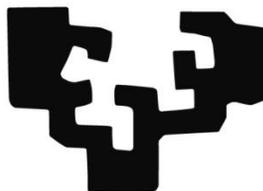


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**DESERCIÓN ESCOLAR Y RESILIENCIA EN UN CONTEXTO  
SOCIAL DESFAVORECIDO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA**

*Autora:*

Sonaire Marie Plourde Moronta

*Director:*

José M<sup>a</sup> Madariaga Orbea

Marzo 2017

Si supiera que el mundo se acaba mañana, yo, hoy todavía, plantaría un árbol.

Martin Luther King

A mi esposo Jonathan y mi hijo Lloyd



## AGRADECIMIENTOS

*Jehová es la porción de mi herencia y de mi copa;*

*Tú sustentas mi suerte. Salmos 16:5*

Ciertamente la pérdida de mi madre a los 11 años de edad, las circunstancias adversas por las que tuve que pasar durante toda mi adolescencia y aquellas cosas que se incrustaron en mi mente, han sido el motor que me han impulsado a querer ser mejor, a buscar la forma de aportar al sistema educativo de mi país una perspectiva de la realidad dentro de las escuelas, de las capacidades que posee el alumnado y sobre todo de todos aquellos tutores resilientes que no conocen el término y mucho menos el poder que tienen en sus manos.

Mi mayor agradecimiento es a aquel en quien he decidido creer, en quien he depositado mi fe y quien me hace decir: Tú sustentas mi suerte, Jesús. Este verso bíblico ha sido una motivación en mi vida, he hecho del, una promesa y a su vez una esperanza de que todo, absolutamente todo está bajo su control.

Quiero agradecer y dedicar esta tesis a Jonathan Gil, mi esposo, amigo y confidente, quien me ha acompañado de manera incondicional, dándome confianza y animándome a seguir y poder concluir esta tesis. También agradezco a mi hijo Lloyd, porque aunque no se entera de su enorme motivación, el hecho de estar en mi vida, de ver su rostro, sus sonrisas y escucharle decir mamá, es un impulso a ser cada día mejor.

También quiero agradecer a mi familia, a Jorge Plourde mi padre, por su apoyo, sus oraciones y por enseñarme la importancia de tener Fe. A mis madres, de las cuales no llevo su sangre, pero de las que he recibido mucho amor, Belkis, por su ayuda en los momentos que la hemos necesitado y por abrir su corazón para mi, a Maritza, quien ha hecho que la palabra suegra no exista al pensar en ella, sus detalles, su ayuda, sus mimos y confianza hacia a mi son incalculables.

A mis hermanos, Gilbey, Leslie, George, Mathielle, Gisbeldy, Sabrina, Luci y a mi cuñado Héctor (Teo), todos ustedes son parte de mí, de mi historia y de mis logros, gracias por unos sobrinos tan hermosos. También agradezco a mis nuevos hermanos, ya que

cuñados se queda corto, por lo que ustedes representan en mi vida, Andrea, María, Marcelo y Miguel, sus detalles han conquistado mi corazón, les amo.

Agradezco a mi profesor y tutor José María Madariaga, quien ha tenido una paciencia inmensa al trabajar conmigo, conociendo mis limitaciones, me ha animado a seguir, a no desanimarme y sobre todo a trabajar por y para la excelencia, no sé si la he alcanzado, pero me siento satisfecha y a la vez orgullosa de ser guiada por él.

También agradezco a mi equipo de recopilación de datos, a Mercedes Campusano, quien asumió toda la responsabilidad y sin quien no había podido lograr trabajar con los centros, a Ana Erla, Carolina, Patricia y Amanda por realizar un trabajo con excelencia.

Y por supuesto debo agradecer a mi prima Masami y a mi tía Rosa, quienes al morir mi madre pusieron todo su empeño en cuidarme y protegerme. Y como no agradecer a un ser excepcional, a un padre y a la vez pastor, a mi amado Sanford, te dedicaste a mí, a conocerme y sobre todo a amarme como una hija, gracias por tus correcciones, han sido fundamentos de la mujer que soy hoy. También quiero agradecer al Ministerio de Educación Superior (MESCYT), por concederme la beca para este doctorado, sin duda este logro también es vuestro.

Por último y muy importante, ya que sin su colaboración este proyecto no podía ser posible, agradezco a cada estudiante y escuela participante: Rafaela Santaella, Hermanas Mirabal, Esteban Martínez, Buenos Aires, Iván Guzmán, Víctor Garrido, Las Américas, Elsa Mojica, Ema Balaguer, Las Palmas y Padre Bartolomé Veth.

El hecho de poder escribir los agradecimientos, significa que lo he logrado, que he alcanzado este peldaño.

*Da el primer paso con fe. No tienes por qué ver toda la escalera. Basta con que subas el primer peldaño.*

*Martin Luther King*

# ÍNDICE

Introducción.....	12
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1. LA REPÚBLICA DOMINICANA	
1. Introducción.....	18
2. El sistema educativo dominicano. El caso del distrito Herrera.....	22
3. Familia y escuela en la República Dominicana.....	28
4. La deserción escolar en la República Dominicana.....	30
5. Síntesis del capítulo.....	34
CAPÍTULO 2. LA FAMILIA Y SU PAPEL EDUCATIVO	
1. Introducción.....	37
2. Conceptualizaciones de familia.....	38
3. Evolución del concepto de familia.....	39
4. Comunicación familiar.....	45
5. Clima familiar.....	49
6. Síntesis del capítulo.....	53
CAPÍTULO 3. EL AUTOCONCEPTO	
1. Introducción. ....	57
2. Las diferentes visiones del autoconcepto.....	58
3. Autoconcepto académico.....	65
4. Autoconcepto físico.....	68
5. Autoconcepto personal.....	77
6. Autoconcepto social.....	81
7. Síntesis del capítulo.....	86

