657	,63318	10,607	.001
			2 Alta resiliencia	2,0971	,82072		
Habilidades verbales	1	Comprensión verbal	1 Baja resiliencia	19,8936	19,84969	,817	.256
			2 Alta resiliencia	24,0123	19,58028		
Habilidades verbales	2	Fluidez verbal	1 Baja resiliencia	22,7273	20,68628	1,303	.256
			2 Alta resiliencia	18,7000	15,80526		

3.4 Técnica multivariada de regresión múltiple.

En esta sección se presentan las tablas obtenidas de la técnica multivariada de regresión múltiple y se identificarán las variables que muestran mayor relación y/o explican mejor el comportamiento de las variables dependientes para entender de qué manera explican o predicen la resiliencia.

Mediante el análisis de regresión múltiple por pasos se observó (Tabla 11) que las variables independientes más relacionadas con la resiliencia son el primer factor de motivación al logro (maestría) y el primer factor de estilo de aprendizaje (reflexivo), ambas explican un 58.5% de la variable dependiente. Lo anterior sugiere que las personas con las siguientes características pueden llegar a ser más resilientes: son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo. También les gusta observar desde diferentes perspectivas, reunir datos para llegar a conclusiones, son prudentes, consideran todas las alternativas antes de hablar y escuchan a los demás, es decir tienen un estilo preferente de aprendizaje reflexivo.

Tabla 11: Resumen del análisis de regresión múltiple de las variables independientes que pronostican la resiliencia.

	Constante	1a. variable ingresada	2a. variable ingresada	Modelo de Regresión
Resiliencia		Motivación al logro	Estilos de aprendizaje	Varianza Explicada
Total		Maestría	Reflexivo	58.5%
	Cambio en R2	0.518	0.104	Signif. F
	<u>B</u>	0.915	0.277	0.029
	<u>Beta</u>	0.531	0.374	Durbin- Watson
	Signif. F.	0.004	0.029	1.824

En la Tabla 12 se presentan los resultados de los análisis de regresión múltiple de cada uno de los cinco factores que conforman la resiliencia.

Para el primer factor, fortaleza y confianza en sí mismo, se obtuvo un modelo de regresión en el que solamente un factor de la variable independiente motivación al logro, que es el de maestría, tuvo una relación significativa con éste, con una varianza explicada del 57.3%. Según dicho modelo se pudo observar que si las personas son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirarla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo tienen mayores posibilidades de saber dónde buscar ayuda, saber lo que quieren y tener control sobre su vida, esforzarse por alcanzar sus metas y estar orgullosos de sus logros y estar satisfechos consigo mismos.

Para el segundo factor de la resiliencia se obtuvo un modelo de regresión en el cual un solo factor de la variable independiente estilos de aprendizaje de los encuestados estuvo relacionada significativamente con éste, explicando solamente un 14.8%. El

modelo indica que cuando se cuenta con un estilo de aprendizaje reflexivo se tiene competencia social.

Con respecto al tercer factor, que es el de apoyo familiar, el modelo de regresión obtenido marca que se establecieron predicciones con dos variables, motivación al logro (primer factor maestría) y estilo de enseñanza de los profesores (tercer factor, eficaz manejo de la clase), lo que explicaría un 52.1% de la variable. Lo anterior sugiere que si se es cumplido en las tareas que se le asignan, se termina lo que se empieza, se esfuerza en la realización de las mismas y se trata de que se realicen lo mejor posible y se cuenta con el apoyo de maestros bien preparados y comprometidos con el aprovechamiento de todos sus alumnos se tiene más apoyo familiar.

El modelo de regresión obtenido para el cuarto factor de la resiliencia, apoyo social, señala que se establecieron predicciones con las variables relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela y estilo de aprendizaje, explicando un 45.2% de ésta. El modelo sugiere que si se está satisfecho con la escuela, es decir, si se tiene gusto por el colegio, el trabajo que ahí se hace, si se disfruta de estudiar y si se considera que lo que se aprende durante la estancia escolar es importante y se tiene un estilo preferente de aprendizaje reflexivo se tiene más apoyo social.

Por último, el quinto factor de la resiliencia, que es la estructura personal, fue explicado significativamente por las variables independientes de estilo de aprendizaje y solución de problemas, en un 47.3% de dicho factor. El modelo de regresión obtenido señala que sí se utiliza la reflexión para aprender y se es racional para afrontar y resolver los problemas, se cuenta con reglas y rutinas que hacen la vida más fácil y se puede organizar mejor el tiempo.

Tabla 12: Resumen del análisis de regresión múltiple de las variables independientes que pronostican los cinco factores de la resiliencia.

		Constante	1a. variable ingresada	2a. variable ingresada	Modelo de Regresión
Factor 1 Fortaleza y confianza en sí mismo	Variable		Maestría		Varianza Explicada
	Cambio en R2		0.591		57.3%
	<u>B</u>	1.228	0.615		Signif. <u>F</u>
	<u>Beta</u>		0.769		0.000
	Signif. <u>F.</u>	0.004	0.000		Durbin-Watson 1.729
Factor 2 Competencia social	Variable		Reflexivo		Varianza Explicada
	Cambio en R2		0.183		14.8%
	<u>B</u>	1.790	0.417		Signif. <u>F</u>
	<u>Beta</u>		0.428		0.033
	Signif. <u>F.</u>	0.007	0.033		Durbin-Watson 1.864
Factor 3 Apoyo familiar	Variable		Maestría	Eficaz manejo de clases	Varianza Explicada
	Cambio en R2		0.445	0.116	52.1%
	<u>B</u>	-0.954	0.827	0.438	Signif. <u>F</u>
	<u>Beta</u>		0.575	0.353	0.025
	Signif. <u>F.</u>	0.000	0.025	0.049	Durbin-Watson 1.627
Factor 4 Apoyo social	Variable		Satisfacción con escuela	Reflexivo	Varianza Explicada
	Cambio en R2		0.392	0.106	45.2%
	<u>B</u>	0.412	0.429	0.468	Signif. <u>F</u>
	<u>Beta</u>		0.452	0.369	0.043
	Signif. <u>F.</u>	0.001	0.001	0.043	Durbin-Watson 1.854
Factor 5 Estructura	Variable		Activo	Racional	Varianza Explicada
	Cambio en R		0.364	0.154	47.3%
	<u>B</u>	1.567	0.844	-0.331	Signif. <u>F</u>
	<u>Beta</u>		0.823	-0.450	0.017
	Signif. <u>F.</u>	0.007	0.000	0.017	Durbin-Watson 1.7555

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la primera parte de éste capítulo se realizará la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación, comenzando por las variables socio demográficas vinculadas con el área escolar (el nivel educativo de la persona encuestada, el de su madre, el de su padre y el de su esposo (a), el promedio obtenido por el encuestado en los grados que estudió (primaria, secundaria, preparatoria), el número de cursos técnicos que tomó y el promedio que obtuvo, cuántas veces fue suspendido de la escuela, el número de veces que reprobó algún grado escolar, el número de días que se presentaba al colegio, cuánto tiempo le dedicaba a hacer sus tareas, cuántas horas asistía a clases fuera del horario escolar, el número de horas que dedicaba a realizar actividades extraescolares y deportivas y, por último, la edad a la que abandonó la escuela) para continuar con las variables independientes (la primera se denomina **tutor** y se refiere a un profesor o a otra persona significativa que recordara el encuestado durante su estancia en la escuela con la que sostuvo una buena relación y que considerara un buen ejemplo a seguir debido a que lo ayudaba a ser responsable, lo motivaba a tener buenas calificaciones, a ser más independiente, a sentirse más seguro sobre sus capacidades y a tener más confianza en sí mismo; la segunda variable, la **relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela** está conformada por cuatro factores que la definen y que son: factor 1 consejo y apoyo emocional (si algunos o la mayoría de sus profesores le proporcionaron apoyo cuando tuvo un problema en casa, si lo escucharon y le dieron consejos, en caso de necesitarlo), factor 2 la satisfacción que el beneficiario obtuvo dentro de la escuela (si le gustaba el colegio, el trabajo que ahí hacían, si disfrutaba estudiar y si considera que lo que aprendió durante su estancia escolar es importante), factor 3 la relación positiva con sus profesores (si los maestros eran justos y tenían una buena relación con ellos) y el factor 4 relación negativa que el encuestado tuvo con sus educadores (si lo hacían sufrir, sentirse incapaz de alcanzar sus metas, ignorado o desear que terminara el ciclo escolar

para dejar de verlos); la tercera variable, el **involucramiento casa-escuela** está formado por dos factores que la explican, el factor 1 involucramiento de los padres con la escuela (si éstos hacían trabajo voluntario en el colegio, si se comunicaban constantemente con los profesores del encuestado y si participaban activamente en las actividades que la escuela organizaba) y el factor 2 que es el apoyo que los entrevistados tenían por parte de sus padres para la realización de sus tareas (si éstos ayudaban a sus hijos en la ejecución de sus labores escolares y si eran capaces de brindar apoyo y solucionar las dudas que les surgían cuando estos trabajos se llevaban a cabo); la cuarta variable, el **estilo de enseñanza de los profesores** consta de tres factores que la delimitan, el factor 1 estilo asertivo (si los maestros permiten a sus estudiantes expresar sus opiniones y sentimientos en clases y si éstos tratan de conocer las opiniones, las cualidades y los defectos de sus alumnos), el factor 2 estilo sugestivo/directivo (si los maestros enseñan lo que saben y marcan la pauta a sus estudiantes en la forma de resolver los ejercicios en clase y los problemas ahí planteados) y el factor 3 eficaz manejo de clase (si son capaces de motivar y manejar a los discípulos difíciles del salón de clases); la quinta variable, el **estilo de aprendizaje** de los encuestados se refiere a las distintas formas o preferencias de éstos para percibir y organizar la nueva información y se conforma de cuatro factores, el factor 1 estilo activo (las personas que lo utilizan buscan nuevas experiencias, tienen mente abierta, son agentes del aquí y el ahora, sus días están llenos de actividad, se aburren con plazos largos y prefieren trabajar en grupo), el factor 2 estilo pragmático (los individuos que lo usan buscan la aplicación práctica de las ideas, actúan rápidamente, son impacientes cuando hay problemas para teorizar y consideran que si funciona es bueno), el factor 3 estilo reflexivo (a los sujetos que lo presentan les gusta observar desde diferentes perspectivas, reúnen datos para llegar a conclusiones, son prudentes, consideran todas las alternativas antes de hablar y escuchan a los demás) y el factor 4 estilo teórico (quienes lo utilizan consideran que las teorías lógicas y complejas son las

mejores, resuelven los problemas por etapas, son perfeccionistas, prefieren analizarlos y sintetizarlos y son racionales y objetivos); la quinta variable, el **coeficiente intelectual** se refiere a la inteligencia fluida medida a través del procesamiento de información visual, a la velocidad de procesamiento y al razonamiento espacial y no verbal; la sexta variable, las **habilidades verbales** se definen como la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras a través de la identificación de sinónimos (comprensión verbal) y la capacidad para hablar y escribir con facilidad palabras que empiecen con una determinada letra en el lapso de cinco minutos (fluidez verbal); la séptima variable, la **motivación al logro** es definida a través de dos factores, la maestría que es el factor 1 (se refiere a que los encuestados sean capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo) y la competencia que es factor 2 (que es sentir satisfacción por ganarle y competir con otros) y la última variable, **solución de problemas** concretada por cuatro factores: el factor 1 es la manera racional de resolverlos (considerar lo que está bien o mal, las consecuencias a corto y largo plazo y el buscar la suficiente información), el factor 2 es la forma emocional e impulsiva de solucionarlos (guiarse por las “corazonadas” sin pensar en las consecuencias, sentirse preocupado y no pensar claramente o actuar sin pensar para luego arrepentirse), el factor 3 se caracteriza por sentimientos de frustración y desánimo para remediar los problemas (sintiéndose frustrado si no se resuelven durante el primer intento y, por ende, abandonarlos y juzgarse incapaz para hacerlo) y el factor 4 que es la evitación como forma de solventarlos (es el no pensar en soluciones a un problema específico, resolverlo cuando ya es muy tarde o “dar muchas vueltas” para ello) y terminar con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Después se mencionarán y analizarán las limitaciones que fueron encontradas tanto en el diseño como en el desarrollo de la investigación, para concluir con la identificación de nuevas líneas de investigación del campo estudiado.

4.1 DISCUSIÓN

Se comenzará por retomar lo que mencionan Cooper, Drummond, Hart, Lovey y McLaughlin (2000) y Weinberg, (2001) en sus artículos. Ellos han descrito lo complejo que es definir o identificar los diversos factores de riesgo a los que pueden enfrentarse las personas debido principalmente a que no son causas directas de la resiliencia y, a veces pueden funcionar solamente como mediadores, disparadores o “marcadores”, es decir, proponen que el factor estudiado está correlacionado o es concomitante pero no está directamente relacionado con la resiliencia. Por su parte Weinberg (2001) y Sameroff (1999) consideran que algunos marcadores pueden ser fijos, como el género, o variables (ya que cambian), como la edad. Lo mismo sucede con los factores de protección, que según éstos autores, deben de ser claramente definidos entre los que están correlacionados y pueden cambiar con el tiempo y los “promotores” que son causales de una conducta resiliente. Lo antes expuesto puede explicar, en cierta medida, algunos de los resultados obtenidos en la presente investigación, sobre todo los que indican que no existe relación entre las variables estudiadas y la resiliencia, aunque la literatura indique lo contrario, debido a que las condiciones de los factores estudiados son muy variables y poco constantes; ejemplos de lo anterior son el nivel educativo de la madre de los encuestados, que es muy bajo y en caso de tenerlo, muchas veces no cumple con los requerimientos mínimos de calidad (son analfabetas funcionales), el número de veces que el beneficiario reprobó un grado escolar, el número de cursos técnicos que tomó y el número de días que asistía a clases.

Di Gresia, *et. al.* (2002) reportan en su investigación los elementos que, según ellos, están relacionados con la resiliencia en el ámbito escolar (que definieron como el aprovechamiento obtenido por los alumnos), algunos de los cuales fueron incluidos dentro de las variables socio demográficas estudiadas en el presente estudio; entre las más importantes se encuentran las características de los estudiantes (sexo, edad, estado civil); el entorno familiar de éstos (educación de los padres, ingreso familiar); la escuela en la que realizaron los estudios del nivel secundario (pública o privada) y la situación laboral en que se encuentran (si trabaja o no; si trabaja, la cantidad de horas de trabajo). Otro factor relevante, mencionado por Cooper *et. al.* (2000), para la promoción de la resiliencia es el rol que desempeñan las escuelas en la vida de los alumnos debido a que es ahí donde se pueden desarrollar y adquirir conductas resilientes. El hecho de que las escuelas estén centradas en currículos tradicionales donde los maestros solamente sean “transmisores del conocimiento”, según ambos autores, va en contra de lo que denominan “los procesos constructivos de resiliencia” que deberían ser promovidos dentro de ámbito escolar; además de lo ya mencionado, también identifican como obstáculos para lograr lo anterior, algunas características de las escuelas, como son, el tamaño del colegio muchas veces insuficiente para dar atención adecuada al número de alumnos con que cuentan, la ausencia de estrategias de enseñanza, la organización del aula y la escuela (a veces multigrado), y la falta de programas de prevención e intervención, situaciones que son muy similares a la realidad que viven cotidianamente las escuelas rurales de nuestro país (Schmelkes, 2005) y en donde la mayoría de los beneficiarios realizó sus estudios de primaria, y en el mejor de los casos, de secundaria y preparatoria. Valdría la pena recordar las características de las escuelas que promueven la construcción de la resiliencia propuestas por Cooper *et. al.* (2000) que son: que ponen un mayor énfasis en la educación, que tienen expectativas altas de sus alumnos, que poseen normas claras de

participación estudiantil, que cuentan con recursos bibliotecarios, que imparten orientación vocacional, arte, música y actividades extracurriculares.

Según los datos obtenidos a partir del análisis de las características demográficas y socio demográficas en la presente investigación, el mayor porcentaje de los encuestados reportó haber realizado su educación primaria en escuelas de pueblos pequeños comunicados a través de terracerías, típicamente rurales. Las características de estas escuelas son descritas por Ezpeleta y Weiss, (1996) quienes refieren el alto ausentismo y frecuente cambio de los profesores en éstas y por Schmelkes (2005) quien reporta en una investigación realizada en el estado de Puebla sobre el problema de la equidad en la calidad educativa en la educación primaria en México, que el 75% de las escuelas urbanas, rurales y marginales que estudió era multigrado, que tenían un problema de calidad educativa muy serio reflejado en que los alumnos que estaban a punto de egresar no alcanzaban los niveles de alfabetismo funcional requerido, que no se contaba con supervisión por parte de las autoridades educativas, que los padres de los niños que asistían a éstos colegios, debido a su bajo nivel socioeconómico, no contaban con los conocimientos necesarios para auxiliar a sus hijos en las tareas escolares y, que a menudo, requerían de su apoyo para mejorar el ingreso familiar; Schmelkes (2005) reporta también que la mayoría de las escuelas estudiadas estaban en malas condiciones, los profesores faltaban continuamente y presentaban deficiencias en su capacidad de enseñar, estaban pobremente equipadas y no contaban con un director de oficio. La autora concluye que la calidad de los insumos escolares y el funcionamiento cotidiano de las escuelas tiende a conformarse a las condiciones de la demanda: si éstas son pobres, la calidad de la escuela y sus recursos humanos y materiales, también serán pobres. Lo anterior pone de manifiesto las características de la educación recibida por los encuestados.

Una vez puesto el contexto, a continuación se llevará a cabo un análisis detallado de cada una de las variables socio demográficas estudiadas vinculadas al área escolar y de la relación que éstas tienen tanto con las variables independientes como con las dependientes.

4.1.1. Variables socio demográficas vinculadas al área escolar y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Se empezará este apartado con el análisis de los resultados encontrados en las variables socio demográficas vinculadas al área educativa (el nivel educativo de la persona encuestada, el de su madre, el de su padre y el de su esposo (a), el promedio obtenido por el encuestado en los grados que estudió (primaria, secundaria, preparatoria), el número de cursos técnicos que tomó, el número de veces que fue suspendido de la escuela, el número de años que reprobó algún grado escolar, el tipo de escuela (haciendo referencia a las características de ésta y a la regularidad en la asistencia de sus profesores), el número de días que se presentaba al colegio, cuánto tiempo le dedicaba a hacer sus tarea, el número de horas que asistía a clases fuera del horario escolar, el número de horas que dedicaba a realizar actividades extraescolares y deportivas y, por último, la edad a la que abandonó la escuela), mismas que han sido identificados por diversos autores como relacionados con la resiliencia y la movilidad social (Cooper, *et. al.*, 2000; Di Gresia, *et. al.*, 2002; Sameroff, 1999; Weinberg, 2001).

4.1.1.1 Años de escolaridad de la persona encuestada y su relación con las

variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Valdría la pena comenzar este apartado recordando que el porcentaje más alto con respecto al nivel de estudios del encuestado, es el de beneficiarios sin instrucción (29.1%), seguido por los que tienen el nivel de primaria incompleta (28%), los que poseen primaria completa (21.6%), los que tienen secundaria completa (13.4%) y los que tienen secundaria incompleta (4.7%), lo que sugiere que el 49.6% reportó tener escolaridad en primaria, y que de éste porcentaje, únicamente el 18.1% asistió a la secundaria y solamente el 3% llegó a la preparatoria, debido a que pone en evidencia el bajo nivel educativo de la muestra que se está estudiando.

Continuando con el análisis de esta variable y la relación que tuvo con la resiliencia, se puede reportar que entre más alto sea el nivel educativo de la persona encuestada, tendrá más fortaleza y confianza en sí misma y será socialmente más competente, lo que concuerda con que reportaron Werner y Smith (2001) en su investigación, quienes encontraron que las personas que salieron adelante a pesar de haber pasado adversidades, habían tenido una familia menos perturbada que otras, alcanzaron un mínimo de escolarización y, sobre todo, contaron con un adulto, un miembro de la familia próxima o lejana o un amigo con quien se entabló una relación que le impulsó a seguir adelante.

Con la segunda variable dependiente, que es la movilidad social, no se encontró ninguna relación con el nivel educativo de los encuestados, lo que difiere de lo reportado por la mayoría de las investigaciones y que pone en evidencia la fuerte y consistente relación entre la escolaridad y la movilidad social que puntualiza que las personas que ascienden en la escala socioeconómica son las que poseen los niveles educativos más altos en comparación con aquellas que descienden o permanecen en el mismo nivel

(Dahan & Gaviria, 2001; Dyhouse, 2001). Esta falta de relación puede deberse, entre otras cosas (como ya se explicó en el capítulo de resultados), a que la variabilidad tanto en la movilidad social como en los niveles educativos encontrada en la muestra es muy poca y, de forma colateral, a las características de la educación recibida y a la falta de recursos económicos suficientes de los padres para mantener a sus hijos en la escuela, lo que provoca entre otras cosas, el pronto ingreso de éstos a las filas laborales, para contribuir con el ingreso familiar.

Las relaciones que se encontraron entre el nivel educativo y las variables independientes estudiadas muestran que las personas con un estilo de aprendizaje activo, es decir las que buscan más la aplicación práctica de sus ideas, tienen una mente más abierta, prefieren trabajar en grupo, las que tienen un alto coeficiente de inteligencia no verbal y espacial y tienen mayor facilidad de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, son los que más años de escolaridad poseen. Por el contrario, se encontró que las personas con menor escolaridad presentan más sentimientos de incapacidad, provocados por sus maestros, para alcanzar sus metas y tratan de evitar los problemas, llegando a solucionarlos de forma impulsiva, situaciones que les provocan sentimientos de frustración y de desánimo.

Por lo antes expuesto, se concluye con respecto a la variable socio demográfica **años de escolaridad del encuestado**, que entre más alto sea el nivel educativo de las personas de la muestra se es más resiliente, se utiliza preferentemente un estilo activo de aprendizaje, se cuenta con un coeficiente de inteligencia no verbal y espacial más alto y se está motivado hacia el logro.

4.1.1.2 Nivel de estudios del padre, de la madre y del esposo (a) y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Con el fin de ubicar el nivel educativo tanto de los padres y las madres como de los esposos (as) de los encuestados, se recuperan los siguientes datos relativos a los porcentajes más altos obtenidos durante la investigación: en el caso tanto de los padres como de las madres el porcentaje más alto fue el de personas sin instrucción y el de primaria incompleta; por el contrario, en lo que respecta a sus parejas primero es el de primaria incompleta para después ubicarse los que no tienen instrucción. Cabe mencionar que la literatura señala que los padres con más educación están mejor capacitados para desarrollar y reforzar las habilidades necesarias en sus hijos para el proceso de alfabetización y que dichas habilidades incrementan significativamente la facilidad de éstos para adquirir nuevos conocimientos en las escuelas (Clark, *et. al.*, 1994; Heath, 1983), lo que apunta, según Connor (2002), a que las probabilidades de que los niños tengan éxito en el ámbito escolar son mayores entre más escolaridad tengan sus padres, situación que no se presenta en la muestra estudiada y que queda evidenciado con el gran porcentaje de padres que o no tienen instrucción o poseen una primaria incompleta (90-93% del total de la muestra). Sin embargo llama la atención que el porcentaje de encuestados que o no tenían instrucción o no terminaron la primaria fue de 57.1% del total de la muestra, lo que implica que 35.9% de los beneficiarios cuenta con un nivel educativa más alto que sus padres.

Aunado a la baja escolaridad evidenciada, se encuentra la pobreza en la que viven estas familias (la media del ingreso mensual familiar es de 2403.68 pesos, ingreso del que viven aproximadamente 4.60 personas), situaciones que contribuyen a que el clima educativo al interior de los hogares no contenga las condiciones mínimas que favorecerían que la familia se constituya como un referente para la educación de los hijos.

En primer lugar, los ingresos familiares no permiten destinar dinero a gastos relativos a recursos o materiales que faciliten el aprendizaje, como son la compra de libros o diccionarios o con poder contar, por ejemplo, con enciclopedias o computadores que apoyen las tareas de los hijos. A lo anterior, se deben sumar las condiciones de habitabilidad, ya que la mayoría viven en casas de espacios extremadamente reducidos, por lo que no es posible disponer de lugares o equipamiento destinados exclusivamente al estudio. Por otra parte, debido a que son muy pocos los padres de los encuestados que han terminado el colegio (solamente el 2.3% de la muestra terminó la secundaria), se dificulta el apoyo que éstos les pueden brindar a sus hijos en aquellos casos en que ellos avanzan a niveles más altos que los padres debido, entre otras cosas, a deficiencias en la transmisión de hábitos de estudio y a que no surge la posibilidad de que la familia, o algún miembro de ella, se constituya en un guía académico.