## CAPÍTULO 4. RESILIENCIA

1. Introducción.....	91
2. Eevolución del concepto de resiliencia. Enfoques y modelos .....	92
3. Propuestas del concepto de resiliencia.....	103
4. Instrumentos de medida de la resiliencia.....	107
5. La resiliencia en el ámbito educativo.....	109
6. La resiliencia en la actualidad.....	115
7. Síntesis del capítulo.....	117

## CAPÍTULO 5. DESERCIÓN Y AJUSTE ESCOLAR

1. Introducción.....	122
2. La deserción escolar.....	123
3. Factores de deserción escolar.....	125
4. El concepto de ajuste escolar .....	128
5. La evolución del concepto de ajuste escolar.....	130
6. Dimensiones del ajuste escolar.....	133
7. Síntesis del capítulo.....	136

## CAPÍTULO 6. MÉTODO

1. Introducción.....	141
2. Relevancia de la investigación.....	142
3. Objetivos.....	144
4. Hipótesis.....	146
5. Participantes.....	147
6. Procedimiento.....	148
7. Variables e instrumentos de medida.....	151
8. Análisis estadísticos.....	154

## CAPÍTULO 7. RESULTADOS

1. Introducción. ....	158
2. Resultados obtenidos en los cuestionarios.....	158
3. Análisis de las entrevistas individuales.....	185

## CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Diferencias de abandono en función del sexo.....	241
2. Relaciones entre las variables familiares y el resto de variables analizadas.....	243
2.1. Relación entre la comunicación familiar y el resto de variables.....	243
2.2. Relación entre el clima familiar y el resto de variables.....	250
3. Diferencias entre los estudiantes que abandonan sus estudios y los que continúan en función de las variables familiares, personales y sociales analizadas.....	255
3.1. Diferencias en comunicación y clima familiar en función del abandono.....	255
3.2. Diferencias en autoconcepto en función del abandono.....	256
3.3. Diferencias en resiliencia en función del abandono.....	256
3.4. Diferencia en el ajuste escolar en función del abandono.....	257
4. Valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales analizadas sobre el ajuste escolar y la resiliencia.....	258
4.1. Análisis de regresión multivariado de las variables personales, familiares y sociales sobre el ajuste escolar.....	258
4.2. Análisis de regresión multivariado de las variables personales, familiares y sociales sobre la resiliencia.....	259
5. Cosmovisión de los estudiantes entrevistados.....	260
6. Limitaciones y perspectivas futuras de investigación.....	267
ANEXOS. ....	269
ANEXO I. Hoja de datos personales.....	270
ANEXO II. Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10).....	272
ANEXO III. Cuestionario de Comunicación Familiar (CA-M/CA-P).....	273
ANEXO IV Escala de Clima Familiar (FES; Family Environment Scale).....	275

ANEXO V. Escala de Resiliencia.....	277
ANEXO VI. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM).....	279
ANEXO VII. Formato Entrevista.....	282
REFERENCIAS.....	286

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Sector público. Relación de planteles, centros, aulas, secciones y alumnos, según distrito educativo.....	26
TABLA 2. Distrito Santo domingo oeste, Indicadores educativos, 8vo grado básica.	
TABLA 3. Análisis comparativo de las propuestas de autoconcepto social.....	31
TABLA 4. Etapas en la investigación de la resiliencia según Richardson.....	32
TABLA 5. Fases de trabajo en los centros educativos.....	33
TABLA 6. Diferencias en abandono escolar en función del género.....	151
TABLA 7. Correlación entre comunicación familiar y autoconcepto. Muestra total.....	159
TABLA 8. Correlación entre comunicación familiar y autoconcepto. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios.....	160
TABLA 9. Correlación entre comunicación familiar y ajuste escolar. Muestra total.....	164
TABLA 10. Correlación entre comunicación familiar y ajuste escolar. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios.....	166
TABLA 11. Correlación entre comunicación familiar y resiliencia. Muestra total.....	168
TABLA 12. Correlación entre comunicación familiar y resiliencia. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios.....	169
TABLA 13. Correlación entre clima familiar y autoconcepto. Muestra total.....	171
TABLA 14. Correlación entre clima familiar y autoconcepto. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios.....	172
TABLA 15. Correlación entre clima familiar y ajuste escolar. Muestra total.....	173
TABLA 16. Correlación entre clima familiar y ajuste escolar. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios.....	174
TABLA 17. Correlación entre clima familiar y resiliencia. Muestra total.....	175

TABLA 18. Correlación entre clima familiar y resiliencia. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios.....	176
TABLA 19. Diferencias en comunicación, comunicación familiar madre- comunicación familiar padre y clima familiar en función del abandono .....	177
TABLA 20. Diferencias en autoconcepto en función del abandono .....	179
TABLA 21. Diferencias en el nivel de resiliencia en función del abandono .....	180
TABLA 22. Diferencia en el ajuste escolar en función del abandono .....	181
TABLA 23. Análisis de regresión multivariado de las variables personales, familiares y sociales sobre el ajuste escolar.....	183
TABLA 24. Análisis de regresión multivariado de las variables personales, familiares y sociales sobre la resiliencia.....	184
TABLA 25. Visión del proceso del alumnado.....	187
TABLA 26. Principales ayudas recibidas .....	190
TABLA 27. Razones para llegar a Bachillerato.....	193
TABLA 28. Razones del abandono escolar.....	196
TABLA 29. Razones por las que dudaban de llegar a Bachillerato .....	199
TABLA 30. Personas pendientes de mí.....	201
TABLA 31. Opinión de los progenitores sobre el Bachillerato .....	204
TABLA 32. Expectativas de los padres y madres del alumnado.....	206
TABLA 33. Hermanos y hermanas mayores que han terminado.....	208
TABLA 34. Persona que confía en mí .....	211
TABLA 35. Persona con confianza para comunicar mis problemas .....	214
TABLA 36. Persona de confianza para expresar sentimientos de tristeza.....	217
TABLA 37. Opinión del profesorado sobre el alumnado.....	220
TABLA 38. Materias en las que va mejor y peor en la escuela.....	223
TABLA 39. Sentir que formas parte en Primaria.....	226
TABLA 40. Respuestas relativas a si piensas seguir los estudios.....	229
TABLA 41. Metas de estudios del alumnado entrevistado.....	231
TABLA 42. Objetivos de vida y visión de futuro del alumnado.....	233
TABLA 43. Orden de importancia del alumnado.....	235

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. Contribución de "circunstancias" a la desigualdad de oportunidades .....	20
GRÁFICA 2. Razones para el abandono escolar en función del sexo.....	31
GRÁFICA 3. Porcentaje de personas que desertaron o abandonaron la escuela según motivo.....	32
GRÁFICA 4. Porcentaje de personas que formaron parte del sistema educativo, pero que no asisten actualmente, según nivel de instrucción alcanzado.....	33

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto.....	61
FIGURA 2. Modelo de autoconcepto académico.....	66
FIGURA 3. Modelo del autoconcepto físico de Marsh .....	70
FIGURA 4. Propuesta de las cuatro subdimensiones específicas del autoconcepto físico....	71
FIGURA 5. Modelo del autoconcepto físico de Fox y Corbin.....	72
FIGURA 6. Modelo del autoconcepto físico de Goñi .....	74
FIGURA 7. Propuesta de estructura interna del autoconcepto personal.....	79
FIGURA 8. Modelo del autoconcepto social de Byrne y Shavelson.....	82
FIGURA 9. Modelo de propuesta de autoconcepto social.....	85
FIGURA 10. Dimensiones de la Resiliencia según Vanistendael.....	100
FIGURA 11. Modelo de la casita de resiliencia de Vanistendael y Lecomte.....	101
FIGURA 12. Sistemas y procesos involucrados en la resiliencia frente a contextos de adversidad.....	102
FIGURA 13. Rueda de la resiliencia.....	111
FIGURA 14. Respuestas más frecuentes en la categoría Visión del Proceso.....	189
FIGURA 15. Respuestas más frecuentes de Principales Ayudas recibidas.....	192
FIGURA 16. Respuestas más frecuentes de las razones para llegar a Bachillerato.....	194
FIGURA 17. Respuestas más frecuentes acerca de las razones del abandono escolar.....	197

FIGURA 18. Respuestas más frecuentes acerca de las dudas de llegar a Bachillerato.....	200
FIGURA 19. Respuestas más frecuentes sobre la persona Pendiente de mí.....	203
FIGURA 20. Respuestas más frecuentes de la opinión de los progenitores sobre bachillerato.....	205
FIGURA 21. Respuestas más frecuentes a las expectativas de los progenitores.....	207
FIGURA 22. Respuestas más frecuentes respecto de los Hermanos y hermanas mayores que han terminado sus estudios.....	210
FIGURA 23. Respuestas más frecuentes sobre la persona que confía en mí y me anima...	213
FIGURA 24. Respuestas más frecuentes para la persona de confianza para comunicar mis problemas.....	216
FIGURA 25. Respuestas más frecuentes para la persona de máxima confianza para expresarle los sentimientos de tristeza.....	219
FIGURA 26. Respuestas más frecuentes a la opinión del profesorado.....	222
FIGURA 27. Respuestas más frecuentes para las materias mejor y peor en la escuela.....	224
FIGURA 28. Respuestas más frecuentes acerca de sentir que formaba en Primaria.....	227
FIGURA 29. Respuestas más frecuentes a si piensa seguir los estudios.....	230
FIGURA 30. Respuestas más frecuentes a las metas de estudios.....	232
FIGURA 31. Respuestas más frecuentes a los objetivos de vida y visión de futuro.....	234
FIGURA 32. Respuestas más frecuentes al orden de importancia.....	236

# INTRODUCCIÓN

La sociedad dominicana está a las puertas de alcanzar grandes cambios en la actualidad. Sin embargo, en su sistema educativo estos cambios tan solo aparentan estarse realizando, ya que la realidad es ilusoria y a pesar de aumentar el 4% del PIB en educación, permanece la misma situación y sigue siendo el abandono escolar una de las mayores deficiencias del sistema.

Estas circunstancias son las que han propiciado esta investigación, marcándose como objetivo principal, avanzar en el conocimiento de los mecanismos explicativos de la deserción escolar y la resiliencia en un contexto social desfavorecido de la República Dominicana.

Hablar de la problemática de la deserción escolar es algo complejo, ya que para obtener una mayor comprensión de ese tema, se requiere de una mayor profundización y amplitud que lo que este estudio abarca. No obstante, sí que se puede favorecer un mayor conocimiento de la relaciones entre las variables analizadas que permita abrir nuevas líneas de investigación vinculadas con funcionamientos más resilientes en el ámbito escolar. Así mismo, también se puede avanzar en el conocimiento del valor de la familia en el buen funcionamiento escolar y social de los estudiantes analizados en esta tesis doctoral.

Para ello partimos en el primer capítulo de una contextualización en la sociedad dominicana, su sistema educativo, y en concreto la situación en el distrito de Herrera caracterizado por ser un contexto social desfavorecido.

Al hablar de familia, en el segundo capítulo nos centraremos en el desarrollo de las variables presuntamente más relevantes para explicar el mantenimiento en el sistema educativo más allá de la educación primaria: la comunicación familiar y el clima social familiar. La comunicación familiar es un instrumento que hace que la relación entre padres y madres con sus hijos e hijas viva una transformación constante, no solo en la adolescencia sino en todo momento de la relación familiar. El clima familiar involucra por su parte, la calidad de la comunicación entre padres y madres con sus hijos e hijas y un grado de conflicto manejable entre los miembros de la familia.