Por otra parte y haciendo referencia a las correlaciones encontradas entre el número de años de estudio del padre y la resiliencia, los datos obtenidos muestran que existe una relación, aunque baja, entre éstos, es decir que a mayor nivel de estudios del padre, éste tendrá mayor fortaleza y confianza en sí mismo, lo que concuerda con los resultados obtenidos por Cervini (2002, 2003), Clavel y Schiefelbein (1979) y Schiefelbein y Farrell (1982, 1984). Por su parte, con respecto a las relaciones encontradas de esta variable con las independientes se puede concluir que si se cuenta con un número mayor de años de estudio se tiene un mayor aprecio por lo que se aprende en la escuela por el trabajo que ahí se realiza y por asistir a clases (factor 2 satisfacción con la escuela de la variable relación profesor-alumno), se buscan más experiencias nuevas, se tiene una mente más abierta, se prefiere trabajar en equipo (factor 4 estilo activo de la variable estilos de aprendizaje del encuestado), se observan y analizan distintas perspectivas de un problema resolviéndolo por etapas, se es más prudente y se tiene una mayor facilidad

de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor (factor 1 de la variable motivación al logro).

Con respecto al nivel de estudios de la madre y de la esposa (o), cabe mencionar que no se encontraron correlaciones con la resiliencia, situación que difiere de lo reportado por diversos investigadores que identifican el nivel de estudios, sobre todo de la madre, como un factor de protección importante para el desarrollo del comportamiento resiliente (Werner, 1989). Lo anterior puede deberse, como se mencionó con anterioridad, tanto al bajo nivel y la poca variabilidad del escolaridad de éstas como a las deficiencias de la educación recibida. Las relaciones encontradas entre los estudios de la madre con la variable independiente involucramiento casa-escuela, sugieren que entre mayor sea su escolaridad participan más activamente en las actividades de la escuela, se vinculan más frecuentemente con los profesores y apoyan más en la realización de sus tareas a sus hijos, lo que coincide con lo reportado por Connor (2002) en su investigación, quien señala que los niños con mayor rendimiento académico reportan haber contado con los siguientes apoyos: el monitoreo y apoyo constante en la realización de sus tareas, la alta valoración que en sus casas se daba a la educación y las altas expectativas que tenían sus padres con respecto a su rendimiento académico. Continuando con lo antes expuesto, Rätty (2003), Rätty, Kasanen y Honkalampi, (2006) y Rätty, Snellman y Vainikainen, (1999) describen en su investigación que los padres con niveles más altos de educación tienden a valorar más positivamente el éxito en la escuela que tienen sus hijos atribuyéndolo a sus habilidades cognitivas y verbales que los que tienen menos educación y concluyen que los padres con mayores niveles educativos tienen percepciones más positivas sobre la resiliencia educativa de sus hijos, entendida ésta como aprovechamiento escolar.

En relación a la segunda variable dependiente (movilidad social) estudiada, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas con el nivel de estudios del padre, de la madre y del esposo (a), lo que difiere con lo reportado en la literatura y fue ampliamente explicado en el apartado anterior.

De lo antes expuesto se puede concluir, que el nivel educativo del padre de los beneficiarios encuestados está relacionado con la resiliencia, no así el de la madre y la esposa. Sin embargo se encontraron relaciones entre el nivel educativo de los padres y las madres y el involucramiento de éstos en la escuela de sus hijos, en la relación que se establece entre los alumnos y los profesores y la satisfacción que obtuvieron con la escuela y con la motivación hacia el logro.

4.1.1.3. Promedio obtenido por el encuestado en los grados que estudió (primaria, secundaria, preparatoria) y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Una de las variables que se pensó estaban más relacionadas con la resiliencia en el contexto educativo fue el promedio y/o aprovechamiento escolar obtenido por los encuestados durante su estancia en el colegio. El interés de incluir esta variable radicó en que son pocas las investigaciones, como lo ponen en evidencia Haz y Castillo (2003), Lamas y Lamas (1997) y Peralta (2005) que intentan relacionar la resiliencia con el aprovechamiento escolar, ya que, a pesar de que éste se mira como una variable multidimensional que es influenciado por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto (Schiefelbein & Simmons, 1981), los teóricos tienden a privilegiar la investigación de los determinantes de éste en otras variables socio demográficas como la edad, el sexo, el estado civil y variables relacionadas con el tiempo

dedicado al estudio y el colegio de procedencia, entre otras (Aitken, 1982; Di Gresia & Porto, 2000; Di Gresia, *et. al.*, 2002).

En la presente investigación, al igual que Garnezy, *et. al.* (1984) y Vogel, Hruby y Adelman (1993), se utilizó como uno de los indicadores para medir la resiliencia al aprovechamiento escolar, entendido como el promedio que obtienen los estudiantes durante su estancia en el colegio. Es indispensable mencionar que el énfasis en el estudio de este constructo debe de recaer tanto en las características individuales como en las habilidades naturales y en los rasgos de personalidad que están asociadas a éste (Masten, 1994; Werner & Smith, 1982, 2001).

La contribución que hace la presente investigación a lo antes expuesto, además de que los datos obtenidos sean consistentes con los reportados en la literatura que sugieren que existe una relación entre el promedio obtenido en primaria por los encuestados y la resiliencia, pone en evidencia la importancia de que éstos sean socialmente competentes, es decir que confíen en que son capaces de establecer nuevas relaciones con otras personas pudiéndose adaptar a nuevas situaciones y entablar nuevas conversaciones; adicionalmente se encontró que entre más alto sea el promedio obtenido en secundaria por los encuestados más alto será el apoyo social con el que se cuente, es decir, se contará con el apoyo de amigos que se preocupan, que reconocen las habilidades y que alientan y ayudan a la persona cuando lo necesita.

En relación a los promedios obtenidos por los encuestados en los niveles de preparatoria, de licenciatura o de posgrado, no se encontró relación alguna con las variables independientes y dependientes, lo anterior debido probablemente al bajo porcentaje de beneficiarios que alcanzaron estos niveles educativos: preparatoria (1.1%), licenciatura (0.2%) y no habiendo persona alguna con estudios de posgrado.

Con esta variable tampoco se obtuvo ninguna correlación con la movilidad social, situación que se ha explicado ya con anterioridad en este texto.

Con respecto a las variables independientes (tutor, relación profesor-alumno, involucramiento casa-escuela, estilo de enseñanza de los profesores, estilo de aprendizaje de los beneficiarios, coeficiente intelectual, habilidades verbales, motivación al logro y solución de problemas) y el promedio obtenido por los encuestados en primaria y secundaria, las correlaciones encontradas sugieren que entre más alto el promedio más relación se tiene con los tutores y con los profesores a quienes se ve como fuente de apoyo y escucha, se disfruta más tanto de su forma de dar la clase como del eficaz manejo que tengan de ésta y se tiende a terminar más las tareas empezadas y a realizarlas cada vez mejor. Vale la pena reportar que con un mayor promedio en secundaria se tienen menos sentimientos de frustración y desánimo cuando se resuelve un problema. Lo antes reportado es consistente con lo descrito por Borda y Pinzón (1995), Entwistle y Entwistle (1970), Harris (1940) y Rodríguez (1982) quienes sostienen que tener metas claras y deseadas, una actitud mental positiva hacia el estudio y una participación activa, son aspectos que generan motivación, que identifican como uno de los factores claves para tener un mejor rendimiento académico. Por su parte, Peralta *et. al.*, (2006) reportan que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento en las variables de introspección, interacción, iniciativa, independencia, moralidad y pensamiento crítico.

La conclusión que se extrae de lo antes presentado indica que entre más elevado sea el promedio obtenido por los encuestados en los niveles educativos de primaria y secundaria se es más resiliente. Otra conclusión importante es que entre más apoyo social tenga una persona es más fácil que continúe con sus estudios, principalmente hacia la secundaria, lo que pone de manifiesto la importancia que tiene el grupo de pares en este proceso. Por otra parte, un promedio alto está relacionado con la presencia de un

tutor o profesor en el que se pueda confiar y que sirve como modelo, y con la motivación al logro.

4.1.1.4 Número de cursos técnicos que tomó y el promedio que obtuvo y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Del análisis realizado de los datos obtenidos en la presente investigación, se reporta que no se encontraron correlaciones ni con las variables independientes (tutor, relación profesor-alumno, involucramiento casa-escuela, estilo de enseñanza de los profesores, estilo de aprendizaje de los beneficiarios, coeficiente intelectual, habilidades verbales, motivación al logro y solución de problemas) ni con las dependientes (resiliencia y movilidad social) con esta variable debido probablemente al número de beneficiarios que reportaron haber tomado cursos técnicos como parte de su formación. Vale la pena recordar que el porcentaje de encuestados que reportó haber estudiado un curso de educación técnica como son corte y confección, carpintería, primeros auxilios, bordado, tejido, costura o computación, entre otros, equivale al 5.6% del total de la muestra, es decir, solamente 51 personas de las 917 encuestadas.

4.1.1.5 Número de veces que fue suspendido de la escuela y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Uno de los resultados que llama la atención, es el hecho de que no se encontró ninguna correlación de las variables independientes (tutor, relación profesor-alumno, involucramiento casa-escuela, estilo de enseñanza de los profesores, estilo de aprendizaje de los beneficiarios, coeficiente intelectual, habilidades verbales, motivación al logro y solución de problemas) y dependientes (resiliencia y movilidad social) con el

número de veces que los beneficiarios fueron suspendidos de la escuela, debido principalmente a que contradice lo reportado por la literatura que sugiere que la asistencia a la escuela es un factor importante para el desarrollo de conductas resilientes (Henderson & Milstein, 2003; McMillan & Reed, 1994; Reyes & Jason, 1993). Lo anterior probablemente se debió a que fueron muy pocas las personas que contestaron haber sido suspendidas del colegio (de los 636 sujetos que contestaron la pregunta, 15 respondieron que sí y 621 que no). Las razones de la suspensión fueron por mal comportamiento, higiene personal, enfermedad, maltratar el mobiliario, faltas no justificadas y peleas con sus compañeros.

4.1.1.6 Número de años que reprobó algún grado escolar y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Generalmente los estudios sobre la resiliencia sugieren que es un fenómeno individual basado en las habilidades, el carácter y el temperamento de las personas. Sin embargo cuando la resiliencia es asociada con las habilidades académicas, como por ejemplo la reprobación escolar, se pone de manifiesto la importancia del estudio de las características que tienen las instituciones escolares y las relaciones que en ellas se establecen y que pueden favorecer o dificultar el éxito y la permanencia de las personas en la escuela (Bartelt, 1994; Rigsby, 1994).

Con respecto a la variable referida al número de años que los beneficiarios del *Programa Social Oportunidades* reprobaron, se encontró que de los 643 encuestados que contestaron la pregunta, el 31.4% contestó afirmativamente y el 68.6% restante reportó que no lo había hecho, siendo la media de años reprobados de 1.41 años. Por otra parte, es importante señalar que no se encontraron correlaciones entre el número de años reprobados y las dos variables dependientes, es decir la resiliencia y la movilidad social.

Las relaciones que se establecieron entre el número de años escolares reprobados y la variable independiente involucramiento casa-escuela muestra que entre más se repruebe se cuenta con menos apoyo por los padres en la realización y en la solución de dudas que se presentan durante las tareas, lo que es coincidente con lo reportado en la literatura por Borda y Pinzón, (1995) y Di Gresia, *et. al.*, (2002). Por otra parte, llama la atención que entre más años reprobados se tenga, se cuenta con una mayor capacidad y velocidad en el procesamiento de la información y en la comprensión y fluidez verbal, lo que resulta contradictorio con lo que se reporta en la literatura (Borda & Pinzón, 1995; Foorman & Torgesen, 2001; McMillan & Reed, 1994; Wasonga, Christman & Kilmer, 2003) quienes sugieren que el rendimiento académico está relacionado con mayores habilidades verbales y un nivel mayor de inteligencia. Lo anterior puede deberse a que el instrumento utilizado, *Prueba de Habilidades Mentales*, para su medición no fue el adecuado o su aplicación no fue la óptima aunque cabe señalar que el instrumento cumplió con los criterios necesarios para el levantamiento de datos, como por ejemplo, su fácil aplicación.

Se puede concluir de lo anterior que el número de años reprobados por personas de la muestra no está relacionado ni con la resiliencia ni con la movilidad social, pero si con el apoyo que se tiene en casa para la realización de las tareas.

4.1.1.7 Edad y número de veces en que se abandonó la escuela y su relación las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

El abandono de la escuela es un problema ampliamente estudiado porque es una dificultad que se presenta continuamente en el ámbito escolar, lo que es causa de un cuerpo voluminoso de investigación que estudia los problemas que están asociados a este abandono y que ha sido relacionado con el hecho de delinquir, con el abuso en el

uso de sustancias nocivas, con el bajo aprovechamiento escolar (Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Fagan & Pabon, 1990; Rumberger, 1983) y con el alto índice de desempleo (Catterall, 1987; Rumberger, 1987).

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1970) existen factores estructurales que afectan fuertemente las posibilidades de logro y supervivencia académica de estudiantes en circunstancias económicas desfavorecidas. Esto es evidente en México, donde los habitantes de zonas de alto índice de marginación (particularmente indígenas) tienen logros académicos inferiores a los de jóvenes de otras regiones pues reciben servicios educativos insuficientes y deficientes (Schmelkes, 2005), cabe mencionar que según los datos obtenidos en la investigación, la media obtenida del número de veces que los encuestados abandonaron la escuela fue de .63 y la de la edad en la que definitivamente desertaron fue de 13.39 años, Según Manciaux (2003) la escuela es la segunda fuente de seguridad después del hogar y, a veces, la única; lo que es apoyado por Barudy y Marquebreuch (2006) quienes consideran que cuando las personas han vivido un suceso estresante o traumático fuera de la escuela, encuentran en el colegio un espacio social donde pueden "olvidar" sus tragedias y "revalorizarse". En este sentido, el ambiente escolar contiene los elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los de protección (González & Valdez, 2006) y por ello se le vincula con la resiliencia, lo que concuerda parcialmente con los datos obtenidos en la investigación, ya que solamente en los factores de apoyo familiar y apoyo social, factores ambos que componen la escala de resiliencia, fue en donde se obtuvieron correlaciones con la edad en la que se abandonó la escuela. Por su parte, Cervini (2002, 2003) analiza aspectos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes e identifica los siguientes aspectos: el entorno familiar (estatus ocupacional y nivel socioeconómico y educativo de los padres, disponibilidad de libros, manuales y útiles escolares en casa, costo de la educación y hacinamiento familiar), las características de los alumnos (edad, género,

grupo étnico, lengua materna diferente a la de instrucción, antecedentes escolares, educación especial, ausentismo, tiempo de contacto estudiante-escuela, periodos escolares cursados, número de escuelas a que ha asistido, continuidad en la misma escuela, distancia del plantel, desayuno gratuito y situación laboral del alumno), las características de la escuela (enclave rural o urbano, modalidad educativa, nivel que atiende, tipo de jornada y turno, número de alumnos por grupo, recursos escolares disponibles) y las características del proceso educativo (motivación del alumno por las matemáticas, percepción de éste sobre la práctica docente, expectativa de éxito personal de los estudiantes, dedicación hacia la escuela, percepciones de los alumnos sobre la indisciplina, el abandono y la violencia escolar).

Como con el resto de las variables socio demográficas estudiadas, no se encontró correlaciones entre la edad a la que abandonó la escuela con la movilidad social, situación que difiere de lo reportado en la literatura, donde se relaciona la movilidad social con el nivel educativo alcanzado por las personas.

Tomando en cuenta la relación existente entre el número de veces que el encuestado abandonó la escuela y las variables independientes, se reporta que se encontraron correlaciones bajas con el estilo activo de aprendizaje lo que significa que las personas que buscan nuevas experiencias, son agentes del aquí el ahora, se aburren si se enfrentan a plazos largos para trabajar y estudiar, abandonan más rápido la escuela. Por otra parte, llama la atención que se obtuviera correlación de esta variable con el primer factor (comprensión verbal) de las habilidades verbales y con el primer factor de la variable de solución de problemas (racional), ya que como se ha mencionado con anterioridad la literatura y los hallazgos reportados en ésta se dirigen en sentido contrario. Continuando con lo anterior, se obtuvieron correlaciones negativas bajas con apoyo a tareas y con el coeficiente intelectual lo que significa que entre más veces se abandona la

escuela menos es el apoyo que se tiene en casa con la realización de las tareas y se cuenta con menores habilidades para procesar la información visual y no verbal, lo que coincide con lo reportado por Ekstrom, *et. al.*, 1986; Fagan y Pabon, 1990 y Rumberger, 1983.

De lo antes expuesto se puede concluir que entre más años cumplidos se tenga cuando se deja de estudiar se tiene una mayor satisfacción con la escuela y se establecen mejores relaciones con los profesores, son personas que buscan más la aplicación práctica de sus ideas, tienen una mente más abierta y prefieren trabajar en grupo, tienen una mayor capacidad y velocidad de procesamiento visual de la información y de razonamiento espacial y tienen una mayor facilidad de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor y de obtener una mayor satisfacción al concluirla. También se puede concluir que entre menos años cumplidos se tengan cuando se deja de estudiar se establecen más relaciones negativas con los profesores y se resuelvan más los problemas de forma impulsiva o incluso evitándolos provocando más sentimientos de frustración y desánimo.

4.1.1.8 Número de días que se presentaba al colegio y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Una de variables que ha sido ampliamente estudiada por diversos autores debido a la complejidad y la relevancia que tiene para que los estudiantes sean exitosos durante su trayectoria escolar, es el grado y las razones del involucramiento que tienen algunos alumnos para asistir al colegio (O'Farrell & Morrison, 2003). Algunos autores han definido este constructo como multildimensional y formado por dos dimensiones: la interna que incluye pensamientos y sentimientos (Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003) y la externa, conformada por comportamientos externos, como son las calificaciones y la

asistencia a clases (Finn, 1989; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003). Cabe mencionar que en la investigación que se realizó, solamente se tomó el número de veces que los encuestados asistían a clases como indicador o elemento que podría estar relacionado con la resiliencia o con alguna de las variables independientes que se consideró conformaban la resiliencia en el ámbito educativo y no como la definen Sinclair, *et. al.* (2003), es decir como un constructo multidimensional (conjunto de pensamientos, sentimientos, calificaciones y asistencia a clases), razón que puede explicar la falta de relación encontrada entre el número de días que asistían los beneficiarios a la escuela y la resiliencia.

Otras investigaciones ponen en evidencia los factores relacionados con el involucramiento de los estudiantes, y por ende la asistencia a clases, y coinciden en que las escuelas están naturalmente orientadas hacia el incremento de la calidad educativa tanto en los niveles académicos que imparten como en los niveles cognitivos o de conocimiento de los estudiantes a través del manejo adecuado de su comportamiento dentro del salón de clases y de la incorporación de variadas estrategias curriculares. Un ejemplo de lo anterior, en un estudio conducido por Patrick, Ryan y Kaplan (2007) en el que se encontró que tanto las relaciones saludables establecidas dentro del salón de clases con los profesores y el apoyo de pares como el respeto mutuo vinculado con los sentimientos internos de eficacia y maestría pueden facilitar el involucramiento, y por ende, la asistencia a la escuela. Por otra parte, Sirin y Rogers-Sirin (2005) reportaron que la participación en las actividades de la escuela y las expectativas escolares estaban relacionadas con el aprovechamiento escolar más allá de la influencia del género, del funcionamiento cognitivo y la educación de la madre. Por otra parte, You (2005) utilizando una muestra nacional de la población de los Estados Unidos investigó los factores relacionados con el involucramiento académico, incluyendo la asistencia a clases,

identificado los siguientes: locus de control interno, autoestima alta, valor académico hacia los pares, expectativas educativas altas hacia el estudio, comunicación entre los padres y los hijos, apoyo por parte de los profesores y el hecho de que los estudiantes percibieran a la escuela como un lugar seguro. De modo parecido, Wettersten, Guilmino, Herrick, Hunter, Kim y Jagow (2005) encontraron que el apoyo social era predictor del involucramiento académico de los estudiantes en las áreas rurales. Otros factores que en la literatura se reportan como necesarios para que los estudiantes estén involucrados académicamente son las relaciones que se establecen entre los maestros y los padres y entre los maestros y sus alumnos (Hughes & Kwok, 2007) y el apoyo dado a los estudiantes por los profesores y la influencia de los padres (Brewster & Bown, 2004). Los resultados obtenidos en la presente investigación no mostraron ninguna relación con las variables independientes (tutor, relación profesor-alumno, involucramiento casa-escuela, estilo de enseñanza de los profesores, estilo de aprendizaje de los beneficiarios, coeficiente intelectual, habilidades verbales, motivación al logro y solución de problemas).

Se puede concluir que a pesar de que los beneficiarios reportan que asistían a clase con regularidad (siendo la media de asistencia de 4.86 días) no se encontró ninguna relación de esta variable con las variables dependientes ni independientes, es posible que esto se deba a que otras variables entran en juego, por ejemplo la baja calidad de la enseñanza, sobre todo en localidades pequeñas.

4.1.1.9 Cuánto tiempo le dedicaba a hacer sus tareas y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

A continuación se realizará la discusión sobre los resultados encontrados entre el número de horas que los beneficiarios dedicaban a hacer sus tareas y las variables dependientes (resiliencia y movilidad social) e independientes (tutor, relación profesor-alumno,

involucramiento casa-escuela, estilo de enseñanza de los profesores, estilo de aprendizaje de los beneficiarios, coeficiente intelectual, habilidades verbales, motivación al logro y solución de problemas). Se comenzará por reportar que algunos teóricos afirman que la planificación y la dedicación adecuada del tiempo de estudio se relacionan significativamente con la resiliencia (entendida como rendimiento o aprovechamiento escolar). Por ejemplo, Schiefelbein y Simmons (1981) describen que a partir de los resultados recogidos de estudios hechos en más de veinte países en desarrollo, uno de los determinantes del rendimiento, con una proporción elevada en hallazgos significativos, es el tiempo de estudio que le dedican los estudiantes a desarrollar las actividades que sirven de apoyo a las clases; lo anterior es apoyado por Di Gresia, *et. al.* (2002) quienes a partir de su investigación sustentan la idea de que las personas que le dedican más horas al estudio tienen mejor rendimiento. Por otra parte, Borda y Pinzón (1995) contribuyen a lo antes expuesto añadiendo el hecho de que realizar estos trabajos o actividades de acuerdo con un plan u horario, garantiza mayor rendimiento y proporciona óptimas condiciones para un trabajo creador y ordenado. Estas investigaciones le dan sustento a los resultados obtenidos en la investigación que sugieren que existe una relación entre el número de horas que los beneficiarios dedicaban a realizar sus tareas (4.90 horas a la semana) con la resiliencia.

Los hallazgos más significativos con respecto a la relación de ésta variable sociodemográfica con las variables independientes, sugieren que a un mayor número de horas que se dedican para hacer la tarea se tiene una mejor relación con el tutor, se disfruta más la escuela y lo que en ella se aprende, se expresan más las opiniones y sentimientos en clase, se tienen más profesores que estructuran mejor su clase, se desarrollan más los estilos de aprendizaje activo, pragmático y reflexivo y se es más capaz de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante su realización, de concluir la aunque se dificulte y de buscar la información que se

necesite para llevarla a cabo, lo que coincide con lo reportado por Werner y Smith (1982) y Wolin y Wolin (1993), quienes sostienen que una persona con iniciativa y motivada hacia lograr lo que se propone, posee gran inclinación por el estudio, definido como la cantidad de tiempo que le dedica a realizar esta actividad y el gusto que tiene por ésta.

Por otra parte, el número de horas que los beneficiarios dedicaban a hacer sus tareas obtuvo una correlación negativa baja con el cuarto factor (relación negativa) de relación maestro-alumno y con el cuarto factor de la solución de problemas (evitativo), como era de esperarse.

La conclusión que se puede generar con respecto a esta variable, es que está relacionada con la resiliencia, con la presencia de un tutor y su forma asertiva y directiva de impartir sus clases, con la motivación al logro y con la satisfacción que se obtiene de asistir a la escuela.

4.1.1.10 Número de horas que se dedicaba a realizar actividades extraescolares y deportivas y su relación con las variables independientes y las dependientes (resiliencia y movilidad social).

Uno de los factores más estudiados dentro del campo del rendimiento académico, y su relación con la resiliencia en el contexto educativo, es el referente a las actividades extraescolares y deportivas que realizan los estudiantes (Bartko & Eccles, 2003; Cooper, *et. al.*, 1995; Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003; Peck, Eccles & Zarrett, 2005; Roeser & Peck, 2003; Zarrett, Peck, & Eccles, 2005; Zarrett, 2007). Se ha investigado la relación que éste factor tiene con el abandono escolar (Mahoney & Cairns, 1997) y la importancia que éstas actividades (programas deportivos, clubs basados en los intereses de los estudiantes, el periódico escolar, clases de teatro, arte o música son algunas

posibilidades) tienen en el fortalecimiento de un sentimiento de comunidad en todos los estudiantes, lo que incrementa su conexión con la escuela (Zarrett, 2007).

Por su parte, Roeser y Peck (2003) revelan que los adolescentes que son vulnerables pero que participan más de una vez a la semana en actividades extraescolares durante su estancia en la secundaria tienen el doble de posibilidades de graduarse y continuar con sus estudios en niveles educativos superiores que sus compañeros que se encuentran en la misma situación de vulnerabilidad y que participan menos frecuentemente en ellas; situación que no sucede en la presente investigación ya que se encontró que el número de horas dedicadas por los encuestados para realizar actividades extraescolares es de menos de una hora a la semana y que explicaría, en parte, la razón por la que no se encontró relación de esta variable con la resiliencia. Por otra parte, Fletcher, Nickerson y Wright (2003) reportan que los adolescentes vulnerables que pertenecían a clubs escolares y practicaban algún deporte mostraban mayores niveles de inscripción a niveles educativos superiores que otros jóvenes en la misma situación de vulnerabilidad, por lo que concluyen que tanto el practicar un deporte como el pertenecer a un club donde se realicen diversas actividades voluntarias y altruistas puede predecir la resiliencia en el contexto educativo, lo que difiere de lo encontrado en este trabajo, que puede ser en parte explicado por el tipo de actividades y principalmente por la frecuencia con que los encuestados las realizaban; ejemplos de las actividades realizadas por los beneficiarios son clases de guitarra, canto y regularizaciones, primordialmente.

Investigaciones recientes se han focalizado más en indagar las características de las actividades extracurriculares y los lugares específicos donde se desarrollan (Fletcher, *et. al.*, 2003; Hansen, Larson & Dworkin, 2003) y en cómo el involucramiento a largo plazo en actividades y lugares particulares tienen consecuencias positivas en el desarrollo de los adolescentes (Bartko & Eccles, 2003; Larson & Verma, 1999; Mahoney, 2000; Mahoney, Cairns & Farmer, 2003; Raymore, Barber, Eccles & Godbey, 1999; Shanahan &

Flaherty, 2001; Zaff, Moore, Papillo & Williams, 2003), lo que no se investigó en este trabajo y que es un campo fértil de indagación a futuro. Eccles y Gootman (2002) describen las características que deben de tener las actividades extracurriculares para que promuevan el desarrollo de los jóvenes y les permitan la adquisición de conductas resilientes: que estén adecuadamente estructuradas, que promuevan normas sociales positivas, que provean de oportunidades a los adolescentes para que desarrollen distintas habilidades y competencias, que permitan establecer nuevas amistades, el desarrollo de cierta autonomía y entablar relaciones a largo plazo con tutores y, por último, que promuevan el compromiso con su educación.

Otro de los puntos importantes reportados en las investigaciones sobre los beneficios que tiene el realizar actividades extraescolares, es que incrementa la motivación y el aprovechamiento académico (Hawkins & Mulkey, 2005; Nettles, *et. al.*, 2000), que ayudan a fortalecer el vínculo con la escuela y que previenen la elección de comportamientos negativos (Gilligan, 2000), todos campos fértiles de futuras investigaciones a ser realizadas.

Por su parte, Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Snow y Martin-Green (2006), Mahoney y Cairns (1997) y McLaughlin, Irby y Langman (1994) revelan información sobre las diferencias entre la cantidad y la calidad de tiempo utilizado en las actividades extracurriculares, comentando que ambas son indispensables para un mejor desarrollo de los adolescentes en situaciones de vulnerabilidad y concluyendo que el tiempo dedicado es un mejor predictor de éste. A pesar de toda la evidencia antes expuesta, los datos encontrados en la presente investigación revelan que no existe correlación entre el número horas que los entrevistados asistían a actividades extraescolares o deportivas y las dos variables dependientes (resiliencia y movilidad social). Una explicación posible para entender estos resultados es el bajo porcentaje de encuestados que realizaron tanto actividades extraescolares como deportivas, 3.3% y 13.3% respectivamente del total de la

muestra y el poco tiempo que le dedicaban a realizarlas, lo que ya fue reportado por Lauer *et. al.* (2006), Mahoney y Cairns (1997). McLaughlin, *et. al.* (1994) y Roeser y Peck (2003). Otra causa posible es la pobreza extrema en la que viven las personas encuestadas que muchas veces obliga a los niños y jóvenes a trabajar desde muy pequeños y no contar con el tiempo suficiente para realizar e involucrarse en actividades extraescolares (el motivo principal por el que los beneficiarios (598) que asistieron a la escuela dejaron de hacerlo es que tuvieron que trabajar o ayudar a sus padres con su trabajo). También importante considerar las características de las escuelas rurales descritas en los apartados anteriores que no cuentan con la posibilidad de ofrecer a sus estudiantes actividades extraescolares.

Con relación al número de horas que dedicaban a la semana a realizar actividades extraescolares y deportivas y su relación con las variables independientes, se encontró que a mayor número de horas dedicadas a este tipo de actividades se solucionan los problemas racionalmente y se cuenta con más apoyo y escucha por parte de los profesores en caso de tener algún problema considerándolos más justos y con mayor estructura en la forma de impartir su clase, factor importante en el desarrollo de conductas resilientes como lo reportan Nettles, *et. al.* (2000) quienes encontraron que el tener acceso a redes sociales, como por ejemplo padres cuidadosos y profesores que apoyan, eran indispensables para obtener éxito académico.

Como conclusión de esta variable, valdría la pena retomar el hecho de la importancia que tiene la presencia de un profesor en el incremento de horas dedicadas a realizar actividades extraescolares y deportivas. También recalcar la idea la relación que se encontró entre la forma racional de solucionar los problemas y el número de horas dedicadas a realizar actividades extraescolares y deportivas. Por último, valdría la pena profundizar tanto en la calidad como en el tipo de actividades extraescolares realizadas por los beneficiarios para entender mejor las causas de que no se encontrara una relación

entre el tiempo dedicado a realizar actividades extraescolares y deportivas con la resiliencia.

4.1.2 Variables independientes vinculadas al área educativa y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Este apartado comenzará con el análisis y la discusión de los resultados encontrados entre las variables independientes (tutor, relación profesor-alumno, involucramiento casa-escuela, estilo de enseñanza de los profesores, estilo de aprendizaje de los beneficiarios, coeficiente intelectual, habilidades verbales, motivación al logro y solución de problemas) vinculadas al área educativa y las dependientes (resiliencia y movilidad social). Cabe mencionar que el análisis referido incluirá las diferencias encontradas por género, por grupo de movilidad social y por grupo de alta y baja resiliencia.

4.1.2.1 Tutor y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Una de las variables que tiene más referencias bibliográficas es la del papel que tiene el **tutor** en la formación y educación de los estudiantes y la relación que esta guarda con la resiliencia. Para Werner y Smith (1982) los niños resilientes, además del círculo familiar, tienen un maestro preferido como modelo, quien no solamente les provee de destrezas académicas, sino que les manifiesta afecto y confianza; según Ryan y Patrick (2001) las relaciones uno a uno son un contexto importante en el que la competencia social se puede realizar, es decir, los estudiantes pueden relacionarse con un tutor en la escuela en quien puedan confiar y sentirse apoyados y que pueda establecer vínculos entre los distintos mundos de los niños (escuela, casa, amigos, comunidad) para apoyarlos en sus clases y monitorearlos (Noam & Hermann, 2002). Aunado a lo anterior, Bernard (1993)

identifica entre los factores de protección que pueden promover y potenciar la resiliencia a las relaciones de cuidado y cariño con por lo menos una persona que ame al niño por encima de sus dificultades, que no lo juzgue y que crea en sus posibilidades, ya que le brinda el sostén necesario para un crecimiento sano y para el aprendizaje. Para Manciaux (2003) y Martínez y Vásquez-Bronfman (2006) es clave que el niño cuente con una o más personas resilientes, que le muestren su confianza y escucha; alguien con quien el individuo pueda desarrollar un vínculo fuerte y constructivo, que crea de verdad en su potencial y una red de relaciones sociales que le ayuden a crecer. Siguiendo lo antes expuesto, Vanistendael y Lecomte (2002) consideran que las personas significativas permiten al sujeto desarrollar una relación de confianza y comprensión; esos adultos pueden ser los padres, ambos o uno de ellos, un miembro de la familia, un vecino, un amigo de mayor edad, un compañero o un maestro. Esta persona resiliente puede comprender los conflictos y aceptar al otro (Vanistendael & Lecomte, 2002), tiene que establecer vínculos afectivos que los unan basados en la confianza (Melillo, 2004) y debe hacer sentir a los niños que las relaciones humanas pueden ser fáciles propiciando que éste pueda creer de verdad en el tutor, aceptarlo y de esta forma, en algún periodo de su vida, juegue un papel clave en el acompañamiento de su desarrollo (Cyrulnik, 2002).

En las etapas iniciales del desarrollo, la persona resiliente es un modelo que ayuda a contar con una mayor capacidad de empatía, apoya en el desarrollo de capacidades, incremento de fortalezas y disposición de recursos apropiados a emplearse en el momento de enfrentar una adversidad (Grotberg, 1997 y 2006). En la adolescencia, tener una persona resiliente, que no sea de la familia (un maestro o un pariente lejano) puede ser un factor positivo muy importante. Brooks y Goldstein (2004) creen que los adolescentes que cuentan con ese apoyo emocional obtienen mejores resultados escolares que sus pares que no lo tienen, su presencia los motiva a buscar compañías apropiadas, evitando así las conductas relacionadas con la delincuencia.

Floyd (1996) y McMillan y Reed (1993) identificaron los factores ambientales que dan apoyo y protección contra los factores negativos que amenazan a las personas resilientes, uno de éstos es el contacto positivo con adultos que es identificado por estos autores como relacionado con la resiliencia. Consideran que este apoyo ayuda a los estudiantes a confiar en sí mismos y a saber que cuentan con una persona que les ayudará cuando se encuentren en problemas; este contacto puede ser un maestro que generalmente es ubicado como una fuente de apoyo. La presencia de un tutor también está relacionada con el buen aprovechamiento académico (Alva & Padilla, 1995; Finn & Rock, 1997; Wang *et. al.*, 1999).

Los datos obtenidos en la presente investigación respaldan los hallazgos reportados en la literatura descritos en los párrafos anteriores. Aunque solamente un poco menos de la mitad de la muestra reporta haber tenido un tutor, lo recuerda como una persona que los motivaba, los ayudaba a ser más independientes, a sentirse más seguros y a confiar en sus capacidades, a ser más optimistas, a ver la vida de forma diferente y que propiciaron que le gustara más la escuela, siendo éste un buen ejemplo a seguir.

Un dato significativo es que las mujeres obtuvieron medias ligeramente más altas que los hombres en la variable independiente referente a la calidad de la relación con un tutor; otro factor relevante a ser reportado, es que de los tres grupos referentes a la movilidad social, fue el grupo 2 (grupo 1: no tuvo movilidad social o ésta fue negativa, grupo 2: tuvo movilidad social positiva pero no pasó la línea de la pobreza establecida por el Programa Social *Oportunidades*, grupo 3: tuvo movilidad social positiva y pasó la línea de la pobreza) el que obtuvo las medias más altas; por último, se comenta que como era de esperarse fue en el grupo de alta resiliencia donde se obtuvieron las medias más altas.

Por último, y respaldando lo reportado por Bernard (1995), Manciaux (2003), Martínez y Vásquez-Bronfman (2006), Ryan y Patrick (2001) y Werner y Smith (1982), se encontró una correlación moderada de la variable tutor con los cinco factores de la escala

de resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura) y, por ende, con la resiliencia total, lo que sugiere que la presencia de una persona que brinde apoyo, motive y ayude a sus alumnos a ser responsables e independientes en la escuela favorece el desarrollo de la resiliencia para la vida.

4.1.2.2 Relación profesor alumno y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

En esta sección se describirán los resultados obtenidos de la variable, **relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela** que está conformada por cuatro factores que la definen y que son: factor 1 consejo y apoyo emocional (si algunos o la mayoría de sus profesores le proporcionaron apoyo cuando tuvo un problema en casa, si lo escucharon y le dieron consejos, en caso de necesitarlo), factor 2 la satisfacción que el beneficiario obtuvo dentro de la escuela (si le gustaba el colegio, el trabajo que ahí hacían, si disfrutaba estudiar y si considera que lo que aprendió durante su estancia escolar es importante), factor 3 la relación positiva con sus profesores (si los maestros eran justos y tenían una buena relación con ellos) y el factor 4 relación negativa que el encuestado tuvo con sus educadores (si lo hacían sufrir, sentirse incapaz de alcanzar sus metas, ignorado o que deseara que terminara el ciclo escolar para dejar de verlos).

4.1.2.2.1 Primer factor: Consejo y apoyo emocional y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Como se ha mencionado con anterioridad y ha sido reportado en muchas investigaciones, los profesores aparecen como figuras significativas quienes, a través de distintas

estrategias impulsadas desde la escuela, tales como jornadas de realimentación o guías de estudio, se constituyen en un importante referente de motivación para los niños y los jóvenes. Si se une la figura del maestro con el término de resiliencia en el ámbito educativo, definida por Rirkín y Hoopman (1991) como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy, es indispensable estudiar e investigar sobre las características de los maestros que promueven la resiliencia.

Henderson y Milstein (2003) reportan que para que los alumnos sean resilientes, los profesores deben de ser un modelo para los alumnos, deben de creer que sus estudiantes tienen capacidades intelectuales haciéndolos sentir más independientes, autónomos y con una autoestima más alta, lo que coincide con los datos obtenidos en la presente investigación referentes a que entre más apoyo emocional y escucha tienen los estudiantes por parte de los profesores más confianza se tiene en las propias habilidades para resolver con éxito los problemas, se cree más en uno mismo y se confía en que siempre vendrán tiempos mejores. En otra investigación que utilizó las calificaciones como criterio para identificar a estudiantes resilientes, González y Padilla (1997) revisaron los factores que contribuyen al desarrollo de la resiliencia encontrando que los alumnos resilientes tenían significativamente percepciones más elevadas del apoyo familiar y de sus pares, de la retroalimentación proporcionada por sus profesores, del involucramiento y el valor que tenía la escuela y de la pertenencia a los grupos de pares, que los no resilientes, lo que coincide con el datos obtenidos en el presente trabajo que sugieren que existe relación entre el primer factor (consejo y apoyo emocional) de la variable relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela con la resiliencia, lo que queda reforzado por los resultados obtenidos entre las comparaciones realizadas entre los grupos de alta y baja resiliencia.

Por su parte, Pisapia y Westfall (1994) proponen un modelo para que las escuelas pueden desarrollar la resiliencia en sus alumnos que incluye cuatro factores principales: el establecimiento de una relación significativa con un adulto, el adecuado uso del tiempo libre, la motivación orientada hacia el logro y el reconocimiento que el profesor pueda proporcionar a sus estudiantes, lo que concuerda una vez más con los datos obtenidos en la presente investigación. Continuando con la idea anterior, MacDonald y Validiviesco (2000) propusieron que los ambientes pueden promover la resiliencia proveyendo a los estudiantes de oportunidades de desarrollo y de apoyo emocional y motivacional. Estos autores consideran que para los alumnos, los ambientes más importantes son el salón de clases (incluyendo el apoyo de los profesores), su grupo de pares, la escuela como un todo y el apoyo y las expectativas familiares.

A pesar de que los beneficiarios del *Programa Social Oportunidades* reportaron que pocas veces sus maestros los apoyaban cuando tuvieron un problema en casa y que no se sintieron escuchados por ellos, los datos sugieren como se mencionó con anterioridad, que si existe una relación entre el primer factor de la variable relación profesor-alumnos y satisfacción con la escuela y la resiliencia.

Por último, se reporta que fue el grupo que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza, el que obtuvo las medias más altas en este factor de la variable de relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela.

4.1.2.2.2 Segundo factor: Satisfacción con la escuela y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Reyes y Jason (1993) investigaron los factores que distinguían entre el éxito y el fracaso escolar de alumnos latinos. Basados en sus calificaciones y asistencia a la escuela, 24 estudiantes fueron clasificados como en alto riesgo de abandonar el colegio, mientras que

otros 24 fueron identificados como con bajo riesgo de desertar. Los participantes fueron entrevistados individualmente abarcando las siguientes áreas: el contexto familiar, el apoyo familiar, la satisfacción proporcionada por la escuela y las presiones de sus pandillas. Los investigadores encontraron que no había diferencias entre los dos grupos referentes al nivel socioeconómico, al involucramiento de los padres con los estudiantes o a la cantidad de supervisión parental. Sin embargo, los estudiantes de bajo riesgo reportaron significativamente mayor satisfacción con sus escuelas que los de alto riesgo, es decir, estaban motivados con las clases y de acuerdo con la forma de enseñar del profesor, lo que coincide con los resultados encontrados en esta investigación. Floyd (1996), entre otros, identificó que los estudiantes resilientes en el contexto escolar tenían un sentido más claro sobre los beneficios de su educación que los no resilientes.

Con respecto a la satisfacción que los encuestados obtuvieron de la escuela en la que estudiaron, los resultados obtenidos señalan que a éstos les gustaba asistir al colegio y que consideran este hecho como un aspecto importante para la vida adulta. También se encontró que tanto los hombres como las mujeres están igualmente satisfechos con la escuela, es decir les gustaba el colegio, el trabajo que ahí hacían, disfrutaban estudiar y consideran que lo que aprendieron durante su estancia escolar es importante,

Los resultados obtenidos muestran que el segundo factor (satisfacción con la escuela) tiene correlaciones moderadas con el primer, tercer y cuarto factor (fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo familiar y apoyo social) de la resiliencia y la resiliencia total y una baja correlación con el segundo y quinto factor (competencia social y estructura) de la resiliencia, lo que sugiere que entre más se disfrute asistir al colegio, realizar el trabajo que ahí se realiza, estudiar y considerar que lo que ahí se aprende es relevante se es más resiliente, lo que coincide con lo reportado por Reyes y Jason (1993). Lo anterior queda apoyado por los resultados obtenidos de las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre el grupo de alta y baja resiliencia que muestran que fue

en el primer grupo el que obtuvo la media más alta. Por último, los resultados indican que la media más alta obtenida de la comparación entre los tres grupos de movilidad social la obtuvo el grupo que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa.

4.1.2.2.3 Tercer factor: Relación positiva con el profesor y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

La investigación sobre la resiliencia consistentemente señala la importancia de una relación positiva y de apoyo entre los estudiantes y sus maestros como un factor de protección clave en la vida de los niños (Johnson, 2008), relación que puede provocar desempeños académicos más altos en los alumnos (Benard, 2004; Coleman & Hoffer, 1987; Johnson, 2008; Wang, Haertel & Walberg, 1994). Otros factores de protección ampliamente identificados en los niños que se encuentran en riesgo, además de las relaciones de cuidado y comprensión que se establecen entre los estudiantes y sus profesores, son las interacciones de apoyo entre pares, el involucramiento de los estudiantes en actividades significativas y las expectativas altas de los maestros (Gilligan, 2000; Pianta & Walsh, 1998; Resnick, Harris & Blum, 1993; Rutter, 1990; Werner & Smith, 1982). Lo anterior es apoyado por Dryden, Johnson y Howard (1998) quienes a través de un estudio cualitativo sobre la percepción de los profesores sobre la resiliencia concluyen que uno de los puntos esenciales para la promoción de ésta durante la niñez es el establecimiento de una relación positiva entre los profesores y sus alumnos.

Continuando con lo antes expuesto, Alva (1991) examinó las características de una cohorte de estudiantes pertenecientes al 10^o grado en Estados Unidos, encontrando que los alumnos resilientes o invulnerables reportaban altos niveles de apoyo escolar de sus maestros y amigos y se sentían más preparados para asistir a la escuela, disfrutaban de esto, estaban más involucrados en las actividades escolares y experimentaban menos

problemas para integrarse a sus grupos de pares y dentro de sus familias. Según Alfassi (2004), el maestro en el salón de clases diariamente tiene muchas oportunidades para capitalizar las posibilidades de protección para sus estudiantes, por ejemplo: el ayudar a sus alumnos a construir una autoestima escolar alta, el involucrarlos más en su aprendizaje y el propiciar un desarrollo autónomo e independiente en ellos. Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch (2004) sostienen que los profesores y sus estudiantes deben de trabajar juntos en el establecimiento de las metas de aprendizaje y en la evaluación del progreso de éstas debido a que cuando se les da la oportunidad a los alumnos de aprender significativamente, éstos desarrollan un sentido de la responsabilidad y una alta autoestima, lo que favorece que los profesores sean vistos como facilitadores del aprendizaje en lugar de solamente ser una fuente de conocimiento (Waxman, Padron & Arnold, 2001).

Se puede concluir entonces que el contexto escolar y las relaciones que se establecen en él han sido identificados como una pieza importante para la resiliencia en los estudiantes (Dent & Cameron, 2003; Doll & Lyon, 1998; Pianta, 1997; Pianta & Walsh, 1998; Wang & Haertal, 1995) y que las escuelas y los salones de clases son el mejor lugar para el desarrollo social, emocional y cognitivo de éstos. Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con lo antes expuesto, es decir, la mayoría de los encuestados reporta haber establecido una relación cercana y basada en la confianza con sus maestros considerándolos justos, lo que es corroborado por la correlación, aunque moderada, obtenida entre el tercer factor relación positiva con los profesores y la resiliencia. Lo anterior significa que si los maestros son justos, se puede confiar en ellos y se mantiene una buena relación con ellos, se es más resiliente; esta premisa es constatada también con los resultados obtenidos de la comparación entre el grupo de alta y baja resiliencia, obteniéndose las medias más altas en el primer grupo.

Por otra parte, llaman la atención el siguiente resultado que indica que las medias más altas obtenidas por éste factor (relación positiva con el profesor) fue en el grupo que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa.

4.1.2.2.4 Cuarto factor: Relación negativa con el profesor y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Como se sustentó en el apartado anterior, una relación positiva entre los profesores y sus alumnos es uno de los factores protectores clave para el desarrollo de la resiliencia, lo contrario sucede si se tiene una relación negativa. Según Melillo y Suárez (2005) en una escuela que promueve la resiliencia, los maestros y autoridades escolares deben de informar a los alumnos qué es lo necesario para tener éxito y deben también de establecer altas expectativas para sus alumnos al tiempo que les brinden apoyo para alcanzarlas, con lo que evitarán comportamientos problemáticos entre ellos, como el abandono de los estudios, el abuso de drogas, el embarazo prematuro y la delincuencia (Henderson & Millstein, 2003).

Dryden, *et. al.* (1998) reportan a partir de la investigación que realizaron con estudiantes que se encuentran en riesgo, que la resiliencia puede ser promovida por los profesores si llevan a cabo las siguientes prácticas docentes: ser accesibles y estar disponibles para los estudiantes, escuchar empáticamente las preocupaciones de sus alumnos, ser responsables de su práctica docente apoyando a sus estudiantes en caso de necesitarlo, proveer a sus alumnos de estrategias y el apoyo necesario para que puedan lidiar con la adversidad y promover entre sus alumnos la creación de lazos afectivos entre ellos.