En el tercer capítulo se busca conocer mejor el autoconcepto y las aportaciones más relevantes de cada uno de sus dominios: académico, físico, personal y social, especialmente en lo referente a su relación con el ajuste o el abandono escolar. El autoconcepto académico hace referencia a la imagen de sí mismo en cuanto al aprendizaje y las habilidades para desenvolverse en el contexto escolar. El autoconcepto físico tiene que ver con las creencias que las personas hacen de sí mismos en cuanto a sus habilidades físicas. El autoconcepto personal hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto a ser individual. Y por último el autoconcepto social tiene que ver con las creencias que tienen las personas sobre sí mismas en lo referente a sus habilidades y relaciones interpersonales.

En el cuarto capítulo se analiza una variable que presuntamente está relacionada con la permanencia en el sistema educativo especialmente cuando el contexto es muy desfavorecido como es el caso del analizado en esta tesis doctoral.

Para finalizar el marco teórico, en el quinto capítulo se abordan dos conceptos que están estrechamente relacionados con el abandono escolar. Por una parte, se analiza el propio concepto de deserción concebido como un conjunto de conductas que se manifiestan en el estudiante que terminan en la decisión de interrumpir las actividades académicas. Por otra parte, se profundiza en el ajuste escolar, concepto muy relacionado con el anterior, que se concibe como un proceso dinámico en el que el alumnado trata de adaptarse a las exigencias del contexto escolar.

En el capítulo 6 se desarrolla el método de la investigación partiendo de una valoración de su relevancia y una fijación de sus objetivos. Ello se completa con los apartados habituales relativos a las hipótesis, los participantes, el procedimiento, variables e instrumentos de medida y la presentación de los análisis de datos cuantitativos y cualitativos realizados. La investigación partió de una muestra de 836 estudiantes de los últimos cursos de educación primaria, con edades comprendidas entre 11 y 19 años de edad y pertenecientes a centros educativos del distrito 15-05 Santo Domingo Oeste, de los cuales solo continuaron sus estudios de Bachillerato el curso siguiente en diferentes centros educativos 436 estudiantes.

En el séptimo capítulo se presentan los resultados obtenidos en los cuestionarios y en las entrevistas individuales realizadas con una muestra de 55 estudiantes que continúan sus estudios en Bachillerato, con el fin de profundizar en los resultados anteriores, especialmente en lo que hace referencia a la resiliencia.

Para finalizar se incluyen unas reflexiones acerca de los resultados obtenidos en el capítulo 8 de discusión de resultados, las cuales se complementan con una valoración de las limitaciones y las perspectivas futuras de investigación en torno a las cuales se podría continuar investigando a partir de esta tesis doctoral.



## **PRIMERA PARTE**

### **MARCO TEÓRICO**

## *Capítulo 1*

# **LA REPÚBLICA DOMINICANA**

- 1. Introducción**
- 2. El sistema educativo dominicano. El caso del distrito  
Herrera**
- 3. Familia y escuela en la República Dominicana**
- 4. La deserción escolar en la República Dominicana**
- 5. Síntesis del capítulo**

# 1. Introducción

La Republica Dominicana tiene una extensión de 48.442 Km<sup>2</sup> de la isla La Española, lo cual supone unos dos tercios del total de dicha isla que son 77.914 Km<sup>2</sup>. Administrativamente, está dividida en treinta y una provincias y un distrito nacional. De acuerdo con el censo realizado en el año 2010, la población total es de 9.445.281 habitantes, de los cuales el 50,2 % está constituido por hombres y el 49,8% por mujeres [Oficina Nacional de Estadística (ONE), 2015].

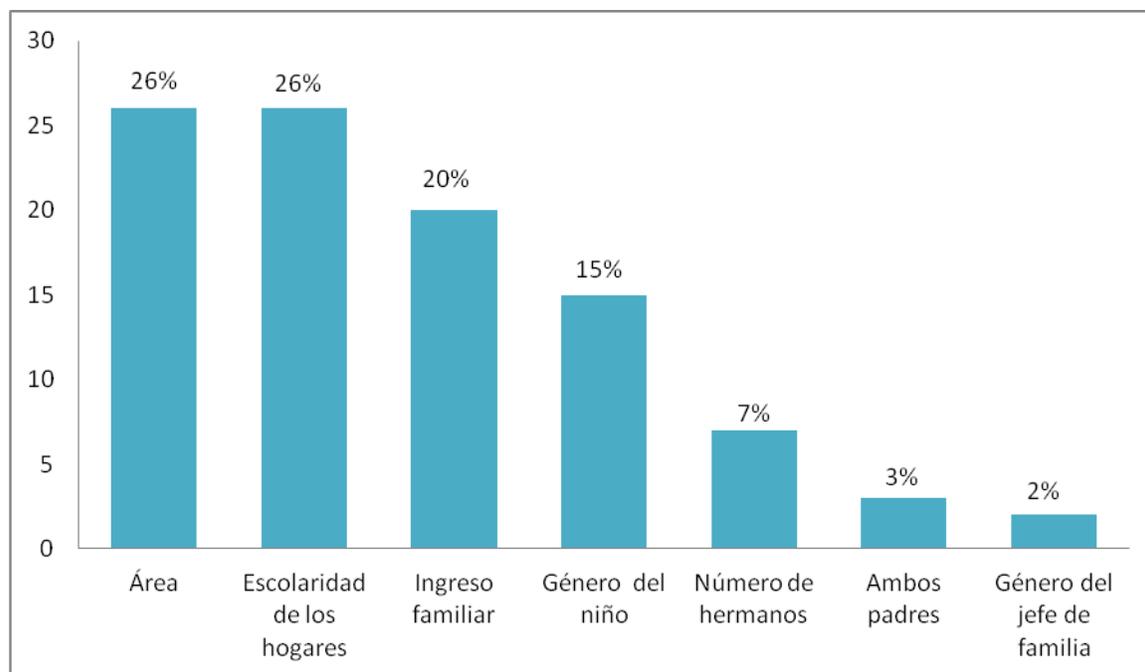
Desde el punto de vista económico, es importante destacar que la Republica Dominicana pasó por una crisis financiera los años 2003-2004 que supuso un incremento significativo del nivel de pobreza, que se evidenció más claramente en la zona urbana del país. Esta situación desembocó en una desigualdad de ingresos que se ha manifestado de dos formas diferentes: a) por una parte, en el hecho de que las dos terceras partes de dominicanos que perciben bajos ingresos, no solo tienen la capacidad para recibir más sino que también disponen de los recursos para generar más, y sin embargo, lograrlo se les ha hecho imposible, y b) por otra parte, en la existencia de una significativa cantidad de la población que vive en un estado de pobreza crónica, permaneciendo atrapada en una privación interminable (Banco Mundial, 2014). No obstante, de acuerdo con el mapa de la pobreza elaborado por el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD) (2014), los resultados obtenidos por área o zona, reflejan que en la zona urbana del país, la pobreza extrema disminuyó del 11% al 9,2% entre los años 2002 al 2010 y en la zona rural de un 18,6% a un 14,1%, mientras que la pobreza general descendió de un 48,3% a 38,5% en la zona urbana y en la rural de 55,2% a 46,1% (MEPYD, 2014). La interpretación que hace de estas cifras el propio Ministerio es que la disminución de la pobreza se debe a una mejor distribución de los ingresos recibidos, y no es consecuencia de un aumento del ingreso real per cápita de los hogares.