Los resultados obtenidos en la presente investigación referentes al cuarto factor de la variable relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela, muestran que no hay

diferencia entre los hombres y las mujeres con respecto a este factor y, como era de esperarse, se encontró una correlación negativa baja tanto con el primer factor de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo) como con la movilidad social, lo que sugiere que entre más sentimientos negativos del profesor hacia sus alumnos, como hacerlos sentir incapaces de alcanzar sus metas o ignorados, los estudiantes se sentirán menos poseedores de las habilidades necesarias para resolver con éxito sus problemas no creyendo en sí mismos y mostrarán menos movilidad social positiva; lo que es corroborado con los datos obtenidos en el grupo de resiliencia baja donde se obtuvieron las medias más altas en este factor.

4.1.2.3 Involucramiento casa escuela y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

La tercera variable independiente, el **involucramiento casa-escuela**, está formado por dos factores que la explican, el factor 1, involucramiento de los padres con la escuela (si éstos hacían trabajo voluntario en el colegio, si se comunicaban constantemente con los profesores del encuestado y si participaban activamente en las actividades que la escuela organizaba) y el factor 2 que es el apoyo que los entrevistados tenían por parte de sus padres para la realización de sus tareas (si éstos ayudaban a sus hijos en la ejecución de sus labores escolares y si eran capaces de brindar apoyo y solucionar las dudas que les surgían cuando estos trabajos se llevaban a cabo).

4.1.2.3.1 Primer factor: Involucramiento casa escuela y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Según Jones (1989) existe un incremento en la evidencia que señala que el involucramiento y el cuidado de al menos un adulto en la vida de un niño en riesgo puede evitarle vivir en desventaja. Esta autora también hace referencia a la importancia de que los padres se involucren en la vida escolar de sus hijos apoyándolos y revisándoles la tarea, hablando con su maestra, asistiendo a las juntas programadas por la escuela y proveyéndoles de un tiempo determinado para estudiar en un ambiente adecuado. Otro punto relevante que menciona esta investigadora, es la relevancia de que los padres proporcionen a sus hijos los recursos educacionales necesarios, modelen estrategias y comportamientos adecuados hacia el estudio, platiquen con ellos sobre sus metas escolares, visiten la escuela y los retroalimenten positivamente sobre sus habilidades académicas. Aunado a lo anterior, Wang, *et. al.* (1999) reportaron en su estudio que los niños eran resilientes cuando los padres ofrecían apoyo académico a sus hijos que consistía en reunirse con sus maestros, conocer las dificultades de éstos, apoyarlos en la solución de las mismas y supervisar sus tareas. En el mismo estudio estos investigadores concluyeron que la participación activa de los miembros de la familia en las experiencias educacionales de sus hijos, aumenta sus logros, la asistencia a la escuela y disminuye la deserción escolar, la delincuencia y el porcentaje de embarazos adolescentes. Por otra parte, la investigación conducida por Tolan, Gorman-Smith y Henry (2004) ponen en evidencia las posibilidades de protección que pueden tener los estudiantes y que son obtenidas por la participación positiva entre las escuelas y las familias a través de la orientación que pueden dar los colegios a los padres sobre la importancia de asistir al colegio, de la comunicación entre ambas partes sobre las expectativas y los desafíos que significa ser un estudiante y de la participación interesada por parte de los padres en el

proceso de escolarización de sus hijos. Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Frederichs, Resnik y Elias (2003) sostiene que son los padres las mejores fuentes de información sobre las áreas fuertes y las habilidades de sus hijos y también son modelos para adquirir las pautas de comportamiento adecuadas en la escuela.

Un hallazgo interesante obtenido en el primer factor de esta variable sugiere que son los hombres encuestados los que reportaron un mayor involucramiento por parte de sus padres en las actividades del colegio.

En relación con la variable involucramiento casa-escuela y la resiliencia, se encontró que el primer factor (involucramiento casa-escuela) tiene una relación significativa baja con los cinco factores de la resiliencia, siendo el tercer factor (apoyo familiar) el más alto, lo que significa que entre más comunicación se tenga entre los padres y la escuela y se asista a los eventos organizados por la escuela se es más resiliente, lo que coincide con los hallazgos reportados por Greenberg, *et. al.* (2003), Jones (1989), Tolan, *et. al.* (2004) y Wang, *et. al.* (1999). Lo anterior coincide con el hecho de que la media más alta obtenida en éste factor fue en el grupo de alta resiliencia.

Por último, se reporta que la media más alta en el factor 1 de la variable involucramiento casa-escuela fue obtenida por el grupo que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza.

4.1.2.3.2 Segundo factor: Apoyo en tareas y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

El segundo factor que conforma la variable de involucramiento casa-escuela es el apoyo en tareas. McMillan y Reed (1994) describieron cuatro factores que están asociados con

la resiliencia relacionadas con el éxito escolar: el adecuado uso del tiempo en la realización de tareas, la participación en actividades extracurriculares, las expectativas y el apoyo familiar y el ambiente de aprendizaje dentro de la escuela y el salón de clase entendiéndose como las facilidades que proporciona el colegio, el acceso a la tecnología y el tipo de liderazgo que se ejerce en ésta. Investigadores como Greenberg, *et. al.* (2003), Jones (1989), Tolan, *et. al.* (2004) y Wang, *et. al.* (1999) ponen en evidencia la importancia del involucramiento de los padres para la realización de las tareas de sus hijos y como esto está relacionado con el comportamiento resiliente. Para concluir, Arellano y Padilla (1996), Clark (1983) y González y Padilla (1997) mencionan que el apoyo familiar ayuda a los estudiantes a ver la importancia y el valor que ofrece la educación.

Los datos obtenidos en la presente investigación revelan que el 65% de los sujetos encuestados no recibían ningún tipo de apoyo para en la realización de sus tareas y, en el caso de contar con ayuda, el 14% fue apoyado por otro miembro de la familia, el 11% recibió ayuda de su madre y solamente un 7% de ellos la obtuvo del padre. Estos datos se corroboran con la media obtenida por los sujetos en este factor que sugiere que los padres de los entrevistados pocas veces ayudaban a sus hijos a hacer sus tareas, eran poco capaces de brindarles el apoyo para solucionar las dudas que les surgían al elaborarla y, en escasas ocasiones, platicaban con los profesores de sus hijos y asistían a las actividades que organizaba la escuela.

El segundo factor de esta variable (apoyo en tareas) mostró una correlación baja con el segundo, el cuarto y el quinto factor de la resiliencia (competencia social, apoyo social y estructura) y la resiliencia total, lo que indica que entre más apoyo de los padres se tenga en la elaboración de las tareas y éstos sean capaces de solucionar las dudas de sus hijos durante su realización, más confianza se tendrá en el establecimiento de nuevas

relaciones con otras personas y en la adaptación a nuevas situaciones y conversaciones, se contará con más apoyo social y se tendrán metas claras que faciliten el seguimiento de rutinas y horarios, en otras palabras se es más resiliente, lo que concuerda con la literatura revisada en los párrafos anteriores. Por su parte, el grupo de alta resiliencia obtuvo la media más alta en este factor.

Por último con respecto a éste factor, se reporta que el grupo que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza, obtuvo la media más alta siendo ésta significativa.

4.1.2.4 Estilos de enseñanza y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

La cuarta variable, el **estilo de enseñanza de los profesores** consta de tres factores que la delimitan, el factor 1, estilo asertivo (si los maestros permiten a sus estudiantes expresar sus opiniones y sentimientos en clases y si éstos tratan de conocer las opiniones, las cualidades y los defectos de sus alumnos), el factor 2, estilo sugestivo/directivo (si los maestros enseñan lo que saben y marcan la pauta a sus estudiantes en la forma de resolver los ejercicios en clase y los problemas ahí planteados) y el factor 3, eficaz manejo de clase (si son capaces de motivar y manejar a los discípulos difíciles del salón de clases).

4.1.2.4.1 Primer factor: Asertividad y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

El primer factor que conforma la variable de estilos de enseñanza del profesor es la asertividad. En su investigación Battistich, Schaps, Watson y Solomon (1996) encontraron

que un contexto educativo adecuado debe de proporcionar oportunidades a los estudiantes para identificar sus cualidades personales, promover la motivación intrínseca, aprender estrategias de aprendizaje y habilidades para la resolución de problemas e impulsarlos a que exploren y desarrollen sus propios intereses y metas de aprendizaje. Weissberg y O'Brien (2004) añaden a lo anterior que las actividades y la forma de enseñar deben de estar diseñadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar distintas habilidades que les permitan aprender a cooperar, a resistir la presión negativa de sus compañeros y a negociar para evitar los conflictos. Por su parte, Waxman, *et. al.* (2001) concluyen su investigación con la idea de que la resiliencia en el contexto educativo debe de estar sostenida con enfoques de aprendizaje basados en la solución de problemas y la enseñanza cooperativa y Waxman, *et. al.* (2003) agregan que los profesores deben de alentar a sus estudiantes a utilizar un currículo orientado hacia la investigación.

Mikami, Boucher y Humphreys (2005) consideran que otro factor importante a tomar en cuenta es el potencial que tiene el utilizar el aprendizaje colaborativo como metodología de trabajo dentro del salón de clases, puntualizan que si se utiliza éste durante la primaria, se reduce el rechazo entre pares y se mantiene un compromiso positivo con el grupo. Phillips, Boutte, Zigler y Finn-Stevenson (2004) concluyen en su investigación que los estudiantes deben de ser provistos con actividades de aprendizaje que sean un reto y sean flexibles para que cada individuo encuentre la manera de participar de forma significativa y experimenten un nivel óptimo de reto. Otra investigación conducida por Finn y Rock (1997) indica que los estudiantes que se encuentran en riesgo experimentan más éxito académico cuando están involucrados en actividades que utilicen el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre pares, lo que les ayuda a que desarrollen un sentimiento de compromiso y responsabilidad de lo que sucede dentro del salón de clases y la escuela. Siguiendo con lo antes expuesto, Bitz (2004) sostiene que el aprendizaje

debe de ser contextualizado, es decir, los estudiantes deben de ser capaces de establecer conexiones entre lo que están aprendiendo y sus vidas. Por último, Henderson y Milsten (2003) señalan que un factor protector es la posibilidad de que los estudiantes contribuyan de maneras significativas en el salón de clases.

Con respecto a lo encontrado en la presente investigación concerniente al primer factor de la variable estilos de enseñanza del profesor, se concluye que no hay diferencias entre lo que reportaron los hombres y las mujeres encuestadas sobre el estilo asertivo utilizado por sus profesores. Los resultados también sugieren que el estilo de enseñanza más utilizado por los maestros de los encuestados era el asertivo lo que significa que éstos permitían que sus estudiantes expresaran sus opiniones y sentimientos, les animaban a decir sus puntos de vista en clase y a identificar los pros y contras de las diferentes formas de resolver un problema, lo que coincide con la literatura reportada en los párrafos anteriores.

Por otra parte, el análisis de los resultados obtenidos sugiere que existe una relación entre el primer factor de la variable de estilos de enseñanza del profesor y la resiliencia, lo que concuerda con lo reportado en varias investigaciones (Phillips, *et. al.*, 2004; Waxman, *et. al.*, 2001; Weissberg & O'Brien, 2004). Lo anterior es reforzado por el hecho de que la media más alta obtenida en este factor fue en el grupo de alta resiliencia. Sin embargo, llama la atención debido a que los resultados obtenidos no concuerdan con lo antes expuesto, que la media más alta fuera obtenida por el grupo que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa.

4.1.2.4.2 Segundo factor: Sugestivo/directivo y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

El segundo factor que conforma a la variable estilos de enseñanza de los profesores es el sugestivo/directivo. Bernard (1993) propuso tres mecanismos a través de los cuales el ambiente puede propiciar la resiliencia: el primero son las relaciones de cuidado que se establecen, el segundo son las altas expectativas que se tienen y, la tercera, se refiere a las oportunidades para participar y contribuir que tienen los estudiantes dentro del salón de clases. Contrariamente a lo antes expuesto, Henderson y Milstein (2003) definen acciones generales para reducir los factores de riesgo a los que enfrentan los estudiantes: incrementar el establecimiento de lazos afectivos con individuos que son proactivos, establecer límites consistentes y claros y enseñar habilidades para la vida como son la cooperación, la resolución sana de conflictos, el ser asertivo, el desarrollo de habilidades de comunicación, de resolución de problemas y de manejo sano del estrés.

Borman y Overman (2004) sugieren que para los estudiantes que se encuentran en riesgo de reprobación es indispensable contar con una estructura clara y expectativas realistas sobre su comportamiento dentro de la escuela. Brooks (2006) complementa lo anterior poniendo en evidencia la necesidad de que los profesores comuniquen constantemente las reglas y las responsabilidades asignadas a sus estudiantes. Reinke y Herman (2002) proponen que es a través de la discusión y la solución de problemas que los estudiantes y todos los miembros de la escuela pueden llegar a un mutuo entendimiento de las reglas y expectativas escolares. Los límites constantes y el establecimiento de consecuencias lógicas mejoran el sentido de determinación y autonomía de los estudiantes. El reconocimiento de los comportamientos adecuados de los estudiantes debería ser una práctica cotidiana lo mismo que la enseñanza explícita de nuevos comportamientos que les permitan reemplazar los negativos.

Con respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, se reporta que son los hombres quienes identifican que sus profesores utilizaban más el estilo sugestivo/directivo, es decir, que les marcaban la pauta a seguir en la resolución de los ejercicios y en los problemas planteados en clase.

Fue en éste factor de la variable de estilos de enseñanza del profesor que se obtuvieron las correlaciones más altas con los cinco factores de la resiliencia y la resiliencia total, lo que sugiere que si los maestros enseñan lo que saben y marcan la pauta a sus estudiantes en la forma de resolver los ejercicios en clase y los problemas ahí planteados se incrementa la posibilidad de ser resiliente, esto coincide con lo reportado por Henderson y Milstein (2003) y por Borman y Overman (2004). La media más alta obtenida en el segundo factor sugestivo/directivo de la variable de estilos de enseñanza fue el del grupo de alta resiliencia.

Al igual que en el primer factor de ésta variable, el segundo grupo, es decir el que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa, fue el que obtuvo la media más alta. Lo antes reportado es contradictorio a lo que se esperaba en la investigación y probablemente debido a la poca variabilidad tanto en el nivel educativo de los beneficiarios como en la movilidad social.

4.1.2.4.3 Tercer factor: Eficaz manejo de la clase y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

El tercer factor que conforma la variable de estilos de enseñanza es el eficaz manejo por parte de los profesores de su clase. En su investigación, Waxman, *et. al.* (1997) encontraron que los alumnos resilientes percibían sus salones de clases más estructurados y gratificantes que los no resilientes; los primeros tenían un alto

autoconcepto académico y aspiraciones más altas que los segundos y también percibían que sus maestras tenían expectativas más altas hacia ellos y les proporcionaban más retroalimentación que a los niños no resilientes. Por su parte, Blum, McNeely y Nonnemaker (2002) consideran que el establecimiento de un clima positivo dentro del salón de clases puede proporcionar a los estudiantes una mayor variedad de posibilidades de protección debido a que los alumnos pueden desarrollar habilidades sociales, tener respeto por la diversidad y adquirir la posibilidad de trabajar en equipo. Otras investigaciones, de manera abrumadora, indican que los estudiantes que se encuentran en riesgo y que tienen éxito académico en presencia de obstáculos significativos tienden a tener al menos un maestro que creyó en ellos y les sirvió como un adulto que los apoyaba y como modelo (Borman & Overman, 2004; Werner, 1993). Brooks (2006) sustenta que los estudiantes que se encuentran en riesgo necesitan trabajar con maestros que puedan establecer relaciones fuertes, positivas y personales caracterizadas por el respeto, la confianza, el cuidado y la cohesión y Johnson (1997) agrega que ésta relación, si es significativa, aparentemente contribuye más al éxito académico de éstos estudiantes. Asimismo, Dunn (2004) completa lo anterior enunciando que un ambiente efectivo en un salón de clases debe estar enmarcado por la confianza, el dar constantemente ánimos a los alumnos y por un sentimiento de pertenencia.

Por otra parte, los alumnos que están en riesgo de reprobación necesitan maestros que puedan mantener una actitud de *“lo puedes hacer”*, enfaticen la importancia del esfuerzo y éxito y les brinden un apoyo adecuado para tener éxito en sus estudios. Continuando con la idea anterior, Masten (2001) sostiene que los alumnos que están en riesgo necesitan profesores que los ayuden a reconocer el valor de sus habilidades, sus fortalezas y sus logros personales, que les ayuden a fortalecer su autoestima basándose en su competencia académica y sus logros.

Resumiendo lo anterior, la literatura sugiere que los estudiantes que se encuentran en riesgo de reprobación parecen ser más exitosos cuando pertenecen a un salón de clases en el que el maestro tiene claras sus expectativas, expresa al estudiante que él es responsable de su éxito, crea una comunidad educativa dentro de su salón de clases y proporciona oportunidades de participación significativa a sus estudiantes.

Otro de los beneficios que se pueden obtener de un adecuado manejo por parte de los profesores de su salón de clases ha sido descrito por Rutter (1979) quien sostiene que las experiencias positivas vividas en el salón de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar. Este autor sostiene que entre las características de las escuelas más exitosas se cuenta con un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva del profesor hacia los alumnos, uso frecuente de alabanzas, buenos modelos de comportamiento de los profesores, y el brindar a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza. El autor observó que los niños que asistieron a tales escuelas desarrollaron escasos o ningún problema emocional o conductual, a pesar de la considerable privación y discordia presentes en sus hogares (Masten, 2001).

En una escuela que promueve la resiliencia, según Melillo y Suárez (2005) los maestros y autoridades escolares deben de informar a los alumnos qué es lo necesario para tener éxito y tienen que establecer altas expectativas para sus alumnos al tiempo que les brindan apoyo para alcanzarlas; si se lleva a cabo lo anterior, los maestros tienen la posibilidad de detectar estudiantes en riesgo y ayudarles a explotar sus potencialidades resilientes (González & Valdez, 2006).

Con respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, se concluye que en el tercer factor de la variable de estilos de enseñanza de los profesores no hay diferencia entre lo que perciben los hombres y las mujeres, es decir ambos consideran que sus maestros eran capaces de identificar y motivar a los alumnos considerados como difíciles dentro del salón de clases.

Los resultados también ponen en evidencia que existe una relación entre este factor y la resiliencia, lo que coincide con lo reportado por Blum, *et. al.* (2002), Borman y Overman, (2004) y Brooks (2006), Waxman, Huang y Wang (1997) y Werner, (1989). Por último se encontró una diferencia significativa entre las medias que apunta a que el grupo de alta resiliencia tiene una media más alta que el de baja resiliencia en este factor de la variable de estilos de enseñanza de los profesores.

4.1.2.5 Estilos de aprendizaje y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

La quinta variable, los **estilos de aprendizaje** de los encuestados, se refiere a las distintas formas o preferencias de éstos para percibir y organizar la nueva información y se conforma de cuatro factores, el factor 1 estilo activo lo forman las personas que buscan nuevas experiencias, tienen mente abierta, son agentes del aquí y el ahora, sus días están llenos de actividad, se aburren con plazos largos y prefieren trabajar en grupo, el factor 2 estilo pragmático está conformado por los individuos buscan la aplicación práctica de las ideas, actúan rápidamente, son impacientes cuando hay problemas para teorizar y consideran que si funciona es bueno, el factor 3 estilo reflexivo se refiere a los sujetos que les gusta observar desde diferentes perspectivas, reunir datos para llegar a conclusiones, ser prudentes, consideran todas las alternativas antes de hablar y escuchan a los demás y el factor 4 estilo teórico que quienes lo utilizan consideran que las teorías lógicas y complejas son las mejores, resuelven los problemas por etapas, son perfeccionistas, prefieren analizarlos y sintetizarlos y son racionales y objetivos.

Una de las principales aportaciones del presente trabajo es el referente a los resultados obtenidos en ésta variable independiente debido a que si bien muchas investigaciones hacen referencia al estilo de aprender de los sujetos estudiados, no lo

hacen explícitamente en relación con la resiliencia. Por ejemplo, en su investigación Di Gresia, *et. al.* (2002) consideran que el tiempo de estudio que le dedican los estudiantes a desarrollar las actividades que sirven de apoyo a las clases tienen una relación con el aprovechamiento de éstos y si se suma el hecho de realizar estos trabajos o actividades de acuerdo a un plan u horario, garantiza mayor rendimiento y proporciona óptimas condiciones para un trabajo creador y ordenado. Según Borda y Pinzón (1995), tener metas claras y deseadas, una actitud mental positiva hacia el estudio y una participación activa son aspectos que pueden producir la motivación, entendiendo ésta como uno de los factores claves para el rendimiento académico (Entwistle & Entwistle, 1970; Harris, 1940; Rodríguez, 1982). Por su parte, Grant y Dweck, (2003) y Elliot y Church (1997) proponen que el adoptar cierta orientación en el aprendizaje reduce la vulnerabilidad de los sujetos que los conduce a la reprobación. Esta orientación se refiere a la tendencia de enfocarse en lo que tiene que ser aprendido a través de la experiencia.

Continuando con lo antes expuesto, una serie de estudios conducidos por Garmezy (1993) y Werner, *et. al.* (1982, 2001), han dado cuenta de algunos de los factores que se observan comúnmente en los niños que, estando expuestos a situaciones adversas, se comportan en forma resiliente. De acuerdo con estos autores, se distinguen cuatro aspectos que se repiten en forma recurrente, siendo éstos últimos los que ayudan a promover los comportamientos resilientes. Uno de estos aspectos, apunta a las características del individuo, en las cuales se observan manifestaciones tales como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsividad frente a otras personas, lo que puede relacionarse con los estilos de aprendizaje.

A continuación se comentarán los principales hallazgos encontrados en la presente investigación en cada uno de los estilos de aprendizaje, sin embargo vale la pena comentar que esta fue la variable independiente que obtuvo las mayores

correlaciones tanto con los cinco factores de la resiliencia como con la resiliencia total de todas las que fueron estudiadas. Lo anterior, pone de manifiesto la importancia que tiene la identificación de las formas preferentes de aprender de los sujetos debido a que esto puede incidir en la manera en la que se debería de enseñar en las escuelas. Con lo antes expuesto no se quiere decir que se debe de fomentar un solo estilo de aprendizaje, lo cual sería un grave error (como se sustenta en la literatura), sino que se estimule la forma reflexiva de aprender, es decir que se fomente la observación desde diferentes perspectivas, se consideren todas las alternativas para que se pueda llegar a conclusiones fundamentadas y que se propicie la escucha de los distintos puntos de vista como metodologías de trabajo en el salón de clases.

4.1.2.5.1 Primer factor: Estilo de aprendizaje reflexivo y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los resultados obtenidos en el primer factor de la variable de estilos de aprendizaje de los encuestados sugieren que no hay diferencia entre las medias obtenidas por los hombres y las mujeres de los sujetos estudiados.

Se encontró relación entre el estilo reflexivo de aprendizaje y los cinco factores de la resiliencia y la resiliencia total, lo que significa que a las personas que les gusta observar desde diferentes perspectivas, reúnen datos para llegar a conclusiones, son prudentes, consideran todas las alternativas antes de hablar y escuchan a los demás, es más probable que sean resilientes, lo que coincide en cierta forma con lo reportado por Borda y Pinzón (1995). Lo anterior se corrobora con la diferencia estadísticamente significativa encontrada entre los grupos de alta y baja resiliencia debido a que fue el primer grupo el que obtuvo la media más alta.

Por último, se reporta que con respecto al primer factor de los estilos de aprendizaje de los encuestados, fue el grupo que tuvo movilidad social positiva pero no pasó la línea de la pobreza establecida por el *Programa Oportunidades* el que obtuvo la media más alta.

4.1.2.5.2 Segundo factor: Estilo de aprendizaje pragmático y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los resultados obtenidos en el segundo factor de la variable de estilos de aprendizaje de los encuestados sugieren que no hay diferencia entre las medias obtenidas por los hombres y las mujeres de los sujetos estudiados.

Se encontró relación entre el estilo pragmático de aprendizaje y los cinco factores de la resiliencia y la resiliencia total, lo que significa que los individuos que buscan la aplicación práctica de las ideas, actúan rápidamente, son impacientes cuando hay problemas para teorizar y consideran que *si funciona es bueno*, tienen más probabilidades de ser resilientes. Lo anterior se corrobora con los resultados obtenidos (media más alta) en el grupo de alta resiliencia.

4.1.2.5.3 Tercer factor: Estilo de aprendizaje teórico y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los resultados obtenidos en el tercer factor de la variable de estilos de aprendizaje de los encuestados sugieren que son los hombres quienes utilizan más el estilo teórico que las mujeres y que es el estilo menos utilizado por los encuestados.

Se encontró relación entre el estilo teórico de aprendizaje y los cinco factores de la resiliencia y la resiliencia total, lo que significa que los sujetos que consideran que las teorías lógicas y complejas son las mejores, resuelven los problemas por etapas, son perfeccionistas, prefieren analizarlos y sintetizarlos y son racionales y objetivos, son resilientes. Lo anterior se corrobora con los resultados obtenidos (media más alta) en el grupo de alta resiliencia. Cabe mencionar que este hallazgo se une a lo encontrado y reportado más adelante de la variable de solución de problemas.

La media más alta del tercer factor, estilo de aprendizaje teórico, fue obtenida en el grupo que tuvo movilidad social positiva pero no pasó la línea de la pobreza establecida por el *Programa Oportunidades*.

4.1.2.5.4 Cuarto factor: Estilo de aprendizaje activo y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los resultados obtenidos en la presente investigación reportan que el estilo de aprendizaje más utilizado por los encuestados es el activo, lo que significa que son personas que buscan nuevas experiencias, tienen mentes abiertas, son agentes del aquí y el ahora, sus días están llenos de actividad, se aburren con plazos largos y prefieren trabajar en grupo. Por otra parte, los datos obtenidos en el cuarto factor de la variable de estilos de aprendizaje de los encuestados sugieren que son las mujeres quienes utilizan más la forma activa de aprender que los hombres.

También se encontró relación entre el cuarto factor de la variable de estilos de aprendizaje de los encuestados con los cinco factores de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura). Cabe mencionar que fue el cuarto factor de la variable de estilos de aprendizaje de los

encuestados, es decir el activo, con el primer factor de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo) el que mostró la relación más alta de todas. Lo anterior significa que las personas que buscan nuevas experiencias, tiene mente abierta, son agentes del aquí y el ahora, sus días están llenos de actividad, se aburren con plazos largos y prefieren trabajar en grupo, es decir tienen un estilo de aprendizaje preferentemente activo, tienen más fortaleza y confianza en sí mismos, esto es, se sienten poseedores de las habilidades necesarias para resolver con éxito los problemas, creen en sí mismos y confían en que siempre vendrán tiempos mejores, lo que coincide con lo reportado por Borda y Pinzón (1995). Lo anterior se corrobora con los resultados obtenidos (media más alta) en el grupo de alta resiliencia.

Con respecto a la resiliencia total, el factor que obtuvo una mayor correlación fue el activo (.565), después fue el pragmático (.553), a continuación el reflexivo (.493) y, por último el teórico (.492). Lo anterior sugiere, si se entienden los estilos de aprendizaje como un conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los individuos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje, que las personas que tienen una implicación activa y sin prejuicios en nuevas experiencias y las que experimentan y aplican sus ideas tienen una probabilidad mayor de ser más resilientes.

La media más alta en el cuarto factor de la variable estilos de aprendizaje del encuestado, es decir el estilo activo de aprendizaje, fue obtenida en el grupo que tuvo movilidad social positiva pero no pasó la línea de la pobreza establecida por el *Programa Oportunidades*.

4.1.2.6 Coeficiente intelectual y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

La sexta variable, el **coeficiente intelectual** se refiere a la inteligencia fluida medida a través del procesamiento de información visual, de la velocidad de procesamiento y del razonamiento espacial y no verbal.

Se comenzará mencionando a los autores que han estudiado y establecido cierta relación entre la resiliencia y la inteligencia. Fergusson y Lynskey (1996) y Freitas (1998) encontraron que los niños resilientes obtienen puntuaciones mayores en el C.I. que los no resilientes, aunado a lo anterior, Masten (1988) comentó que la habilidad intelectual era un factor de protección en contra del estrés prediciendo índices de competencia en las calificaciones escolares. Un hallazgo interesante reportado en la investigación de Masten (1994) refleja que las relaciones entre estrés e inteligencia varían dependiendo de la situación y el contexto, es decir cuando un sujeto presenta poco estrés y es inteligente, esta puede funcionar como factor de protección, cosa contraria sucede en casos donde los niños con un alto índice de estrés e inteligentes se vuelven más vulnerables, esto debido a que a un mayor C.I., los niños son más sensibles a los estímulos del ambiente y tienen una mayor percepción de los estresores. Garbarino (1995) y Samerloff, *et. al.* (1993) encontraron una relación entre el número de factores de riesgo y el C.I., es decir, estos autores describen en sus investigaciones que hay un mayor promedio en el coeficiente intelectual (C.I. 118) en niños que no presentan ningún factor de riesgo, que en los que presentan 8 o más factores, donde el promedio fue de 85. Queyen *et. al.* (2001) también reportan en su investigación una correlación positiva entre un mayor C.I. y la resiliencia (Anthony 1987; Masten, 1994; Werner & Smith, 1982, 1992; Worland, Weeks & Janes, 1987), por lo que consideran un C.I. alto como un factor de prevención. Por su parte, Dweck (2002) propone que la autoestima se encuentra más vulnerable cuando las

personas creen que sus habilidades cognitivas están determinadas y no se pueden modificar.

Sin embargo, hay otras investigaciones como las de Kitano (2005) que proponen que un C.I. alto no es requisito para el desarrollo de la resiliencia, sin embargo las habilidades cognitivas son un factor de apoyo para esta. En este estudio Kitano (2005) habla específicamente de las habilidades cognitivas relacionadas con la solución de problemas y de afrontamiento (*coping*). En este sentido, Vaillant y Davis (2000) presentaron evidencia longitudinal de que no existe relación alguna entre inteligencia y resiliencia, y/o clase social y resiliencia. Investigaciones más recientes (Brooks, 2006; Reis, Colbert & Hebert, 2005; Thomsen, 2002) sugieren que los estudiantes que se encuentran en riesgo tienden a experimentar resiliencia en el contexto educativo cuando tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de comunicación, de enfrentamiento del estrés, de afrontamiento de conflictos, de resolución de problemas y en el desarrollo del pensamiento crítico. En el estudio realizado por Grotberg (1995 b), la inteligencia mostró no ser capaz por sí sola de actuar como mecanismo protector, a menos que lo hiciera actuando conjuntamente con la presencia de profesores o amigos que alentaran a los niños a examinar maneras alternativas de enfrentar y sobrellevar adversidades, la habilidad de obtener ayuda cuando la necesitara, además de la de identificar y compartir sentimientos de temor, ansiedad, enojo o placer. Además esta autora analizó la competencia intelectual de personas de distintos grupos sociales de diferentes países, con escaso nivel de escolaridad, o bien otro tipo de indicadores que dieran cuenta de un bajo nivel intelectual. Los resultados obtenidos por ella indicaron que, a pesar de la aparente limitación intelectual, estas personas estaban realizando acciones que promovían comportamientos resilientes en los niños. La autora mencionada sostiene que, sugerir que la manifestación de comportamientos resilientes está sujeta, de alguna forma,

a que las personas tuvieran un nivel promedio de inteligencia, significaría que quedaría eliminado automáticamente el 40% de la población de acuerdo a lo que indican los test estandarizados.

Los resultados obtenidos en la presente investigación reportan que son los hombres los que obtuvieron las medias más altas en la variable de coeficiente intelectual y que el *CI* promedio obtenido por la muestra fue de 74 (promedio bajo). Si se reflexiona sobre lo antes expuesto, se pueden identificar algunas causas de ello. Una podría ser que no existen los instrumentos adecuados (debido a que o no están estandarizados para la población mexicana o los que sí lo están, no fueron pensados para poblaciones en extrema pobreza) para una medición más fidedigna. Otra pudo haber sido que a pesar de que el instrumento elegido, *Beta III*, está diseñado para ser contestado por personas sin escolaridad, presenta un sesgo cultural, por ejemplo cuando se le pide a los individuos que identifiquen la figura que es errónea se les presentan dibujos que incluyen teléfonos y microondas, entre otros. Por último, valdría la pena detenerse sobre el hecho de que se midió solamente una parte de lo que es la inteligencia, es decir la parte no verbal, lo que de ninguna manera nos habla del completo funcionamiento cognitivo.

Los resultados obtenidos muestran que no existe relación entre el coeficiente intelectual y la resiliencia, lo que concuerda con lo reportado por Grotberg (1995 b), Kitano (2005) y Vaillant y Davis (2000) quienes ponen en evidencia la necesidad de identificar las distintas habilidades cognitivas relacionadas con este constructo. Por otra parte, la investigación más actualizada con respecto a la inteligencia marca que esta no es considerada como un constructo monolítico sino que está compuesta de distintas habilidades cognitivas como son la atención, la memoria, la velocidad de procesamiento de la información, entre otras. Feuerstein (1986) ha investigado sobre la importancia que tiene la flexibilidad cognitiva al respecto.

Por otra parte, los datos obtenidos muestran que en el grupo de alta resiliencia tuvo una media más alta que el grupo de baja resiliencia, lo que concuerda con Fergusson y Lynskey (1996), Freitas (1998) y Masten y Coatsworth (1988).

Con respecto a las medias obtenidas de la comparación entre los tres grupos referentes a la movilidad social y la variable independiente de coeficiente intelectual, fue en el tercer grupo, el que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza, donde se obtuvo la media más alta.

Se puede concluir, como lo sugieren Garbarino (1995) y Samerioff, *et. al.* (1993), que no son solamente los factores individuales sino la suma de limitaciones estructurales como son la falta de recursos asignados a la educación, la diferencia que existe entre la educación recibida entre las escuelas públicas y privadas, las expectativas de los maestros con respecto al rendimiento de sus estudiantes, la falta de orientación y/o tutoría dentro de los colegios, entre otros, los que sistemáticamente limitan las oportunidades de los menos favorecidos para tener éxito en la escuela (Connor, 2002). En una de sus publicaciones, Garbarino (1995) sostiene que es posible visualizar, a través de la baja competencia intelectual que alcanza la mayoría de los niños de la pobreza, el efecto deprivador de ésta.

4.1.2.7 Habilidades verbales y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

La séptima variable, las **habilidades verbales** se definen como la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras a través de la identificación de sinónimos (comprensión verbal) y la capacidad para hablar y escribir con facilidad palabras que empiecen con una determinada letra en el lapso de cinco minutos (fluidez verbal).

Hirsch (1977) reportó en su investigación que la evidencia apunta a que puntajes altos en el área verbal de las pruebas de inteligencia previenen el desarrollo de conductas delictivas. Por su parte, Wang, *et. al.* (1999) reconocen que los jóvenes resilientes tienen altas destrezas verbales, pensamiento crítico, capacidad de reflexión ante sus problemas, de mejorar su ambiente y aumentar el interés y la motivación para recibir el apoyo de los adultos y los parientes. Reconocen que en los estudiantes resilientes sobresale el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos los cuales influyen en el uso de las estrategias de aprendizaje, autonomía, autoevaluación y el autoconcepto. Bravo y Marinovic (1990) considera que los niños que provienen de familias donde existe escasa interacción en relación con el aprendizaje escolar, escaso o nulo apoyo a la tarea que pide la escuela y deprivación sociocultural y afectiva (Jadue, 1996), presentan una capacidad y rendimiento cognitivo y verbal insuficientes para integrar, codificar y categorizar la información y las experiencias escolares y expresarlas en conductas adaptativas y creativas.

4.1.2.7.1 Primer factor: Comprensión verbal y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los datos obtenidos en la presente investigación relacionados con el primer factor de la variable de habilidades verbales muestran que son los hombres los que tienen medias ligeramente más altas que las mujeres en la comprensión verbal. También apuntan a que, de manera similar que la variable de coeficiente intelectual, los sujetos que contestaron las escalas de comprensión verbal de la prueba de *Habilidades Mentales Primarias* se ubican en el percentil más bajo considerado por este instrumento. Por otra parte, este factor no mostró ninguna relación con la resiliencia, lo que difiere de lo reportado por Bravo (1990), Hirsch (1977) y Wang, *et. al.* (1999). Las causas probables que explican lo

anterior son que el instrumento seleccionado (*Prueba de Habilidades Mentales*) para la medición de esta variable independiente no fue el adecuado o que la aplicación del mismo no fue la óptima, aunque cabe señalar que cumplió con los criterios necesarios para el levantamiento de datos, como por ejemplo, su fácil aplicación y calificación. Sin embargo es importante mencionar que fue el grupo de alta resiliencia el que obtuvo la media más alta en este factor.

Con respecto a las medias obtenidas de la comparación entre los tres grupos referentes a la movilidad social y el primer factor (comprensión verbal) de la variable independiente habilidades verbales, fue en el tercer grupo, el que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza, donde se obtuvo la media más alta.

4.1.2.7.2 Segundo factor: Fluidez verbal y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los datos obtenidos en la presente investigación relacionados con el segundo factor de la variable de habilidades verbales muestran que son los hombres los que tienen medias ligeramente más altas que las mujeres en la fluidez verbal. También apuntan a que los sujetos que contestaron las escalas de fluidez verbal de la prueba de *Habilidades Mentales Primarias* se ubican, al igual que en primer factor de esta variable independiente (comprensión verbal), en el percentil más bajo considerado por este instrumento. Por otra parte, este factor no mostró ninguna relación con la resiliencia. Las causas probables que podrían explicar lo reportado ya fueron mencionadas en el apartado anterior.

Con respecto a los resultados obtenidos en la comparación entre el grupo de alta y baja resiliencia, llama la atención que sea el segundo grupo en el que se obtuvo la media más alta debido a que, como ya se mencionó, la literatura reporta la relación en sentido inverso.

4.1.2.8 Motivación al logro y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

La octava variable, la **motivación al logro** es definida a través de dos factores, la maestría que es el factor 1 (se refiere a que los encuestados sean capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirarla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción en caso de realizar un buen trabajo) y la competencia que es factor 2 (que es sentir satisfacción por ganarle y competir con otros).

La literatura que pone en evidencia la relación entre la motivación al logro y la resiliencia es abundante. Por ejemplo Werner y Smith (1982) reportaron que tanto el sentimiento de autoeficacia como la motivación al logro están relacionados con la resiliencia. Waxman y Huang (1996), en un primer estudio en donde compararon estudiantes resilientes (definidos como alumnos que obtenían puntajes superiores en las pruebas de rendimiento matemático dos años consecutivos) y no resilientes, encontraron que los primeros tenían percepciones significativamente más altas que los segundos en relación con el involucramiento a la escuela, la orientación hacia la tarea, la realimentación de los profesores, en el autoconcepto social y escolar y en la motivación al éxito. Por su parte, Pisapia y Westfall (1994) proponen un modelo para que las escuelas puedan desarrollar la resiliencia en sus alumnos, que incluye cuatro factores principales: el establecimiento de una relación significativa con un adulto, el adecuado uso del tiempo libre, la motivación orientada hacia el logro y el reconocimiento que el profesor pueda proporcionar a sus estudiantes. Aunado a lo anterior, Bernard (1993) encontró que hay cuatro características personales que los niños resilientes para la vida muestran y que están relacionadas con el éxito escolar: la competencia social, las habilidades para resolver problemas, la autonomía, y poseer una motivación hacia el logro. McMillan y

Reed (1994) describieron otros cuatro factores que están relacionados con la resiliencia para la vida asociados con el éxito escolar: los atributos personales como la motivación y la orientación hacia el logro, el adecuado uso del tiempo, la vida familiar y el ambiente de aprendizaje dentro de la escuela y el salón de clases. Otros autores que identifican a la motivación al logro (el deseo de alcanzar una norma internalizada de excelencia y que hace que las personas completen tareas difíciles, obtengan mejores calificaciones y tiendan a sobresalir en sus ocupaciones) relacionada con el comportamiento resiliente son las de Geary (1988), Masten (1994), McMillan y Reed (1993), Wang, Haertel y Walberg (1999) y con el rendimiento académico Arancibia (1996), Coon (1999) y McClelland (1961),

Una investigación etnográfica que utilizó historias de vida y entrevistas a profundidad realizada por Dass-Brailsford (2005) con jóvenes negros sudafricanos en situación de pobreza, le permitió identificar aquellos factores que contribuyen al fortalecimiento del proceso resiliente que son: fuertes iniciativas y motivación, una atmósfera familiar caracterizada por un fuerte monitoreo parental, la presencia de modelos escolares significativos y una relación positiva con sus docentes.

4.1.2.8.1 Primer factor: Maestría y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los datos obtenidos en la presente investigación con referencia al primer factor de la variable de motivación al logro muestran que este factor es similar tanto los hombres como las mujeres. Por otra parte, la mayoría de los sujetos encuestados refieren que son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirla aunque se les dificulte, de buscar la

información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo.

Como era de esperarse, los resultados muestran que existe una correlación entre este factor con los cinco factores de la resiliencia y la resiliencia total, lo que coincide plenamente con la literatura antes reportada. Fue este factor el que mostró la correlación más alta tanto con el primer factor de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo) como con la resiliencia total. Lo anterior sugiere que las personas que son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirarla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo son resilientes, lo que concuerda con los datos obtenidos por Geary (1988), Masten (1994), McMillan y Reed (1993) y Wang, Haertel y Walberg (1999). Como era de esperarse, en el grupo de alta resiliencia son más altas las medias en el factor de maestría de la variable de motivación al logro que en el grupo de baja resiliencia.

Sin embargo, con respecto a las medias obtenidas de la comparación entre los tres grupos referentes a la movilidad social y el primer factor (maestría) de la variable independiente motivación al logro, que fue en el primer grupo, el que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa, donde se obtuvo la media más alta, lo que no concuerda con lo reportado en la literatura. Cabe mencionar, como se ha hecho en varios momentos del presente capítulo, que lo anterior puede deberse, entre otras cosas, a que la variabilidad en la movilidad social de la muestra es muy poca.

4.1.2.8.2 Segundo factor: Competencia y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los datos obtenidos en la presente investigación con referencia al segundo factor de la variable de motivación al logro muestran que es más alto en los hombres que en las mujeres. Por otra parte, la mayoría de los sujetos encuestados refieren que en menor medida se sienten satisfechos por ganarle o competir con otros, lo que hace una diferencia con el primer factor de esta variable.

Los resultados muestran que existe una correlación entre este factor con los cinco factores de la resiliencia (correlaciones moderadas con los dos primeros factores de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social) y bajos con los tres últimos (apoyo familiar, apoyo social y estructura) y la resiliencia total. Fue en el grupo de alta resiliencia donde se obtuvieron las medias más altas en el factor de maestría de la variable de motivación al logro.

Sin embargo, con respecto a las medias obtenidas de la comparación entre los tres grupos referentes a la movilidad social y el segundo factor (competencia) de la variable independiente motivación al logro, que fue en el primer grupo, el que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa, donde se obtuvo la media más alta.

4.1.2.9 Resolución de problemas y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

La novena variable es **resolución de problemas** concretada por cuatro factores: el factor 1 es la manera racional de resolverlos (considerar lo que está bien o mal, las consecuencias a corto y largo plazo y el buscar la suficiente información), el factor 2 es la forma emocional e impulsiva de solucionarlos (guiarse por las “corazonadas” sin pensar

en las consecuencias, sentirse preocupado y no pensar claramente o actuar sin pensar para luego arrepentirse), el factor 3 se caracteriza por sentimientos de frustración y desánimo para remediar los problemas (sintiéndose frustrado si no se resuelven durante el primer intento y, por ende, abandonarlos y juzgarse incapaz para hacerlo) y el factor 4 que es la evitación como forma de solventarlos (es el no pensar en soluciones a un problema específico, resolverlo cuando ya es muy tarde o “dar muchas vueltas” para ello).

Se comenzará por reportar que Dubow y Tisack (1989) señalan que, tanto el apoyo social como la habilidad para resolver problemas sociales, mejoran el funcionamiento de los niños, desdibujando los efectos detrimentales que tienen las formas de vida estresantes. Estos autores sostienen que la capacidad de resolución de problemas es un recurso personal, activado por los niños y niñas. Por su parte, Parker *et al.*, (1990) y Kotliarenco (1995) identifican a las destrezas efectivas en la resolución de problemas como un atributo psicológico relacionado con la resiliencia. De acuerdo con Lóesel (1992) entre los recursos más importantes con los que cuentan los niños resilientes, se encuentran un clima educacional abierto, contenedor y con límites claros, contar con modelos sociales que motiven el enfrentamiento constructivo, tener responsabilidades sociales dosificadas, a la vez, que exigencias de logro, competencias cognitivas y, al menos, un nivel intelectual promedio y características temperamentales que favorezcan una solución adecuada de problemas, haber vivido experiencias de autoeficacia, autoconfianza y contar con una autoimagen positiva, tener un enfrentamiento activo como respuesta a las situaciones o factores estresantes y asignar significación subjetiva y positiva al estrés y al enfrentamiento, a la vez que, contextualizarlo de acuerdo a las características propias del desarrollo. Por otra parte Márquez y Anzola (2008), señalan la inteligencia y la habilidad de resolución de problemas como dos factores que actúan en calidad de protectores y, por lo tanto, pueden proteger o mitigar los efectos de

la privación temprana, promoviendo a su vez comportamientos resilientes en los niños y adolescentes que viven en ambientes considerados de alto riesgo.

Una vez expuesto lo anterior, se hará una breve descripción de lo encontrado en este trabajo con respecto a los cuatro factores de la variable de resolución de problemas.

4.1.2.9.1 Primer factor: Racional y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los datos obtenidos en el primer factor de la variable de resolución de problemas sugieren que son las mujeres las que utilizan más un estilo racional para solucionar los problemas, es decir consideran lo que está bien o mal, las consecuencias a corto y largo plazo y buscan la suficiente información durante el proceso de solución.

Este factor fue el único, de los estudiados dentro de esta variable, que correlacionó con la resiliencia, lo que corrobora lo expresado por Dubow y Tisack (1989), Kotliarenko (1995), Lóesel (1992) y Parker *et. al.*, (1990). Lo anterior se corrobora con los datos obtenidos al comparar los grupos de alta y baja resiliencia, debido a que las medias más altas se ubicaron en el primer grupo.

4.1.2.9.2 Segundo factor: Emocional/impulsivo y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los datos obtenidos en el segundo factor de la variable de resolución de problemas sugieren que son las mujeres las que utilizan más un estilo emocional/impulsivo para solucionar los problemas, es decir que para solventarlos se dejan guiar por “corazonadas” sin pensar en las consecuencias sintiéndose preocupadas o frustradas si no disipan el problema al primer intento, llegando en algunas ocasiones a abandonarlo y juzgarse a sí mismas incapaces.

Este factor, según los datos obtenidos, no correlacionó con la resiliencia y obtuvo la media más alta en el grupo de baja resiliencia, como era de esperarse.

4.1.2.9.3 Tercer factor: Frustración/desánimo y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los datos obtenidos en el tercer factor de la variable de resolución de problemas sugieren que son las mujeres las que se frustran y desaniman más cuando intentan solucionar los problemas que los hombres, es decir que para solventarlos se dejan guiar por “corazonadas” sin pensar en las consecuencias sintiéndose preocupadas o frustradas si no disipan el problema al primer intento, llegando en algunas ocasiones a abandonarlo y juzgarse a sí mismas incapaces.

Este factor, según los datos obtenidos, no correlacionó con la resiliencia y obtuvo la media más alta en el grupo de baja resiliencia, como era de esperarse.

4.1.2.9.4 Cuarto factor: Evitativo y su relación con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social).

Los resultados obtenidos con respecto al cuarto factor de la variable de resolución de problemas muestran medias iguales entre el grupo de hombres y mujeres. También sugieren que el estilo que menos utilizan los sujetos encuestados es el evitativo, es decir cuando se les presenta un problema no piensan en solucionarlo, lo resuelven cuando ya es muy tarde o “dan muchas vueltas” para ello.

Este factor obtuvo una correlación negativa baja con el primer factor de la resiliencia (fortaleza y confianza en sí mismo) como era de esperarse, lo que significa que a mayor confianza y fortaleza en sí mismo se evita menos encontrar una solución a un

problema específico, resolviéndolo muy tarde o “dando muchas vueltas” para ello, lo que corrobora lo expresado por Dubow y Tisack (1989),

Con respecto a las medias obtenidas de la comparación entre los tres grupos referentes a la movilidad social y el cuarto factor (evitativo) de la variable independiente resolución de problemas, fue el tercer grupo el que obtuvo la media más alta, es decir el que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza.