Según los datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014), la Republica Dominicana paradójicamente es uno de los países de América latina con mayor tasa de crecimiento en su PIB, alrededor de un 5,4 % entre los años 1992 y 2014. Incluso los años 2014 y 2015 el crecimiento económico del país se ha

situado en un 7% del PIB. Y decimos paradójicamente porque, a pesar de este crecimiento, los niveles de pobreza de estos últimos años superan los reflejados el año 2000, cuando el nivel de pobreza era de un 32%, frente al 41,2% que se alcanzó el año 2013 o incluso el 35,8 % que había en 2014 (Banco Mundial, 2016; CEPAL, 2014). A pesar de todo, y como queda dicho, la República Dominicana es uno de los países de Latinoamérica que redujeron el nivel de pobreza en 2014, aunque el nivel de indigencia haya aumentado del 11,3% en 2012 a 11,7% en 2013 y 12% en 2014. Otros países de Latinoamérica en los que ha disminuido la tasa de pobreza son Colombia que pasó de un 32,9 % a un 30,7 %, Paraguay de un 49,6 % a un 40,7%, Perú de un 25,8 % a un 23,9 % o Chile de un 10,9% a un 7,8 % (CEPAL, 2014).

En consecuencia, una parte significativa de la población vive en contextos sociales como aquel en el que se desarrolla esta tesis llamado distrito 1505, zona urbana marginal que está situada en Santo Domingo Oeste y que se caracteriza por ser una zona urbana como las descritas anteriormente en las que se ha producido un aumento significativo de la pobreza en lo que va de siglo, a pesar de las últimas reducciones apuntadas. Es un contexto en el que los ingresos familiares, las viviendas, el nivel de educación de los padres y madres, así como el género de sus descendientes, son factores que hacen que no haya una igualdad de oportunidades, y por el contrario la desigualdad está presente en un 90% de la población. A su vez, esto implica que la condición socioeconómica de los padres y madres es un determinante de la calidad de vida que sus hijos e hijas tendrán, y que su nivel de educación repercutirá así mismo en los años de escolaridad de sus hijos e hijas y en la calidad de la educación que van a recibir (Banco Mundial, 2014).

Esta situación de desigualdad de oportunidades ha sido cuantificada y concretada en aquellos factores que hacen que el crecimiento económico se ralentice y en consecuencia, el proceso de equidad se vea limitado. En concreto, el Banco Mundial (2014) lo ha representado gráficamente tal y como se presenta a continuación en la Gráfica 1:



*Grafica 1.* Contribución de "circunstancias" a la desigualdad de oportunidades. Año 2011. (Banco Mundial, 2014)

De nuevo paradójicamente, y en paralelo a este deterioro de las condiciones económicas de vida, la República Dominicana ha experimentado transformaciones importantes de esta índole. En efecto, durante la década de los setenta del siglo pasado, la economía estaba basada básicamente en la agricultura del cacao, azúcar, tabaco y café. Posteriormente se produjo el fenómeno de la ejecución de las zonas francas y más recientemente el desarrollo de la industria del turismo que es en la actualidad una de las principales bases de la economía del país (CEPAL, 2013). A estos avances económicos se le ha añadido el crecimiento propiciado por la construcción, las remesas y la manufactura, todo lo cual ha hecho que el Doing Business del Grupo del Banco Mundial afirme que, la República Dominicana se ha convertido en una de las 15 economías más relevantes en Latinoamérica en lo relativo a la facilidad para la inversión y para hacer negocios (Banco Mundial, 2016).

Sin embargo, a pesar de este desarrollo económico, también a nivel social persisten los problemas de pobreza, sistema de salud y educación, nutrición, seguridad social, trabajo, asistencia social, vivienda, agua y alcantarillado, mostrándose una brecha significativa al

comparar estos indicadores con los de otros países de Latinoamérica. En consecuencia, la población pobre de la nación tiene dificultad para recibir los servicios básicos de salud, siendo la más afectada por enfermedades transmisibles y de mortalidad materno infantil, al tiempo que la educación sigue siendo uno de los principales desafíos de la nación (CEPAL, 2015).

Ciertamente, la nación evidencia un crecimiento económico, pero la desigualdad persiste y la calidad de vida y educación de los niños y niñas así como de los adolescentes se ven claramente afectadas, hasta el punto de que si lo valoráramos según una escala de 0 al 10, la República Dominicana alcanzaría tan solo un 4,1 en el cumplimiento de los derechos infantiles (UNICEF, 2013). Nos estamos refiriendo a una nación donde el ingreso de una persona rica es 23 veces superior al 40% de los menos favorecidos. Una de las consecuencias de estas desigualdades y de esta falta de equidad en el sistema educativo dominicano es la implicación infantil en el mundo laboral. Según (UNICEF, 2013), esta imperfección afecta a un 12,2% de todos los niños y niñas de 5 a 17 años de edad, lo cual representa unos 300.000 niños, niñas y adolescentes dominicanos. De la misma forma, según la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR) (2014), la educación recibida por los jefes de hogares, es decir, los padres de familia, ha sido mayoritariamente educación primaria (del orden de un 46,8%), mientras que tan solo un 18,3% ha llegado a recibir educación superior.