4.1.3 Variables dependientes (resiliencia y movilidad social) y su relación con las variables independientes.

A continuación se revisaran los resultados obtenidos con las variables dependientes (resiliencia y movilidad social) enunciándose las principales conclusiones obtenidas a partir de la investigación realizada.

4.1.3.1 Resiliencia y su relación con las variables independientes.

La **resiliencia** en la presente investigación fue definida como un enfrentamiento efectivo de eventos estresantes y por la capacidad de resistir a la destrucción y levantarse a pesar de la adversidad, poniendo el énfasis en la potencialidad de construcción positiva, de responder adaptativamente y de crecer a pesar de las circunstancias difíciles de las personas (Grotberg, 1995b). Esta variable dependiente está conformada por cinco factores, el primero (fortaleza y confianza de sí mismo) se refiere a que la persona se sienta poseedora de las habilidades necesarias para resolver con éxito los problemas, crea en sí misma y confía en que siempre vendrán tiempos mejores, el segundo (competencia social) consiste en la confianza que tiene un individuo para establecer nuevas relaciones con otras personas, para adaptarse a nuevas situaciones y para

entablar nuevas conversaciones, el tercer factor (apoyo familiar) es el poder contar con una buena relación familiar, disfrutar de ella y tener el apoyo de los familiares en situaciones difíciles, el cuarto factor (apoyo social) es contar con amigos que se preocupan, que reconocen las habilidades, que apoyan, alientan y ayudan cuando se le necesita, y el quinto factor (estructura) se refiere a que se tienen reglas y rutinas, a que se planean las actividades, a que se organiza el tiempo y se poseen metas claras; y la **movilidad social positiva** establecida por el puntaje del *Modelo Único del Programa Oportunidades*) explicada en la página 55 del presente trabajo.

Para quienes trabajan tanto en el plano de la teoría como de la práctica en el ámbito de la pobreza, el concepto de resiliencia y aquellos afines a éste (factores y mecanismos protectores) abren un abanico de posibilidades, en tanto se enfatizan las fortalezas o aspectos positivos de los seres humanos. Este enfoque resulta de interés, especialmente si se compara con aquél que prevaleció desde la década del sesenta, en el cual se subrayaban las carencias o déficits que presentaban los niños de la pobreza. Los programas basados en este último enfoque tenían un carácter compensatorio, en tanto tenían como objetivo suplir las carencias de los niños de los sectores populares. El enfoque de la resiliencia, por su parte, resalta los aspectos positivos que muestran las personas de la pobreza (Kotliarenco *et al.*, 1996) y da cuenta de las posibilidades que éste abre para la superación. De ahí la importancia de investigaciones como la que generó este trabajo donde el *Programa Social Oportunidades*, si bien entrega recursos a sus beneficiarios para solventar, en parte, sus carencias, fomenta que los hijos de éstos asistan a la escuela, se nutran adecuadamente y reciban los servicios médicos necesarios para estar sanos.

Una de las principales dificultades en el estudio de la resiliencia, es que se trata de un atributo que no es posible observar si es que los sujetos no se “prueban” ante

situaciones de estrés. Al respecto, cabe mencionar que la pobreza es entendida por diversos autores como una situación de estrés permanente, comparable al vivir con padres con patologías mentales severas. Ser resiliente no necesariamente significa “hacerlo bien” en todos los ámbitos, lo que puede implicar postergar temporal o definitivamente el desarrollo de otras áreas, por ejemplo, se pueden presentar conductas resilientes en la escuela y no en la casa o con los amigos. Por otra parte, se debe de entender que la resiliencia es un fenómeno multifacético que abarca tanto factores ambientales como personales, de ahí la riqueza y la dificultad que presenta este constructo para su estudio y posterior entendimiento.

Luther y Zelazo (2003) consideran que la resiliencia es un proceso dinámico que involucra un delicado balance entre los factores de protección y de vulnerabilidad en diferentes contextos de riesgo y en diferentes etapas del desarrollo, de ahí el peligro de hacer generalizaciones de los resultados obtenidos. Por su parte, Radke-Yarrow y Sherman (1992), se preguntan si los conceptos de riesgo y vulnerabilidad deben ser considerados universales, o si más bien están ligados a las características de las personas. Rutter (1992) contribuye a lo antes expuesto agregando que la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano, por lo que ésta no puede ser pensada como un atributo único con el que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso interactivo entre éstos y su medio.

Valdría la pena profundizar en lo antes expuesto, señalando que la resiliencia no es algo que se posee, sino que es un proceso dinámico de autorregulación ontogénica modulado por el espacio vincular con otro u otros seres humanos. En este sentido, se trata de una serie de atributos que se desarrollan y que por tanto, es posible potenciar. Según Donahue y Pearls (2003) los modelos que explican la resiliencia a través del

“riesgo” (Spekman, *et. al.*, 1993; Werner y Smith, 2001) aportan un mejor entendimiento a la clasificación o establecimientos de subtipos de ésta debido a que reconocen que un “único factor” no explica adecuadamente un fenómeno tan complejo, también reconocen que las diferencias individuales de los sujetos deben de ser tomadas en cuenta en cualquier teoría que intente explicar la resiliencia, reconoce la metáfora de que los niños que crecen en situaciones adversas y que tienen los factores protectores necesarios, pueden llegar a ser resilientes y no privilegian ninguna teoría en específico del desarrollo. De ahí la importancia de investigaciones como la presente, que pueden traducirse en guías para el diseño de programas de intervención dentro de la escuela y, que a largo plazo, pueden contribuir a que las personas en pobreza extrema, puedan mejorar sus condiciones de vida.

Una conclusión que podría obtenerse de lo antes expuesto es que si la resiliencia es un proceso que varía con el desarrollo y depende en gran medida de la interacción entre el medio ambiente y los vínculos que va tejiendo el individuo, el *Programa Social Oportunidades* tendrá más impacto en las generaciones siguientes, es decir en los hijos de los beneficiarios, ya que son éstos los que estarán expuestos a diversos factores protectores, específicamente del área escolar (los niños tienen que asistir a la escuela para que se pueda recibir el apoyo monetario).

Otra de las dificultades encontradas en el estudio de la resiliencia es que muchas y muy diversas variables pueden constituir un factor de protección en una situación, y pueden ser un factor de vulnerabilidad o riesgo en otra (Rutter, 1990). Por estas razones, este autor indica que la búsqueda debería dirigirse, antes que hacia factores o variables asociadas con los procesos de vulnerabilidad y protección, a los mecanismos situacionales y del desarrollo que den cuenta del modo en que estos procesos operan. Los factores de protección no tienen un valor explicativo en sí mismos al considerarlos de

forma aislada, sino que es la interacción entre ellos (familiares, educativos, sociales y personales) la que finalmente dará cuenta de cómo una persona reaccionará ante un evento estresante (Grotberg, 1996). Es por lo antes expuesto que autores como Finn y Rock (1997) argumentan que los esfuerzos para educar estudiantes que se encuentran en riesgo deberían de estar enfocados en la identificación de las características de los alumnos que puedan ser moldeadas o modificadas y de las prácticas docentes constructivas que puedan llevarlo a cabo.

Para terminar con lo antes expuesto, se plantea que el tema de la resiliencia resulta importante, en tanto que a partir de su conocimiento, es posible diseñar políticas de intervención. Según Werner (1989) la intervención desde un punto de vista clínico puede ser concebida como un intento de alterar el balance presente en las personas, que oscila desde la vulnerabilidad a la resiliencia. Esto puede ocurrir ya sea, disminuyendo la exposición a situaciones de vida provocadoras de estrés y que atentan contra la salud mental o bien aumentando o reforzando el número de factores protectores que pueden estar presentes en una situación dada; por ejemplo, reforzar fuentes de apoyo y afecto, favorecer la comunicación y las habilidades de resolución de problemas.

En la medida en que seamos capaces de conocer con mayor profundidad las condiciones bajo las cuales se desarrollan los comportamientos resilientes, será posible generar intervenciones que vayan en la línea de prevenir, promoviendo y apoyando estas prácticas.

Para finalizar con este apartado, se discutirán los resultados obtenidos a través de la técnica multivariada de regresión múltiple con relación a la variable dependiente de resiliencia, lo que permitió identificar las variables independientes que mejor predicen la resiliencia.

Uno de los hallazgos más importantes es que se identificaron las dos variables independientes que predicen mejor el comportamiento resiliente (en un 58.5%) y que son: el primer factor (maestría) de la variable de motivación al logro, mismo que ya ha sido ampliamente identificado en la literatura (Bernard, 1993; Dass-Brailsford, 2005; Geary, 1988; Masten, 1994; McMillan & Reed, 1993; Pisapia & Westfall, 1994; Wang, *et. al.*, 1999, Werner, 1993) y el primer factor (reflexivo) de los estilos de aprendizaje de los encuestados, lo que se considera como una de las aportaciones más relevantes a la investigación de la resiliencia, ya que si bien han sido identificadas algunas características que poseen las personas que utilizan este estilo para aprender como elementos indispensables para ser resilientes (considerar varias alternativas antes actuar y solucionar problemas), no se habían agrupado y definido con un estilo preferente para construir el aprendizaje, como en esta investigación.

Lo antes expuesto sugiere que las personas con las siguientes características pueden llegar a ser más resilientes: son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluir la aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo. También les gusta observar desde diferentes perspectivas, reunir datos para llegar a conclusiones, son prudentes, consideran todas las alternativas antes de hablar y escuchan a los demás, es decir tienen un estilo de aprendizaje preferente reflexivo.

Los resultados obtenidos para el primer factor, fortaleza y confianza en sí mismo, de la variable resiliencia arrojan que solamente un factor de la variable independiente motivación al logro, que es el de maestría, pudo explicar esta variable, con 57.3% de varianza explicada. Según dicho modelo se pudo observar que si las personas son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse

durante la realización de la misma, de concluirla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo tienen mayores posibilidades de saber dónde buscar ayuda, saber lo que quieren y tener control sobre su vida, esforzarse por alcanzar sus metas y estar orgullosos de sus logros y estar satisfechos consigo mismos.

Para el segundo factor de la resiliencia (competencia social) se obtuvo un modelo de regresión en el cual un solo factor de la variable independiente estilos de aprendizaje de los encuestados pudo explicar la resiliencia solamente en un 14.8%. El modelo indica que cuando se cuenta con un estilo de aprendizaje reflexivo se tiene competencia social.

Con respecto al tercer factor, que es el de apoyo familiar, el modelo de regresión obtenido marca que se establecieron predicciones con dos variables, motivación al logro (primer factor maestría) y estilo de enseñanza de los profesores (tercer factor, eficaz manejo de la clase), lo que explicaría un 52.1% de la variable. Lo anterior sugiere que si se es cumplido en las tareas que se le asignan, se termina lo que se empieza, se esfuerza en la realización de las mismas y se trata de que se realicen lo mejor posible y se cuenta con el apoyo de maestros bien preparados y comprometidos con el aprovechamiento de todos sus alumnos se tiene más apoyo familiar.

El modelo de regresión obtenido para el cuarto factor de la resiliencia, apoyo social, señala que se establecieron predicciones con las variables relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela y estilo de aprendizaje, explicando un 45.2% de ésta. El modelo sugiere que si se está satisfecho con la escuela, es decir, si se tiene gusto por el colegio, el trabajo que ahí se hace, si se disfruta de estudiar, se considera que lo que se aprende durante la estancia escolar es importante y se tiene un estilo preferente de aprendizaje reflexivo se tiene más apoyo social.

Por último, el quinto factor de la resiliencia, que es la estructura personal, fue explicado por las variables independientes de estilo de aprendizaje y solución de problemas, en un 47.3% de dicho factor. El modelo de regresión obtenido señala que sí se utiliza la reflexión para aprender y se es racional para afrontar y resolver los problemas, se cuenta con reglas y rutinas que hacen la vida más fácil y se puede organizar mejor el tiempo.

De todo lo anterior se puede concluir que las variables independientes relacionadas con el contexto escolar que pueden predecir un comportamiento resiliente en los beneficiarios del *Programa Social Oportunidades* son: la motivación al logro, los estilos de aprendizaje de los encuestados, los estilos de enseñanza de los maestros, la relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela y la resolución de problemas. Cabe señalar que llama la atención, que si bien se encontraron correlaciones moderadas y bajas entre las variables tutor, involucramiento casa-escuela, coeficiente intelectual y habilidades verbales con la resiliencia para la vida, estas no la predicen, como ha quedado demostrado en los apartados anteriores.

4.1.3.2 Movilidad social y su relación con las variables independientes.

La educación ha sido considerada como uno de los principales mecanismos de movilidad social, y por tanto, como uno de los instrumentos idóneos para combatir la desigualdad (Rodríguez & Valdevieso, 2004; Saavedra, 1997). Lo mismo sucede en México donde se considera que la actividad escolar, especialmente en contextos de alta marginación, parece tener una imagen de mecanismo automático para la mejora de las condiciones de vida. La escuela, entonces, se convierte en uno de los principales depositarios de las expectativas de las familias en relación con su mejoramiento socioeconómico y promete

ser una malla de protección. Los padres o madres con escaso nivel educacional confían en que la educación provea a sus hijos de recursos para vivir mejor que ellos. La educación se valora en tanto medio para la sobrevivencia, pero no en tanto adquisición de conocimiento, ni como una manera de entender mejor el mundo.

La mayoría de las investigaciones ha encontrado de manera consistente una fuerte relación entre el nivel educativo y la movilidad social, siendo las personas que ascienden en la escala socioeconómica, las que tienen los niveles educativos más altos en comparación con aquellas que descienden o permanecen en el mismo nivel (Dahan & Gaviria, 2001; Dyhouse, 2001).

Continuando con lo antes expuesto, Gallardo y Osorio (1998) consideran que es imperativo construir una propuesta económica, política y social que incluya los efectos que algunas variables psicológicas tienen sobre la movilidad social, ya que su estudio se ha circunscrito generalmente a las variables de tipo económico. Autores como Corcoran (1995) y Kerckhoff (1989), han señalado que no es la escolaridad en sí misma lo que se relaciona con la movilidad, sino algunas otras variables como la motivación al logro y el funcionamiento familiar, entre otras, las que permiten a los individuos alcanzar los logros educativos. En este sentido, Kerckhoff (1989) afirmó que el modelo psicosocial que ayuda a explicar la movilidad en cuestión educativa, se basa principalmente en la importancia de la motivación y las relaciones sociales del individuo, señalando que aquellos individuos con aspiraciones elevadas probablemente tienen mayores logros educativos, lo que hace que busquen con mayor frecuencia trabajos de un alto desempeño intelectual, mientras que sujetos con menores aspiraciones y logros educativos buscarán trabajos con menores exigencias intelectuales y por tanto recibirán menores ingresos, lo que a su vez reducirá las posibilidades de mejorar el nivel socioeconómico. Por otra parte, Corcoran (1995) afirma que gran parte del efecto de la pobreza de los padres sobre los logros económicos de los hijos se da independientemente de la educación escolar. Dicho

argumento apoya la hipótesis de que la relación que existe entre la educación y la movilidad social se da de manera indirecta, es decir, los aspectos psicológicos y sociales que influyen en los logros educativos probablemente son los mismos que favorecen la movilidad social, por lo que la educación puede predecir la movilidad gracias a los factores psicológicos y sociales que en ella se involucran. Investigaciones como las conducidas por López y Tedesco (2002:3) introducen el concepto de educabilidad, que según ellos “apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos”, lo que puede estar relacionado con el concepto de resiliencia. Por su parte, Téllez (2005) concluye que uno de los factores más importantes para el éxito escolar, no es el maestro, ni el currículo, ni el aparato escolar, sino las condiciones del contexto familiar, que es un aspecto que está afuera del ámbito de acción de las autoridades educativas. Retomando a Valdiveso (2005) hay entonces un conjunto de rasgos del contexto en el que vive y estudia un alumno que tiene influencia en las oportunidades que éste tiene de aprovechar con éxito las condiciones educativas que existen en una sociedad. Hay, a este respecto, tres grandes grupos de elementos que deben ser considerados: las materiales (el nivel socioeconómico de la familia, el tiempo efectivo que el alumno puede dedicar al estudio y las condiciones de la escuela y acceso a material didáctico), las culturales (el capital cultural objetivado, el institucionalizado y el incorporado) y las sociales (estabilidad emocional, económica y apoyo moral y académico). En las investigaciones empíricas, por ejemplo, se encuentran casos de estudiantes que tienen muy buenas condiciones de educabilidad materiales, pero aún así no son sobresalientes (Valdiveso, 2005). Por ello, podría ser engañoso incluir como parte de las condiciones de educabilidad sólo factores materiales o culturales. No se puede considerar, en forma automática, que un estudiante

de clase media o alta, sólo por su pertenencia de clase, tenga buenas condiciones de educabilidad, aunque sí las tenga desde el punto de vista material e inclusive desde una perspectiva cultural, porque generalmente pertenece a familias con un mayor nivel educativo, en virtud de que puede haber factores que no estén asociados a la clase social, aunque las probabilidades si lo favorecen.

En general lo que se pudo observar, es que los beneficiarios del *Programa Social Oportunidades* arrastran situaciones históricas de baja escolaridad, lo que se demuestra con el nivel educativo de los padres, de los esposos (as) y de los encuestados, lo que significa que la gran mayoría de sus integrantes ha desertado tempranamente. Asimismo, puede percibirse que los procesos hacia esta deserción son similares entre las familias y se van dando en forma gradual. Por lo general, los jóvenes comienzan por trabajar a muy temprana edad faltando a clases hasta abandonar definitivamente los estudios. Otra razón por lo que desertan de la escuela es debido a que sus padres no tuvieron el dinero suficiente para que ellos pudieran continuar con su educación. Lo anterior sugiere que la movilidad educacional en esta población es muy baja, si a esto se le unen las condiciones, ya descritas con anterioridad, de las escuelas a las que asistieron tanto los padres de los beneficiarios como ellos mismos se explicaría en cierta medida los resultados obtenidos en la presente investigación donde no encontró ninguna relación de la movilidad social con ninguna de las variables socio demográficas e independientes vinculadas al área escolar.

Por otra parte, otro resultado obtenido, y que hace referencia a la falta de relación entre la resiliencia y la movilidad social, se podría deber a tres causas: la primera es que la movilidad social que se presenta en el grupo estudiado es muy baja y hay poca variabilidad, por lo que no se ve reflejada en el estudio; la segunda razón podría estar relacionada con los instrumentos utilizados en el estudio, sin embargo estos fueron piloteados en poblaciones similares a la de la muestra y mostraron índices de

confiabilidad y validez adecuados; y la tercera causa podría ser que no estén relacionadas la variables independientes con la movilidad social, sin embargo la literatura muestra evidencia de lo contrario, por lo que parece más probable la primera explicación.

Con respecto a los resultados obtenidos de la comparación de los grupos que presentaron una movilidad positiva y pasaron la línea de la pobreza, una movilidad social positiva pero no pasaron la línea de la pobre y los que tuvieron una movilidad social negativa, se encontró que el grupo que tuvo movilidad social positiva y cruzó la línea de la pobreza contó con un mayor involucramiento de los padres con la escuela, es decir hacían trabajo voluntario en el colegio, se comunicaban constantemente con los profesores del encuestado y participaban activamente en las actividades que la escuela organizaba; también ayudaban a sus hijos en la realización de sus labores escolares y eran capaces de brindar apoyo y solucionar las dudas que les surgían cuando estos trabajos se llevaban a cabo. Por otro lado, como era de esperarse, en las variables de coeficiente intelectual y habilidades verbales se obtuvieron los puntajes más altos, lo que sugiere que cuentan con una mayor capacidad para procesar la información visual a una mayor velocidad y también tienen más desarrollado tanto el razonamiento espacial y no verbal como las capacidades para comprender ideas expresadas en palabras a través de la identificación de sinónimos y para hablar y escribir con facilidad palabras que comiencen con una determinada letra. Por otra parte, el grupo que tuvo movilidad social pero no cruzo la línea de la pobreza contó con la presencia de un tutor, reportó haber establecido una relación negativa con sus profesores y utilizaba tanto el estilo de aprendizaje reflexivo como teórico. Con respecto al grupo que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa las medias más altas se encontraron en el segundo y tercer factores (satisfacción positiva y relación positiva) de la variable relación profesor-alumno, con el primer y segundo factores (asertividad y sugestivo/directivo) de la variable estilos de

enseñanza del maestro, con el cuarto factor (estilo activo) de los estilos de aprendizaje de los encuestados y con el primer factor (maestría) de la variable de motivación al logro.

Se puede concluir entonces, que las variables independientes vinculadas al área educativa que obtuvieron las medias más altas en el grupo que tuvo una movilidad positiva pero no pasó la línea de la pobreza son la de tutor y la de estilos de aprendizaje; y que las medias más altas obtenidas en el grupo que tuvo una movilidad positiva y si pasaron la línea de la pobreza fueron la de relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela, la de involucramiento casa-escuela, la de coeficiente intelectual y la de habilidades verbales; por último, que las medias más altas obtenidas por el grupo que no tuvo movilidad social o ésta fue negativa fueron relación profesor-alumno, estilos de enseñanza del profesor, estilos de aprendizaje de los encuestados y motivación al logro.

4.1.4 Resiliencia en el ámbito educativo

Considerando lo antes planteado sobre la resiliencia, habría que destacar ahora la importancia del entorno en el desarrollo de ésta, debido a que es aquí donde el sistema educativo tiene un rol crucial, es decir, es dentro de la escuela donde los estudiantes pueden desarrollar las competencias sociales, académicas y personales que les permitan sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida (Rutter, 1987; Storer, *et. al.*, 1995). Es así como se propone por diversos autores (Wang, *et. al.*, 1994; Waxman, *et. al.*, 2003) el término de resiliencia educativa o escolar, como factor *sine qua non* entre el ámbito más amplio de la resiliencia para la vida que asume cuatro variables de estudio muy bien establecidas: el ámbito de lo familiar, que incide en el amplio espectro de relaciones que involucra a la casa con la escuela; el de lo escolar propiamente dicho, donde resultan significativas las relaciones con maestros y tutores, lo mismo que los estilos de enseñanza y las actividades extraescolares; el de lo social, donde influye,

esencialmente, el grupo de pares; y, finalmente, el de lo individual, cuyos factores más destacados son la orientación hacia metas, los estilos de aprendizaje, las habilidades cognitivas, el C.I. y la solución de problemas, factores todos que, como ya ha sido descrito en párrafos anteriores, guardan relaciones significativas con la resiliencia.

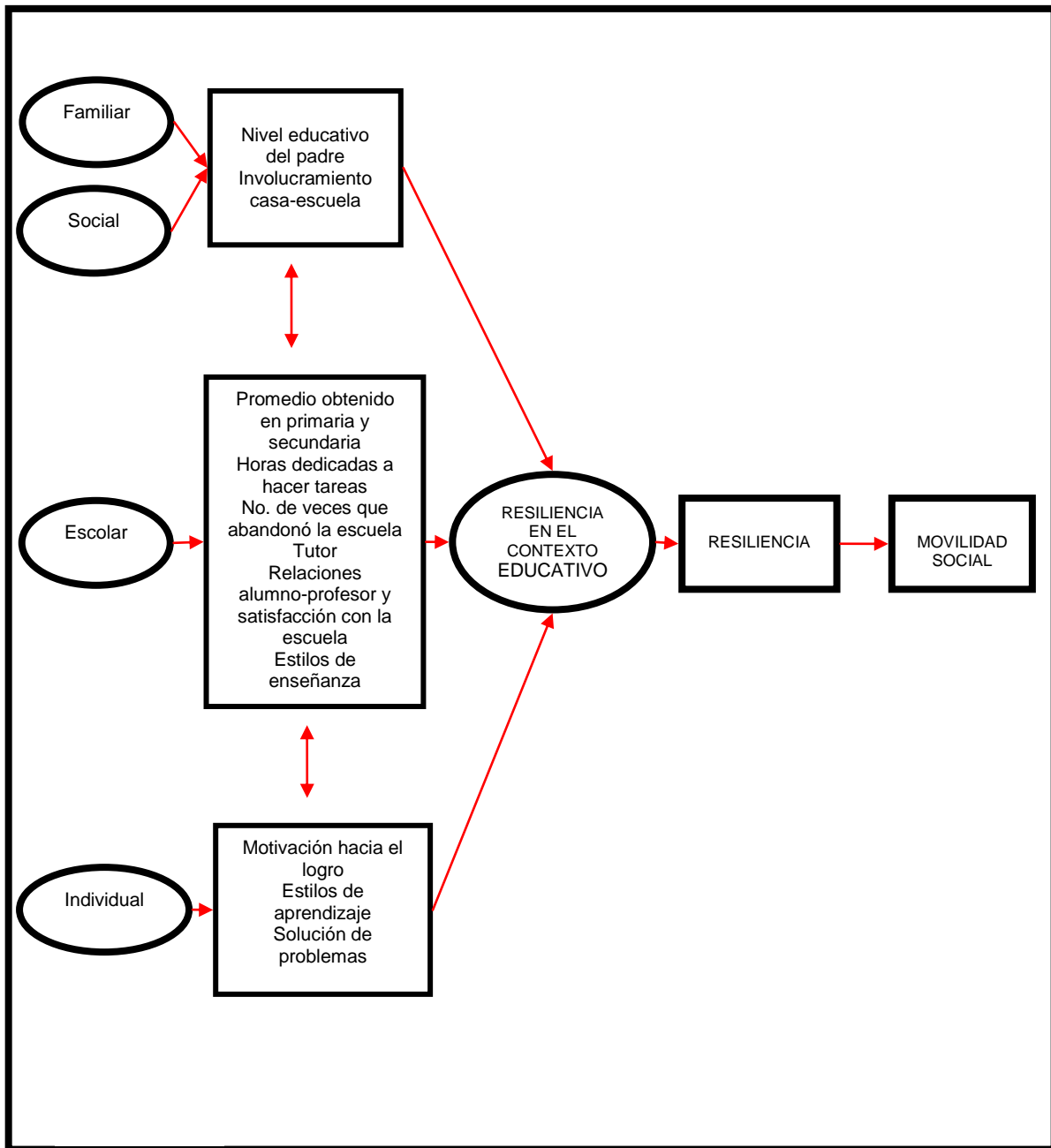
Vale la pena mencionar que si bien se encontraron relaciones entre las variables estudiadas estas fueron en su mayoría moderadas y bajas, situación que puede ser explicada, entre otras cosas, por el tipo de educación que tiene y recibió la muestra, es decir, ésta no cumple a cabalidad con los requerimientos establecidos por Wang, *et. al.* (1999) de lo que es una escuela que promueva la resiliencia. Estos requerimientos tienen que ver con las características del profesor, del currículo y de la instrucción y del clima y la organización escolar, que en la población estudiada son profesores multigrado, preferentemente rurales, con currículos tradicionales y, en muchas ocasiones, sin los apoyos didácticos y arquitectónicos necesarios para ello. Otras características relacionadas con las escuelas que promueven que sus estudiantes en riesgo y provienen de familias de escasos recursos económicos son el establecimiento de estándares académicos rigurosos (Sizemore, 1988), los padres activamente involucrados (Epstein, 1990) y los servicios sociales que están integrados en la organización y actividades de la escuela (Comer, 1999).

Es importante comentar el hecho de que el constructo de resiliencia en el ámbito escolar no solamente fue visto en la presente investigación como una mezcla de atributos personales sino como algo que también puede ser promovido por diversos factores que pueden impactar en el éxito de los individuos en la escuela. Lo anterior se refiere a que esta aproximación no solamente tomó en cuenta atributos específicos, como son las habilidades cognitivas o la inteligencia, debido a que éstas no son necesariamente las únicas características de los estudiantes resilientes (Bernard, 1993; Gordon & Song, 1994; Masten, Best & Garmezy, 1990), sino que también estudiará otros factores, que

serán descritos a continuación, que se han encontrado tienen influencia sobre éste fenómeno.

A continuación se hará una revisión al modelo propuesto dentro del marco teórico que abarca los factores (variables socio demográficas e independientes) relacionados con la resiliencia para la vida que se manifiesta en el contexto escolar:

Figura 3 Modelo definitivo de los factores relacionados con la resiliencia en el contexto educativo y la movilidad social (Montes de Oca, 2010).



Como se puede apreciar en el cuadro anterior, el nivel educativo del padre, el involucramiento que tienen los padres con la escuela donde se encuentran sus hijos (específicamente el apoyo que puedan dar en las tareas), el promedio obtenido en primaria y secundaria, el número horas que dedicaba a hacer tareas y el número de veces

que la escuela fue abandonada por los beneficiarios, la relación que estableció con por lo menos un tutor o un profesor durante su trayectoria académica, la satisfacción que el encuestado obtuvo de la escuela, su motivación hacia el logro, la utilización de un estilo de aprendizaje preferentemente reflexivo para aprender y el poder resolver los problemas manera racional son características que están relacionadas, en la presente investigación, con la resiliencia en el ámbito escolar de los beneficiarios del *Programa Social de Oportunidades*. Por otra parte y debido a su importancia vale la pena retomar el hecho de que son la motivación al logro, específicamente con el factor de maestría, y el estilo de aprendizaje reflexivo, las variables, que en esta investigación, son capaces de predecir el que una persona, perteneciente al *Programa Social Oportunidades*, sea resiliente.

4.2 LIMITACIONES

Esta sección se dividirá en dos partes, la primera versará sobre las limitaciones encontradas al inicio de la investigación y la segunda sobre las identificadas durante el proceso de levantamiento y análisis de los datos.

Una limitación importante es que a pesar de que se puede encontrar abundante literatura sobre la resiliencia, existe poca información sobre los factores tanto de protección como de riesgo que la explican en el contexto educativo, lo anterior es debido, entre otras cosas, a que las investigaciones han privilegiado el desarrollo tanto de modelos como programas de prevención en las escuelas, mismos que consideran los factores individuales, familiares y sociales (incorporando en el mejor de los casos el educativo a esta área) como punto de partida la resiliencia para la vida. Tampoco existe mucha bibliografía sobre el estado de arte de esta variable en el contexto educativo mexicano.

Otra limitación encontrada durante la primera fase de la investigación fue la referente a la selección de instrumentos, específicamente en las variables independientes coeficiente intelectual y habilidades verbales. Con respecto a la primera, se cuentan en la actualidad con pruebas válidas y confiables, sin embargo su aplicación es muy larga y costosa. El instrumento seleccionado, el *Beta III*, cumplió con algunos de los requisitos solicitados para la realización de la investigación, como son facilidad de aplicación y calificación, el no requerimiento de escolaridad para su resolución y el costo, sin embargo nos arroja como resultado la evaluación solamente de una parte de la inteligencia, la fluida, dejando de lado la evaluación de los procesos cognitivos que están relacionados con éste constructo y que la literatura apunta como relacionados con la resiliencia (Kitano, 2005; Ugarte, 2001 y Wang, Haertel & Walberg, 1999). Con respecto a la segunda variable independiente mencionada, habilidades verbales, los instrumentos que la miden, requieren para su resolución de una escolaridad mínima, situación que provocó la elección de la prueba de *Habilidad Mentales Primarias*.

Con respecto a la aplicación del cuestionario elaborado, una de las limitaciones más importantes fue el hecho de que algunas de las variables independientes del área educativa (tutor, relaciones profesor/alumno y satisfacción con la escuela, estilos de enseñanza de los maestros e involucramiento casa/escuela) se midieron de manera retrospectiva, es decir, se les pidió a los encuestados que recordarán cuando estaban en la escuela y contestaran los cuestionarios elaborados para ello, Es una limitación importante debido a que en muchos de los casos, los beneficiarios dejaron de estudiar desde la primaria, situación que pudo llegar a distorsionar la información solicitada.

Otro factor que puede ser identificado como una limitación durante el proceso de recolección de los dato es que el instrumento final que se aplicó a los beneficiarios del *Programa Social de Oportunidades* fue muy largo (579 ítems más el *Beta III*) utilizando

alrededor de dos horas a dos horas y media para su aplicación, lo que significó cansancio en los beneficiarios al contestarlo.

Continuando con el punto anterior y para terminar, valdría la pena recordar y retomar los porcentajes de los beneficiarios que no tienen instrucción (29.1% de la muestra), los que tienen primaria incompleta (28% de la muestra), lo que tienen primaria completa (21.6% de la muestra), con secundaria incompleta (4.7% de la muestra) y los que tienen secundaria completa (13.4% de la muestra), el 4% restante de la muestra tienen estudios de preparatoria o de técnicos con preparatoria. Con lo anterior se pone de manifiesto que un porcentaje alto de la muestra no tiene escolaridad, por lo que no puede ser evaluada.

4.3 FUTURAS INVESTIGACIONES

Como propuesta de futuras investigaciones relacionadas con el tema estudiado estaría el hacer un seguimiento longitudinal no solamente a los beneficiarios del *Programa Social Oportunidades* sino a sus hijos, es decir realizar una investigación de la resiliencia entre generaciones que permitirá una comparación entre los factores protectores por pertenecer al mismo.

Si se considera que la resiliencia es dinámica y cambia con la edad, valdría la pena hacer seguimientos longitudinales para comprender cómo varían las prioridades y el proyecto de vida que la persona desarrolla durante el transcurso de su existencia.

Otra línea de investigación podría ser el diseño de instrumentos *ad hoc* para la población estudiada, sobre todo en variables como el coeficiente intelectual, las habilidades cognitivas o la flexibilidad de pensamiento ya que los existentes o son muy

complicados para ser aplicados en poblaciones como la estudiada o tienen requerimientos, como la escolaridad, para su aplicación.

Valdría la pena también realizar investigaciones dentro del ámbito escolar, de sus características y su relación con tanto con la resiliencia para la vida como de la resiliencia escolar.

Uno de los factores que están muy relacionados con la resiliencia es la referente al autoconcepto escolar y a la importancia que tiene el grupo de pares para su desarrollo, variables ambas, que si bien estuvieron consideradas, no se midieron directamente. Profundizando en lo antes expuesto, una investigación que incluyera la relación entre la autoestima escolar, el aprovechamiento y la resiliencia, sería de gran valor para terminar de comprender el fenómeno estudiado.

Por último, profundizar en los factores que influyen en el desarrollo de programas de prevención que se sustenten en las investigaciones.

4.4 CONCLUSIONES

A continuación se presentarán las conclusiones más relevantes a las que se llegó en la presente investigación:

1. Tres de los aspectos que explican, en gran medida, el que no se haya encontrado relación entre algunas de las variables socio demográficas vinculadas al área escolar estudiadas y la resiliencia (nivel de estudios de la madre, número de años reprobados y de días que se asistía a la escuela, cantidad de cursos técnicos tomados) son, por un lado, la falta de calidad de la educación recibida por los beneficiarios del *Programa Social de Oportunidades*, por el otro el bajo nivel educativo de la muestra estudiada y para terminar las características de las

escuelas (rurales) donde realizaron sus estudios, mismas que no propician el establecimiento de ambientes educativos que fomentan el desarrollo de conductas resilientes.

2. Con respecto a las variables socio demográficas vinculadas al área escolar que tuvieron relación con la resiliencia se puede concluir que:

- a. Entre más alto es el nivel educativo de las personas en situaciones similares a los de la muestra se es más resiliente.
- b. El nivel educativo del padre de los beneficiarios está relacionado con la resiliencia, no así el de la madre y el esposo (a). Sin embargo se encontraron relaciones entre el nivel educativo de los padres y el involucramiento de éstos en la escuela de sus hijos, en la relación que se establece entre los alumnos y los profesores y la satisfacción que obtuvieron con la escuela y la motivación al logro.
- c. Entre más elevado es el promedio obtenido por los encuestados en los niveles educativos de primaria y secundaria se es más resiliente. Un hallazgo significativo es que se encontró relación entre el cuarto factor de la escala de resiliencia, apoyo social y el promedio obtenido por los encuestados lo que sugiere que entre más apoyo social tenga una persona es más fácil que continúe sus estudios, principalmente hacia la secundaria, lo que pone de manifiesto la importancia que tiene el grupo de pares en este proceso. Por otra parte, un promedio escolar alto está relacionado con la presencia de un tutor o profesor en el que se pueda confiar y que sirve como modelo, y promueve la motivación al logro.
- d. El número de años reprobados por las personas que conformaron la muestra está relacionado con el apoyo que se tiene en casa para la realización de las tareas.

- e. El número de horas dedicadas a realizar las tareas está relacionado con que las personas sean más resilientes, identifiquen más la presencia de un tutor y su forma asertiva y directiva de impartir sus clases, tiendan a estar más motivados hacia la consecución de un logro y estén más satisfechos con haber asistido a la escuela. .
 - f. A pesar de que no se encontró relación entre la cantidad de horas dedicadas a realizar actividades extraescolares y deportivas con la resiliencia, si se halló relación entre el tiempo dedicado a realizar dichas actividades con la presencia de un profesor y con la forma racional de los beneficiarios de solucionar problemas. Por lo antes expuesto, se sugiere profundizar tanto en la calidad como en el tipo de actividades extraescolares y deportivas realizadas por los beneficiarios para entender mejor las causas de que no existiera relación con la resiliencia.
 - g. Entre más años cumplidos se posean cuando se deja de estudiar se tiene una mayor satisfacción con la escuela y se establecen mejores relaciones con los profesores, se utiliza un estilo pragmático para aprender, se cuenta con una mayor capacidad y velocidad de procesamiento visual de la información y de razonamiento espacial y se está motivado hacia el logro. También se puede concluir que entre menos años cumplidos se tengan cuando se deja de estudiar se establecen más relaciones negativas con los profesores y se resuelvan más los problemas de forma impulsiva o incluso evitándolos provocando más sentimientos de frustración y desánimo.
3. Con respecto a las variables independientes se puede concluir que:
- a. La presencia de una persona o tutor que brinde apoyo, motive y ayude a sus alumnos a ser responsables e independientes en la escuela favorece el desarrollo de la resiliencia.

- b. Se es resiliente si se cuenta con consejo y apoyo emocional por parte de los profesores, se entabla una relación positiva con éstos y se está satisfecho con la escuela.
- c. Entre más involucramiento exista entre los padres de los beneficiarios y la escuela donde estudiaron sus hijos, es decir, se establezca una comunicación entre ambas partes, los padres asistan a los eventos organizados por el colegio y se cuente con el apoyo de éstos en la realización de las tareas, se es más resiliente.
- d. Uno de los hallazgos más interesantes encontrados es el que pone de manifiesto la importancia de un ambiente estructurado y directivo por parte de los profesores para desarrollar comportamientos resilientes, situación contraria a lo que generalmente se piensa con respecto a las características que deben de tener las aulas (ser más activas, flexibles y basadas en el aprendizaje cooperativo). Una de las principales aportaciones del presente trabajo es el referente a los resultados obtenidos en la variable estilos de aprendizaje de los beneficiarios, principalmente el estilo activo, ya que fue la variable que tuvo, en todos sus factores, las correlaciones más altas con la resiliencia. Valdría la pena puntualizar que si bien se encontró que es el estilo de aprendizaje activo el que tiene las correlaciones más altas con la resiliencia también está relacionado con la deserción escolar, situación que sugiere la necesidad de profundizar en el estudio de esta variable y su relación con la resiliencia.
- e. Para el estudio de la variable coeficiente intelectual no deben ser tomados solamente en cuenta los factores individuales sino la suma de limitaciones estructurales a las que se enfrentan las personas (como la falta de recursos asignados a la educación, la diferencia que existe entre la

educación recibida entre las escuelas públicas y privadas, las expectativas de los maestros con respecto al rendimiento de sus estudiantes, la falta de orientación y/o tutoría dentro de los colegios, entre otros) y que sistemáticamente limitan las oportunidades de los menos favorecidos para tener éxito en la escuela. Otro aspecto a considerar es que no se cuenta con los instrumentos idóneos para la evaluación de un constructo tan complejo, como es la inteligencia, en poblaciones marginadas como las de la muestra.

- f. La variable que obtuvo la correlación más alta con la resiliencia fue la de motivación al logro, principalmente con el primer factor (maestría) lo que sugiere que las personas que son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirarla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo son más resilientes.
- g. Que entre más se utilice un estilo racional para solucionar problemas se es más resiliente.

4. Con respecto a las variable dependientes (resiliencia y movilidad social) estudiadas se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- a. Si la resiliencia es un proceso que varía con el desarrollo y depende en gran medida de la interacción entre el medio ambiente y los vínculos que va tejiendo el individuo, el *Programa Social Oportunidades* tendrá más impacto en las generaciones siguientes, es decir en los hijos de los beneficiarios, ya que son éstos los que estarán expuestos a diversos

factores protectores, específicamente del área escolar (los niños tienen que asistir a la escuela para que se pueda recibir el apoyo monetario).

- b. Las variables que explican el comportamiento resiliente son la motivación al logro (el primer factor: maestría) y el estilo de aprendizaje reflexivo. Lo anterior sugiere que las personas con las siguientes características pueden ser más resilientes: son capaces de continuar una tarea hasta finalizarla haciéndola cada vez mejor, de esforzarse durante la realización de la misma, de concluirla aunque se les dificulte, de buscar la información que necesiten para llevarla a cabo y obtener satisfacción si se realiza un buen trabajo. También les gusta observar desde diferentes perspectivas, reunir datos para llegar a conclusiones, son prudentes, consideran todas las alternativas antes de hablar y escuchan a los demás, es decir tienen un estilo preferente de aprendizaje reflexivo.
- c. Que las variables independientes relacionadas con el contexto escolar que pueden predecir un comportamiento resiliente en los beneficiarios del *Programa Social Oportunidades* son la motivación al logro, los estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza, la relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela y la solución de problemas.
- d. Que si bien se encontraron relaciones moderadas y bajas entre las variables tutor, involucramiento casa-escuela, coeficiente intelectual y habilidades verbales con la resiliencia, estas no la predicen, como ha quedado demostrado en los apartados anteriores.
- e. Que se considera que la falta de relación entre la movilidad social y la resiliencia se podría deber a tres causas: la primera es que la movilidad social que se presenta en el grupo estudiado es muy baja y hay poca variabilidad, por lo que no se ve reflejada en el estudio; la segunda razón

podría estar relacionada con los instrumentos utilizados en el estudio, sin embargo estos fueron piloteados en poblaciones similares a la de la muestra y mostraron índices de confiabilidad y validez adecuados; y la tercera causa podría ser que no estén relacionadas las variables independientes con la movilidad social, sin embargo la literatura muestra evidencia de lo contrario, por lo que parece más probable la primera explicación.

- f. Que las variables independientes vinculadas al área educativa que obtuvieron las medias más altas en el grupo que tuvo una movilidad positiva pero no pasó la línea de la pobreza son la de tutor y la de estilos de aprendizaje; y que las medias más altas obtenidas en el grupo que tuvo una movilidad positiva y si pasaron la línea de la pobreza fueron la de relación profesor-alumno y satisfacción con la escuela, la de involucramiento casa-escuela, la de coeficiente intelectual y la de habilidades verbales.
- g. El nivel educativo del padre, el involucramiento que tienen los padres con la escuela donde se encuentran sus hijos (específicamente el apoyo que puedan dar en las tareas), el promedio obtenido en primaria y secundaria, el número horas que dedicaba a hacer tareas y el número de veces que la escuela fue abandonada por los beneficiarios, la relación que estableció con por lo menos un tutor o un profesor durante su trayectoria académica, la satisfacción que el encuestado obtuvo en el colegio, su motivación hacia el logro, la utilización de un estilo de aprendizaje preferentemente reflexivo para aprender y el poder resolver los problemas de manera racional son características que están relacionadas, en la presente investigación, con la resiliencia de los beneficiarios del *Programa Social de Oportunidades*.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Acosta, J. (2001). Los estilos de enseñanza y sus implicaciones para el desarrollo profesional del maestro. *El Sol*, 45(3), 31-35.
- Aitken, N. (1982). College student performance, satisfaction and retention: specification And estimation of a structural model (Rendimiento escolar estudiantil, satisfacciones y retención: especificación y estimación de un modelo estructural). *Journal of Higher Education*. 53 (1), 32-50.
- Alfassi, M. (2004). Effects of a learner-centered environment on the academic competence and motivation of students at risk. *Learning Environments Research*, 7(1), 1–22.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. 4ª Edición. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Alva, S. (1991). Academic Invulnerability Among Mexican-American Students: The Importance of Protective Resources and Appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 13, (1), 18-34.
- Alva, S. & Padilla, A. M. (1995). Academic invulnerability among Mexican Americans: A conceptual framework. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. 15, 27-47.
- Ang, R., Chong, W., Huan, V., Quek, Ch. & Lay, S. (2003). Teacher-Student Relationship Inventory. Testing for Invaiance Across Upper elementary and Junior High Samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 26 (4), 339-349.
- Anthony, E. (1987). Children at High Risk for Psychosis Growing up Successfully. In E. J. Anthony, & B. J. Acohler (Eds.) *The Invulnerable Child*. 147-184. New York: Guilford Press.
- Arancibia, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago: CEPAL.
- Arellano, A. & Padilla, A. (1996). Academic invulnerability among a select group of Latino university students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18, 485-507.
- Bane, M. & Ellwood, L. (1986). Slipping into and out of poverty: The dynamics of spells, *Journal of Human Resources*. Winter, 1-23.
- Bartelt, D. (1994). On resilience: Questions of validity. In M.C. Wang & E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 97-108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bartko, T. & Eccles, J. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 233–241.
- Barudy, J. & Marquebreuch, A. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M. & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the child development project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 12–35.
- Bello, M. (2003). *Escuela y condiciones de educabilidad*. Ponencia presentada al Congreso Internacional Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo, Foro Educativo y REDUC, Lima.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Bernard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership Journal*, 51(3), 44-48.
- Bitz, M. (2004). The comic book project: Forging alternative pathways to literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 574–587.
- Blum, R. W., McNeely, C. & Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, risk, and protection. *Journal of Adolescent Health*, 31(1), 28–39.
- Boltvinik, J. (2001). *Dinámica y Características de la Pobreza en México*. En: La Población de México: Tendencias y Perspectivas socio demográficas hacia el Siglo XXI. Coordinadores: José Gómez de León y Cecilia Rabell. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Borda, E. & Pinzón, B. (1995). *Rendimiento académico: técnicas para estudiar mejor*. Bogotá, Colombia: Aula Abierta Magisterio.
- Borman, G. & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104, 177–197.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *The reproduction: Elements for a theory of systems*. Paris: Minuit.
- Bravo, D. & Marinovic, A. (1990). La Educación en Chile: Una mirada desde la Economía. *Persona y Sociedad*, 11(2), 123-145.
- Brewster, A. & Bowen, G. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47-67.
- Brooks, J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children and Schools*, 28(2), 69–76.

- Brooks, R. & Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. México, DF: Paidós.
- Brown, J., Carton, M. & Bernard, B. (2001). *Resilience in Education*. California, EE. UU.: Corwin Press, Inc.
- Catterall, J. (1987). On the social costs of dropping out of school. *High School Journal*, 71, 19-30.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción social en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 7(16), 445-500.
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 5, (1).
- Clark, R. (1983). *Family Life and School Achievement: Why Poor Black Children Succeed or Fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark., Varadarajan, P. & Pride, W. (1994). Environmental management: the construct and research propositions», *Journal of Business Research*, 29, 23-38.
- Clavel, C. & Schiefelbein, E. (1979). *Factores que inciden en la demanda por la Educación*. Estudios de Economía 13, Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Coleman, J. & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Comer, J. (1999). The Yale-New Haven primary prevention project: A follow-up study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 154–160.
- Coon, D. (1999). *Psicología exploración y aplicaciones*. México: Internacional Thompson Editores.
- Connor, C. (2002). Black Women Beating the Odds From One Generation to the Next: How the Changing Dynamics of Constraint and Opportunity Affect the Process of Educational Resilience. *American Educational Research Journal*. 39(4), 855-903.
- Connor, M. & Davidson, R. (1999). Development of a new resilience scale: The Connor-Davison Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety* 18, 76–82.
- Cooper, H., Valentine, J., Nye, B. & Lindsay, J. (1995). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369-378.
- Cooper, P., Drummond, M., Hart, S., Lovey, J. & McLaughlin, C. (2000). *Positive alternatives to exclusion*. London: RoutledgeFalmer.