Una vez más paradójicamente en lo que respecta a logros a nivel de tecnología, la República Dominicana realizó en el año 2014, la primera cirugía robótica en un caso de vesícula biliar en el Hospital Metropolitano de Santiago (HOMS), y por otro lado, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), hizo la solicitud de una patente en el área de Nanotecnología [Observatorio de la Sociedad de la Información y el Conocimiento de la República Dominicana (OSIC-RD), 2014].

En definitiva, la República Dominicana se caracteriza porque la mejora de las cifras económicas de su riqueza expresada en un claro aumento del PIB, no ha tenido un correlato similar en la mejora de las condiciones sociales de su población aunque si en ciertos avances económicos y tecnológicos. Por el contrario, manifiesta una clara desigualdad de

oportunidades entre sus habitantes, lo cual está teniendo a su vez importantes repercusiones en el funcionamiento y las oportunidades educativas de la población en edad escolar. Como consecuencia, nos preguntamos a continuación cuales son las características principales de su sistema educativo.

## **2. El sistema educativo dominicano. El caso del distrito Herrera**

De acuerdo con la Ley General de Educación 66-97 aprobada el 9 de abril de 1997, todos los habitantes de la República Dominicana tienen derecho a la educación.

Para tratar de responder a este derecho el sistema educativo dominicano tiene una estructura que comprende noventa y seis distritos educativos y dieciséis direcciones regionales. Estas últimas tienen como función la aplicación de las políticas emanadas del Consejo Nacional de Educación (CNE) y de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC), administrando e impulsando aspectos científicos y culturales, coordinando proyectos educativos, aspectos técnicos y administrativos y también supervisando, coordinando y controlando el buen funcionamiento de los distritos educativos. Por su parte, estos últimos cumplen con la función de controlar y supervisar los centros educativos que correspondan a sus jurisdicciones, buscando que estos cumplan los programas y planes establecidos. Por último, con la aprobación de la Ley 139-01 en agosto del año 2001, se crea la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT) encargada de supervisar, regular y controlar las áreas de educación superior, que son todas aquellas que se cursan con posterioridad a la educación media o secundaria (OCDE, 2008).

Conforme a la mencionada Ley General de Educación 66-97, que sustituyó a la ley 2909 del año 1951, el sistema educativo está comprendido por:

- Educación preprimaria. Es la educación inicial, y abarca tres periodos o ciclos: el primero comprende la edad de 0 a 2 años de edad, el segundo de 3 a 4 años y el tercer ciclo corresponde a los 5 años, siendo este último obligatorio.

- Educación primaria / básica. Está dividida en dos ciclos, con un periodo de 4 cursos cada uno: de primero a cuarto y de quinto a octavo que es cuando se inicia la educación media, es decir el bachillerato. Este periodo de educación primaria es obligatorio.
- Según la constitución (artículo 16) la Educación secundaria/ media no es obligatoria, y el Estado tiene como deber ofrecerla de manera gratuita a todas las personas. Presenta tres modalidades: técnico-profesional, general o académica y artística.
- Educación superior. Incluye las universidades en las que se imparten carreras de grado, postgrado y a nivel técnico. Además, también se consideran educación superior, los institutos especializados que ofrecen carreras de pregrado y postgrado únicamente relativas a las áreas por las que fueron concebidos y los institutos técnicos, que solo ofrecen programas a nivel de técnicos en diferentes áreas del conocimiento de dos a tres años de duración (UNESCO, 2010-2011).

En cuanto a la eficacia del sistema educativo, habitualmente se suele asociar con el nivel de inversión que hace el Gobierno correspondiente.

En el caso de la República Dominicana la educación ha sido uno de los capítulos al que menos atención se le ha prestado durante años y por ende en el que menos se ha invertido. Hasta el año 2011 la inversión pública en educación no llegaba al 2% del PIB, cantidad considerada por los expertos como una tasa muy baja. Aunque a partir de 2013 el país la ha aumentado considerablemente hasta duplicarla llegando a invertir un 4% del PIB en educación, esta cantidad es aún menor que la invertida por otros países como Costa Rica y Chile, que por cierto están obteniendo mejores resultados en las pruebas internacionales que se suelen aplicar para evaluarlos educativamente. En el caso específico de las pruebas TERCE o las de la UNESCO (2015), incluso los estudiantes de Ecuador y Guatemala obtuvieron mejores resultados, a pesar de que el gasto por estudiante de República Dominicana es mayor [Acción Empresarial por la Educación (EDUCA), 2015].

Tal vez se pueden entender mejor estos resultados si consideramos que, a pesar de que se ha invertido el 4% del PIB en educación a partir del año 2013, de acuerdo con el informe institucional y de gestión pública del Banco Mundial, (2014), el riesgo de sostenibilidad del destino de este tanto por ciento es alto, debido al contexto de espacio fiscal limitado que tiene el país. Además apunta una segunda razón aún más esclarecedora que es el hecho de que este presupuesto se ha invertido más en infraestructura que en aquellas áreas que ayudarían a determinar un cambio, tales como la calidad del capital humano o una debida capacitación del profesorado así como de los sistemas que los reclutan (Gallina, Matsuda, Sánchez, y Zucchini, 2013).

Ahora bien, la falta de inversión durante tantos años o la inadecuación de la inversión realizada ha dado lugar a índices de rendimiento escolar considerados inadecuados, según muestran las mediciones internacionales [Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 2002]. Los problemas principales que acarrea esta situación en las escuelas son bien conocidos: deficiencias de aulas, deficiencias en el número y la formación de los maestros, alto promedio de estudiantes por clase, pocas horas de clase y alta deserción escolar (Espinal, 2010).

Sin embargo, no toda la población se ve afectada de la misma manera por estas dificultades, puesto que, quienes tienen la oportunidad de pagar una buena educación llevan una gran ventaja sobre los demás, con lo cual el sistema escolar dominicano reproduce pobreza y desigualdad, en vez de cumplir su rol de contribuir a superar dichos problemas.

En lo referente al rendimiento académico en el sistema educativo dominicano en función del género, lugar de residencia y de manera especial del tipo de centro educativo al que asista el alumnado, es decir, si es público o privado, en el caso de los estudiantes de octavo grado que son evaluados en las pruebas nacionales, se evidencian mejores resultados en aquellos que residen en zona urbana que los que viven en zona rural y además, el nivel de rendimiento es mayor en los que asisten a centros privados (EDUCA, 2015). En concreto, durante el año escolar 2012-13, la educación básica a nivel general ha mostrado que la proporción de aprobados para el sector público es de 79,3% y para el privado 88,45%, por zonas, la urbana muestra un porcentaje de 81,02% y la rural 80,80% y en función del género,

el porcentaje masculino aprobado es de 76,04% y el femenino 85,50%. Cabe señalar que estos son los estudiantes que aprueban en la primera convocatoria, pero ordinariamente se establecen dos convocatorias de las pruebas nacionales para octavo curso, pruebas que se utilizan para evaluar los aprendizajes adquiridos al finalizar el año escolar, evaluando de manera estandarizada las áreas, de Matemáticas, Lengua española, Ciencias sociales y Ciencias naturales [Ministerio de Educación de la Republica Dominicana (MINERD), 2012].

A los resultados de rendimiento y de permanencia en el sistema educativo, se le deben añadir los datos relativos a las altas tasas de alumnado que sobrepasa la edad esperable en su nivel educativo y de repetición de curso, factores que se atribuyen a que se da una mayor probabilidad de que los estudiantes no culminen primaria en la edad que les corresponde y a su vez que abandonen el sistema educativo. Estos indicadores afectan a un 59% del alumnado al llegar al 12º grado y casi a la mitad al llegar a 8º grado, manifestando y evidenciando intereses y responsabilidades diferentes, que en cierta forma han asumido por la edad adquirida (EDUCA, 2015).

De acuerdo con las estadísticas suministradas por el Ministerio de Educación para los años 2010/2011, la tasa de repetición de curso en el nivel básico alcanzó el 8,80%, el abandono escolar el 4% y la promoción al curso siguiente alcanzó el 87,20 % (MINERD, 2012). También de acuerdo con las estadísticas publicadas posteriormente por dicho Ministerio, en las escuelas con jornadas extendidas en el periodo 2013-2014 la deserción ha disminuido a un 2,6%, mientras que las jornadas regulares obtuvieron un 3% de deserción escolar en el nivel básico, mientras que en el nivel medio en las tandas regulares la proporción de la deserción se situó en un 6,4% y en las tandas extendidas en un 2,8%. También se destaca que la tasa de repetición de curso disminuyó de un de 8,6 % en 2012/2013 a un 8,08 % en el periodo 2013/2014 (MINERD, 2016).

Centrándonos en el distrito 1505, que es en el que se ha realizado esta investigación, en lo referente a los problemas planteados por Espinal (2010) y su expresión en los ratios correspondientes, según los datos aportados por el Ministerio de Educación se caracteriza de la siguiente forma en relación al resto de los distritos:

Tabla 1.

*Sector público. Relación de planteles, centros, aulas, secciones y alumnos, según distrito educativo (MINERD, 2012)*

RELACION						
REGIONAL/ DISTRITO EDUCATIVO	Aulas/ Plantel	Secciones / Centros	Alumnos/ Centros	Alumnos/ Aulas	Alumnos/ Sección	Alumnos/ Maestros
1001 VILLA MELLA	7.1	17.6	619.2	135.3	35.2	42.4
1002 SABANA PERDIDA	8.6	14.0	370.3	58.6	26.4	31.8
1003 SANTO DOMINGO NORESTE	9.7	17.0	495.4	83.2	29.1	51.3
1004 SANTO DOMINGO ORIENTAL	12.4	18.6	575.0	77.7	31.0	18.6
1005 BOCA CHICA	10.3	15.7	583.5	100.7	37.1	58.9
1006 MENDOZA	16.1	20.9	681.4	82.2	32.6	34.2
SANTO DOMINGO	9.5	15.9	528.4	90.0	33.3	33.0
1501 LOS ALCARRIZOS	7.0	14.3	526.3	102.7	36.8	48.7
1502 SANTO DOMINGO CENTRO	12.7	18.0	564.8	74.1	31.3	28.2
1503 SANTO DOMINGO SURCENTRAL	11.4	14.0	347.6	55.9	24.8	20.4
1504 SANTO DOMINGO NOROESTE	7.8	16.0	552.1	138.5	34.5	32.1
1505 HERRERA/ Santo Domingo oeste	11.2	17.0	583.1	87.9	34.2	31.9

Tal y como se puede comprobar en la Tabla 1 relativa al período 2010/2011, comparado con otros centros educativos públicos del distrito nacional, el distrito 1505 solo es superado en la cuantía de los ratios analizados (número de estudiantes en relación a la

infraestructura de los centros y a la cuantía del profesorado) por los de Villa Mella, Mendoza y Boca Chica, razón por la cual lo podríamos situar entre las zonas con cifras más desfavorables del país (MINERD, 2012).

En efecto, esa ubicación en una zona desfavorable también se puede constatar en los diferentes indicadores educativos relacionados y especialmente en los porcentajes de abandono intra-anual en 8vo grado de los centros educativos pertenecientes al distrito 1505, que es de gran interés en nuestra investigación, para el periodo comprendido entre 2008 y 2013, los cuales quedan reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 2.