- Corcoran, M. (1995). Rags to rags: Poverty and mobility in the United States. *Annual Review of Sociology*, 21, 237-267.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2004). *La Maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. España: Granica.
- D'Zurilla, T. & Maydeu-Olivares, A. (1996). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- Dahan, M. & Gaviria, A. (2001). Sibling correlations and intergenerational mobility in Latin America. *Economic Development and Cultural Change*, 49(3), 537-555.
- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 35 (3), 574-591.
- Dent, R. & Cameron, R. J. (2003) Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective, *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3–19.
- Di Gresia, L. & Porto, P. (2000). *Características y rendimiento de estudiantes universitarios*. Documento de Trabajo, 24, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Di Gresia, L. Porto, P. & Ripani. (2002). Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas. Recuperado octubre 10 de 2007. <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doct45.pdf>.
- Doll, E. & Lyon, M. (1998) Risk and resilience: implications for the delivery of educational and mental health services in schools, *School Psychology Review*, 27(3), 348–363.
- Donahue, M. & Pearls, R. (2003). *Studying social development and learning disabilities is not for the fainthearted: Comments on the risk/resilience framework*.
- Dryden, J. Johnson, B. & Howard, S. (1998). *Resiliency: A comparison of construct definitions arising from conversations with 9-12 year old children and their teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Diego, California, 13-17 April, ERIC Document ED419214. 396.
- Dubow, E. & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.

- Dunn, T. (2004). Enhancing mathematics teaching for at-risk students: Influences of a teaching experience in alternative high school. *Journal of Instructional Psychology, 31*(1), 46–52.
- Dyhouse, C. (2001). Family patterns of social mobility through higher education in England in the 1930s. *Journal of Social History, 34*(4), 817-842.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*, 865–889.
- Eccles, J. & Gootman, J. A. (2002). *Features of positive developmental settings*. In J. S. Eccles y J. A. Gootman (Eds.), *Community programs to promote youth development* (pp. 86–118). Washington, DC: National Academy Press.
- Ehlers, C. & Wibrowski, C. (2007). Building Educational Resilience and Social Support: The Effects of the Educational Opportunity Fund Program Among First- and Second-Generation College Students. *Journal of College Student Development, 48*(5), 574-584.
- Ekstrom, R., Goertz, M., Pollack, J. & Rock, D. A. (1986). Who drops out and why? Findings from a national study. *Teachers College Record, 87*, 356-373.
- Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232.
- Entwistle, N. & Entwistle, D. (1970). Las relaciones entre personalidad, método de estudio y rendimiento académico. *British J. Educat. Psychology, 40*, 132-143.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165–192). New York: Guilford Press.
- Ernery, R. & Forehand, B. (1996). *Parental divorce and children's well-being: A focus in resilience*. En R. Haggerty, R. Sherrod, N. Garmezy, y M. Ruther (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents*: (pp. 73-86) Cambridge University Press.
- Ezpeleta, J. & Weiss E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1*, 53-69.
- Fagan, J. & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. *Youth and Society, 21*(3), 306-354.
- Ferguson, D. & Lynskey, M. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*, 281-292.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah Wizo Canada Research Institute.

- Fields, G. & Ok. (1996). The meaning and measurement of income mobility. *Journal of Economic Theory*, 71, 349-377.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fletcher, A., Nickerson, P. & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641-659.
- Floyd, C. (1996). Achieving despite the odds: A study of resilience among a group of African American high school seniors. *Journal of Negro Education* 65(2), 181-189.
- Foorman, B. & Torgeson, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 16, 203-212.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freitas, A. (1998). Resilience: A dynamic Perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (2), 263-285.
- Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, Martinussen, Aslaksen & Flaten. (2006). Resilience as a moderator of pain and stress. *In Journal of Psychosomatic Research*, (in press).
- Gallardo, L. & Osorio, J. (1998). Prólogo, En *Los rostros de la pobreza*, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Iberoamericana (UIA) y Limusa Editores.
- Garbarino, J. (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco-California, E.E.U.U.
- Gardiner, M. (1994). El Ícono dañado: una imagen para nuestro tiempo. *BICE La Infancia en el Mundo*. 5(3), 6-7.
- Garmezy, N. (1983). *Stressors of childhood*. En N. Garmezy y M. Ruther (Eds.), *Stress, coping and development in children*, (pp. 43-84). Nueva York, E.U.A: Mc Graw-Hill.
- Garmezy, N. (1991). Resilient and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist Journal*, 34, 416-430.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127 – 136.

- Garnezy, N. (1994). *Reflections and commentary on risk, resilience, and development*. In R.J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy, y M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* :1-18. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Garnezy, N., Masten, A. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child development*, 55(1), pp. 97-111.
- Garnezy, N. & Tellegen, A. (1984). *Studies of stress-resistant children: Methods, variables, and preliminary findings*. In F. Morrison, C. Lord, y D. Keting (Eds.) *Advances in applied developmental psychology*. Vol. 1, pp. 231-287. New York: Academic Press.
- Geary, P. (1988). *Defying the Odds? Academic Success Among At-Risk Minority teenagers in an Urban High School*. (Report No. UD-026-258) Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA (ERIC Document reproduction Service No. ED 296 055)
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience, and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14(1), 37-47.
- Glewwe, P. & Hall, G. (1995): *Who is most vulnerable to macroeconomic shocks? Hypothesis tests using panel data from Perú*, Whashington, D.C., The World Bank, LSMS Working Paper n°127.
- González, N. & Valdez, J. (2006). Estado del estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9, 2-14, disponible en <http://www.unam.mx/cesu/iresie/> (consultado el 2 de marzo de 2009).
- González, R. & Padilla, A. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- González de la Rocha, M. (1994). *The resources of poverty women and survival in a Mexican city*. *Studies in Urban and Social Change*. Oxford, UK, Cambridge, USA: Blackwell.
- Gordon, E. & Song, L. (1994). *Variations in the experience of resilience*. In M.C. Wang y W. W. Gordon (Eds.) *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 27-43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gordon, K. (1996). Resilient Hispanic youths' self-concept and motivational patterns. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18(1), 63-73.
- Grant, H. & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.

- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474.
- Grotberg, E. (1995b). *The Internacional Resilience Proyect: Promoting Resilience in Children*. ERIC: ED.383424, E.E.U.U.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. La Haya, Perú: Fundación Bernard VanLeer.
- Grotberg, E. (1997). *La resiliencia en acción, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*, UNL, Fundación Van Leer, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/15466Szarazgat.pdf> (consultado en octubre de 2009).
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*, Barcelona: Gedisa.
- Grusky, D. (1994). *The Contours of Social Stratification*. En: Social stratification class, race, and gender in sociological perspective. Editor: David B. Grusky, Boulder, Colo: Westview Press.
- Hair, J., Anderson, R., Taatham, R. & Black. W. (2007). *Análisis Multivariante*. Pearson: España.
- Hansen, D., Larson, R. & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25–55.
- Harris, D. (1940). Factors affecting college grades: a review of the literature from 1930-1937. *Psychological Bulletin*, 37, 125-166.
- Hawkins, R. & Mulkey, L. (2005). Athletic investment and academic resilience in a national sample of African American females and males in the middle grades. *Education and Urban Society*, 38(1), 62–88.
- Haz, M. & Castillo, G. (2003). Adultos resilientes al maltrato físico en la infancia / *Resilient adults to physical abuse in childhood*, 21(2):105-119.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: McGraw-Hill; Oxford University Press.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heppner, P. & Peterson, C. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

- Hirsch, F. (1977). *Social Limits to Growth*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Honey, A. & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles: Revised version*. Maidenhead: Peter Honey.
- Hout, M. (2003). *How might inequality affect intergenerational mobility? A review and an agenda*. University of California.
- Hughes, J. & Kwok, O. (2007). Influence of teacher–student and parent–teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39 – 51.
- Jadue, G. (1996). Características de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología*. 16(1), 35-45.
- Jenkins, S. (1998). *Modeling household income dynamics*. Universidad de Essex, Mimeo.
- Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Johnson, B. (2008). Resilience. *British Journal of Guidance and Counseling*. 36(4), 385-398.
- Johnson, G. (1997). Resilient at-risk students in the inner-city. *McGill Journal of Education*, 32(1), 35–49.
- Jones, M. (1989). *Reduction of antisocial behaviour in poor children by non-school skill development*. J Child Psychol Psychiatr Allied Disciplines: Offord DR.
- Kellogg, C. & Morton, N. (2004). *Manual para la aplicación del Beta III*. México: Manual Moderno.
- Kerbo, H. (1996). *Social stratification and inequality class conflict in historical and comparative perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Kerckhoff, A. (1989). On the social psychology of social mobility processes. *Social Forces*, 68(1), 17-25.
- Kitano, M. (2005). Resilience and Doping: Implications for Gifted Children and Youth at Risk. *Roeper Review*, 27(4), 200-205.
- Kotliarenco, M. (1995). *Estado del Arte en Resiliencia*. Santiago de Chile: Organización Panamericana de la Salud. Fundación Kellogg. CEANIM.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Álvarez, C. (1996). *Resiliencia: Construyendo en adversidad*. Colombia.

- Krovetz, M. (1999). *Fostering resiliency: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Corwin Press, Inc. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- La Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autocepto: Construcción y validación*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de México.
- Lamas, H. & Lamas, J. (1997) citado en Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, B. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología del Caribe*, 17.
- Larson, R. & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across cultural settings of the world: Work, play and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701–736.
- Lauer, P., Akiba, M., Wilkerson, S., Apthorp, H., Snow, D. & Martin-Green, M. (2006). Out-of-school time programs: A meta-analysis of effects for at risk students. *Review of Educational Research*, 76, 275–313.
- Lee, V., Winfield, L. & Wilson, T. (1991). Academic behaviors among high-achieving African-American students. *Education and Urban Society*, 24, 65-86.
- Lee Duckworth, A. (1998). Positive Psychology in clinical practice. *Annual Review of clinical psychology*, 1, 629-657.
- Leung, K., Lue, B. & Lee, M. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in Problem-Based Learning. *Medical Education*, 37, 410-416.
- Löesel, F. (1992). *Resilience in Childhood and Adolescence*. International Catholic Child Bureau; Ginebra, Suiza.
- Löesel, F. (1994). La resiliencia en el niño y en el adolescente. *BICE: La Infancia en el Mundo*, 5 (3).
- López, N. & Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Luther, S. & Zelazo, B. (2003). *Resilience and vulnerability: An integrative review*. In S. Luther (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthar, S. & Zigler, E. (1991). Motivational factors, school atmosphere and SES: Determinants of children's probability task performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 477-494.
- MacDonald, G. & Validivieso, R. (2000). *Measuring deficits and assets: How we track youth development now, and how we should track it*. Washington, DC: Academy for Educational Development, Center for Youth Development and Policy Research.

- Mahoney, J. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development, 71*, 502–516.
- Mahoney, J. & Cairns, B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology, 33*, 241–253.
- Mahoney, J., Cairns, B. & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology, 95*, 409–418.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Martinez, I. & Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Marquez, E. & Anzola, M. (2008). Representación del pensamiento en adolescentes excluidos. Poder para vencer la vulnerabilidad social. *Educere, 12(40)*, 89-99.
- Masten, A. (1994). *Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity*. En M. Wang y E. Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25), Hillsdale, NJ, EE. UU: Laurance Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience process in development. *American Psychologist Journal, 5*, 227-238.
- Masten, A., Best, J. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.
- Masten, A. & Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children. *American Psychologist, 53*, 205-220.
- Masten, A., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D., Larkin, K., & Larsen, A. (1988). Competent and stress in school children: the moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 143*, 856-861.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, N.J.: Von Nordstrand.
- McLaughlin, M., Irby, M., & Langman, J. (1994). *Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McMillan, J. & Reed, D. (1993). *Defying the odds: A study of resilient at-risk students*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium, Miller, D.T., y Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attributions of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin, 82*. 213-225,

- McMillan, J. & Reed, D. (1994). At-Risk Students and Resiliency: Factors Contributing to Academic Success. *Clearing House*, 67(3), 137-40.
- Melillo, A. (2004). "Resiliencia", *Revista Psicoanálisis: ayer y hoy*, primavera, Argentina, disponible en <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numerol/resiliencial.htm> (consultado en octubre de 2009).
- Melillo, A. & Suárez, E. (2005). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires: Paidós.
- Mikami, A., Boucher, M. & Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 26(1), 5–23.
- Munist, M. (1998). *Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia*. Fundación Kellogg Organización Panamericana de la Salud.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Infante, F., & Grotberg, E., (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.
- Murray, S. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Educational for Adult Students Placed at Risk*, 5(12), 1-47.
- Nettles, S., Mucherach, W., & Jones, D. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 47-60.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London; Boston: Routledge y K. Paul.
- Noam, G. & Hermann, C. A. (2002). Where education and mental health meet: Developmental prevention and early intervention in schools. *Development and Psychopathology*, 14, 861–875.
- O'Farrell, S. & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *California School Psychologist*, 8, 53-72.
- Parker, G., Cowen E., Work, W. & Wyman, P. (1990). Test correlates of stress resilience among urban school children. *The Journal of Primary Prevention*. 11(1), 124.134.
- Parsons, T, (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la Sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 6, 34-56.
- Patrick, H., Ryan, A. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83- 98.

- Peck, S. & Eccles, J. (2005). *Profile-pattern stability and intraindividual change in adolescent identity structure*. In J. O. Jager (Chair), Identity development and (dis)continuity: Clarifying the process of identity development via complexity. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society of Research on Child Development, Atlanta, GA.
- Peck, S., Eccles, J. & Zarrett, N. (2005). *Extracurricular activity participation: Science and values*. In R. C. Granger (Chair), W. T. Grant Foundation After-School Grantees Meeting. Washington, DC: The Forum for Youth Investment.
- Peralta, S. (2005). *Factores asociados a la resiliencia*. En Peralta, S., Ramírez, A, y Castaño, B. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicol. Caribe* n. 17 Barranquilla.
- Peralta, S., Ramírez, A, & Castaño, B. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología del Caribe*, 17, 145-156.
- Phillips, S., Boutte, G., Zigler, E. & Finn-Stevenson, M. (2004). *Opportunities for schools to promote resilience in children and youth*. In K. I. Maton, C. J. Schellenbach, B. J. Leadbeater y A. L. Solarz (Eds.), Investing in children, youth, families, and communities: Strengths-based research and policy (pp. 213–231). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. (1997) Adult-child relationship process and early schooling, *Early Education and Development*, 8, 11–26.
- Pianta, R. & Walsh, D. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a development systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Pisapia, J. & Westfall, A. (1994). *Developing Resilient Schools and Resilient Students*. Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, VA.
- Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. (2008). *Oportunidades. Un programa de resultados*, México, D.F., Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.
- Queyen, Q., Bird, H., We, P., Moore, R. & Davies, M. (2001). Resilience in the Face of Maternal Psychopathology and Adverse Life Events. *Journal of Child and Family Studies*, 10(3), 347-365.
- Radke-Yarrow, M. & Sherman, T. (1992). Hard growing: children who survive
En: Risk and protective factors in *the development of psychopathology*. Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cichetti, Dante; Nuechterisin, Keith H. y Weintraub, Sheldon (eds.) Cambridge University Press. Cambridge, G. Bretaña.
- Räty, H., (2003), At the threshold of school: Parental assessments of the competencies of their preschool-aged children. *Journal of Applied Social Psychology*. 33. 1862-1877.

- Räty, H., Kasanen, K. & Honkalampi, K. (2006), Three years later: A follow-up study of parents' assessments of their children's competencies. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2079-2099,
- Räty, H., Snellman, L. & Vainikainen, A. (1999), Parents' assessments of their children's abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 423-437,
- Raymore, L., Barber, B., Eccles, J. & Godbey, G. (1999). Leisure behavior pattern stability during transition from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 79–103.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Reinke, W. & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549–559.
- Reis, S., Colbert, R. & Hebert, T. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110–121.
- Resnick, M., Harris, L. & Blum, R. (1993). The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 29(1), 3-9.
- Reyes, O. & Jason, L. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 57-71.
- Rigney, J. (1978). *Learning strategies: A theoretical perspective*. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies* (pp. 165-205). New York: Academic Press.
- Rigsby, L. (1994), *The Americanization of resilience: Deconstructing research practice*. In M,C Wang y E,W, Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp, 85-94), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rirkin M. & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public Schools.
- Roderick, M., Armly, M., Chiong, J., Da Costa, K. & Waxman, E. (1998). *Ferial Report 1: Sample recruitment corporation and retention methods and results*. Chicago, IL, EE. UU: University of Chicago Press.
- Rodriguez, C. & Valdevieso, A. (2004). *La educación de menores jornaleros migrantes. En el valle del Mezquital Hidalgo*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Rodriguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Roeser, R. & Peck, S. (2003). Patterns and pathways of educational achievement across adolescence: A holistic-developmental perspective. In W. Damon (Series Ed.) y S. C. Peck y R. W. Roeser (Vol. Eds.), *New directions for child and adolescent development: Vol. 101. Personcentered approaches to studying human development in context* (pp. 39–62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rumberger, R. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA, EE. UU.: Harvard University Press.
- Rutter, M. (1984). Resilient children. *Psychology Today Journal*, 57, 65.
- Ruther, M. (1987). Psychological resilience and protective factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. In J.E. Rolf y A. S. Matsen (Eds.) Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. & Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Penguin Books, Gran Bretaña.
- Ryan, A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Saavedra, J. (1997). *Calificación, salarios y distribución del ingreso en un contexto de ajuste estructural: El caso de Perú urbano*. En M. Cárdenas (coord.) Empleo y distribución del ingreso en América Latina: ¿Hemos avanzado? Tercer Mundo, Bogotá, pp. 357-394.
- Sameroff, A. (1999). Ecological perspectives on developmental risk. *Child development*, 64, 80-97.
- Samerioff, A., Seifer, R., Baldwin, A. & Baldwin, C. (1993). Stability of Intelligence form Preschool to Adolescent: The Influence of Social and Family Risk Factors. *Child Devleopment*, 64(1). 80-97.
- Schiefelbeiri, E. & Farell, J. (1982). *Eight years of their lives through schooling to the labor market in Chile*. Ottawa: IDRC.
- Schiefelbeiri, E. & Farell, J. (1984). Education and occupational attainment in Chile: the effects of education quality, attainment and achievement. *American Journal of Education*. 92, 334-356.

- Schiefelbein, M. & Simmons, T. (1981). *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35 (3-4), 9-33.
- Shanahan, M. & Flaherty, B. (2001). Dynamic development of time use in adolescence. *Child Development*, 72, 385–401.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Anderson, A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *California School Psychologist*, 8, 29 – 41.
- Sirin, S. & Rogers-Sirin, L. (2005). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35, 323 – 340.
- Sizemore, B. (1988). The Madison school: A turnaround case. *The Journal of Negro Education*, 243-266.
- Spekman, N., Goldberg, R. & Herman, K. (1993). An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 11-18.
- Stenberg, R. (1983). A criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher*, 12, 6-12.
- Storer, J., Cychosz, C. & Licklider, B. (1995). Rural school personnel's perception and categorization of children at risk: A multi-methodological account. *Equity and Excellence in Education*, 28, 36-45.
- Suárez Ojeda, E. (1993). Resiliencia o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Medicina y Sociedad*, 16(3), 18-20.
- Tedesco, J. (2003). *Educación, en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Téllez, E. (2005). *Desigualdad social y pobreza de alumnos de escuela primaria*, Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca, Hidalgo.
- Thomsen, K. (2002). *Building resilient students: Integrating resiliency into what you already know and do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thurstone, L. (1984). *Primary Mental Abilities*. USA: The University of Chicago Press.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D. & Henry, D. (2004). Supporting families in a high-risk setting: Proximal effects of the SAFE Children prevention intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 855–869.

- Ugarte, R. (2001). *La familia como factor de riesgo, protección y resiliencia en la prevención del abuso de drogas en adolescentes*. Lima, Perú: Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*, Barcelona: Gedisa.
- Vaillant, G. & Davis, J. (2000). Social/emotional intelligence and midlife resilience in schoolboys with low tested intelligence. *American Journal of Orthopsychiatry*; 70, 215-222.
- Valdivieso Martínez, A. (2005). *Jóvenes sobresalientes: un enfoque sociocultural. Resiliencia y condiciones de educabilidad*. Tesis para obtener el grado de maestra en educación. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Área Académica de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto, Hidalgo.
- Vogel, S., Hruby, P & Adelman, P. (1993). Educational and psychological factors in successful and unsuccessful colleges students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 28-34.
- Walker, J., Wilkins, A., Dallaire, J., Sandler, H. & Hoover-Dempsey, K. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Wang, M. (1998). *Educational resilience*. Publication Series No. 11. Mid-Atlantic Lab. For Student Success. Philadelphia, PA., National Research Center on Education in the Inner Cities, Philadelphia, PA.
- Wang, M. & Haertel, G. (1995) *Educational resilience*. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds) *Handbook of special education: research and practice* (New York, Pergamon), 159–200.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1994). *Educational resilience in inner cities*. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1999). Fostering educational resilience in inner-city schools. *Philadelphia: National Research Center on Education in the Inner Cities*. 64 *Preventing School Failure*, 53(1).
- Wang, M. & Kovach, J. (1996). *Bridging the achievement gap in urban schools: Reducing educational segregation and advancing resilience-promoting strategies*. In B. Williams (Ed.), *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices* (pp. 10-36). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wasonga, T., Christman, D. & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*. 32. 62-74.

- Waxman, H. (1992). *Reversing the cycle of educational failure for students in at-risk school environments*. In H. C. Waxman, J. Walker de Felix, J. Anderson, y H. P. Baptist (Eds.), *Students at risk in at-risk schools: Improving environments for learning* (pp. 1-9). Newbury Park, CA: Corwin.
- Waxman, H., Gray, J. & Padrón, Y. (2003). *Review of research on educational resilience*. Research Report No. 11. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Waxman, H. & Huang, S. (1996). Motivation and learning environment differences between resilient and nonresilient inner-city middle school students. *Journal of Educational Research, 90*, 93-102.
- Waxman, H., Huang, S. & Wang, M. (1997). Investigating the multilevel classroom learning environment of resilient and nonresilient students from inner-city elementary schools. *International Journal of Educational Research, 27*, 343-53.
- Waxman, H., Padron, Y. & Arnold, K. (2001). *Effective instructional practices for students placed at risk of failure*. In G. Borman, S. Stringfield, & R. Slavin (Eds.), *Title I: Compensatory education at the crossroads* (pp. 137–170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weinberg, N. (2001). Risk factor for adolescence substance abuse. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 343-351.
- Weissberg, R. & O'Brien, M. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 345-358.
- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*, 72-81.
- Werner, E. (1993). *Protective factors and individual resilience*. En: *Handbook of early childhood intervention*. Meisels, Samuel J. Y Shonkoff, Jack P. (Eds.). Cambridge University Press. Nueva York, E.E.U.U.
- Werner, E. & Smith, R. (1977). *Kauai's children come of age*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invisible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York, EE. UU.: Mc Graw-Hill.
- Werner, E. & Smith, R. (2001). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, Nueva York: Corwel University Press.
- Wettersten, K., Guilmino, A., Herrick, C., Hunter, P., Kim, G. & Jagow, D. (2005). Predicting educational and vocational attitudes among rural high school students. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 658 – 663.

- Winfield, L. (1991). Resilience, schooling, and development in African-American youth: A conceptual framework. *Education and Urban Society, 24*(1), 5-14.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books. Nueva York, E.E.U.U.
- Worland, J., Weeks, D. & Janes, C. (1987). *Predicting mental health in children at risk*. New York: Guilford Press
- You, S. (2005). *Identifying significant factors related to adolescents' academic engagement using multilevel latent growth curve modeling*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Santa Barbara.
- Zaff, J., Moore, K., Papillo, A. & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research, 18*(6), 599–630.
- Zarrett, N. (2007). *The dynamic relation between out-of-school activities and adolescent development* (Doctoral dissertation, University of Michigan, 2006). Dissertation Abstracts International, 67(10), 6100B.
- Zarrett, N., Peck, S. & Eccles, J. (2005a). *Getting youth involved and keeping them involved: Predictors of adolescents' activity-based identity structures*. In J. O. Jager (Chair), Identity development and (dis)continuity: Clarifying the process of identity development via complexity. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society of Research on Child Development, Atlanta, GA.
- Zarrett, N., Peck, S. C. & Eccles, J. S. (2006). *The effects of activity participation on developmental trajectories*. In J. L. Roth and D.M. Hansen (Chairs), Adolescents' organized activity participation patterns: Differing developmental potentials? Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.