*Distrito Santo domingo oeste, Indicadores educativos, 8vo grado básica. Porcentaje general (MINERD 2008-2013)*

<b>Año escolar</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Porcentaje de estudiantes en Riesgo Escolar</b>	<b>Porcentaje de abandono intra-anual</b>	<b>Porcentaje de estudiantes reprobados</b>	<b>Ámbito</b>
2008-2009 2010-2011 2012-2013	Buenos Aires	25.3% 10.6% 4.6%	3.2% 3.8% 2.0%	22.0% 6.8% 2.6%	Urbano- Marginal
2008-2009 2010-2011 2011-2012	Rafaela Santaella	17.3% 8.3% 7.6%	0% 3.0% 4.9%	17.3% 5.3% 2.7%	Urbano- Marginal
2008-2009 2010-2011 2011-2012 2012-2013	Hermanas Mirabal	26.2% 1.3% 10.8% 2.3%	1.2% 0.0% 3.3% 1.1%	25.0% 1.3% 7.5% 1.1%	Urbano- Marginal
2008-2009 2010-2011 2011-2012	Esteban Martínez	33.3% 16.4% 6.4%	0.0% 4.5% 0.7%	33.3% 11.8% 5.7%	Urbano- Marginal
2008-2009 2010-2011 2011-2012 2012-2013	Iván Guzmán Kl	20.9% 13.6% 19.2% 9.6%	2.9% 6.1% 7.8% 6.8%	18.0% 7.5% 11.4% 2.8%	Urbano- Marginal

En cuanto a los diferentes indicadores que se muestran en la Tabla 2, la proporción de abandono intra-anual se está refiriendo a la proporción de estudiantes que abandonarían

los estudios antes de culminar el año escolar. Por su parte, la condición de estudiante reprobado, se refiere a aquellos que concluyeron el ciclo pero en la condición de reprobados en relación al total de los inscritos en el ciclo escolar, razón por la que no cumplen las condiciones académicas esperadas para ser promovidos al curso siguiente. Finalmente aparece el porcentaje de estudiantes en riesgo escolar que hace referencia a las alertas tempranas del Ministerio de Educación (MINERD, 2008-2013).

### **3. Familia y escuela en la República Dominicana**

Hablar de la familia y de su participación en la educación y el aprendizaje de sus hijos e hijas, es un tema que ha generado interés de estudio, en lo que respecta a los países de América Latina y el Caribe. Dicho interés surge de las tempranas edades en las que se da el abandono, pese a que se ha aumentado la cobertura en el área de educación, y de las tasas de deserción que siguen siendo un desafío para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2001-2002, 2015; UNESCO, 2001; UNICEF, 2013).

Los cambios políticos, culturales, económicos y sociales que se han producido los últimos años en estos países, han provocado un desafío a la hora de visualizar el contexto familiar (Blanco, 2004). De acuerdo con la CEPAL (2006), una de las principales inquietudes de los gobiernos de países como Chile, Colombia, Honduras, Perú y República Dominicana, es la reducción de los núcleos familiares y a su vez de su tamaño, provocando el aumento de familias monoparentales y extendidas.

No obstante, a pesar de las transformaciones que ha sufrido la familia en la República Dominicana, continúa siendo muy relevante e incluso juega un papel importante en lo que se refiere a la estabilidad. Cuando hablamos de transformaciones nos estamos refiriendo al hecho de que ya no solo existe el modelo de familia nuclear y estable de antes, puesto que los intereses, la proporción, las necesidades y las aspiraciones de la sociedad se van haciendo más diversas y la vez más complejas exigiendo una adaptación de las familias a dichos cambios. Como consecuencia, la familia dominicana ha sufrido cambios que en

orden de importancia se refieren, por una parte a su estructura, a la disminución del tamaño de la familia, o a la diversificación de la composición familiar, es decir, al aumento de la familia extendida. Por otra parte, también ha habido un incremento sustancial de la jefatura del hogar con una figura femenina, tendencia que se afianza más en la zona urbana donde el 19% de los hogares y familias están encabezados por mujeres y un 13,2% tiene una jefatura masculina (CEPAL, 2006).

Sin embargo, una de las consecuencias más relevantes de que no toda la población dominicana se ve afectada de la misma manera por las dificultades sociales y las correspondientes escolares que dan lugar a evidentes desigualdades, es que hay una importante parte de la población infantil y adolescente que trabaja, abandonando la escuela y con el apoyo de sus familias.

En efecto, datos ya superados en la actualidad hablaban de una población de niños, niñas y adolescentes trabajadores (entre 5 y 17 años) de 436.000, cifra que en términos proporcionales equivale al 18% de los 2,4 millones que conformaban entonces esa población [Encuesta Nacional sobre Trabajo Infantil (ENTI), 2002]. Una vez más, la concentración de explotación infantil se concentra en las áreas pobres y rurales del país de forma más acusada y además, tal y como señalan las encuestas, aproximadamente el 28% de esta población se desempeña en áreas de servicios personales y domésticos (limpiabotas, servidoras domésticas), el 21% laboran en el comercio y las ventas, el 18% en el ámbito agropecuario y el 16% en labores artesanales y manufactureras (ENTI, 2002).

Para poder explicar el mencionado apoyo familiar a esta situación, es necesario tener en cuenta que, desde el punto de vista de la familia, como consecuencia de una concepción tradicional existente en el contexto dominicano, el trabajo infantil es considerado como importante para enseñarles un oficio y el valor de la responsabilidad, para forjar el carácter, para evitar la pereza y fundamentalmente como una contribución económica al hogar. Por todas estas razones se le ve con cierta naturalidad, aunque pueda provocar una interrupción en el desarrollo infantil y limitar el tiempo para los estudios, el descanso y la diversión propios de la edad. Todo ello tiene evidentes repercusiones en la forma en la que es valorada

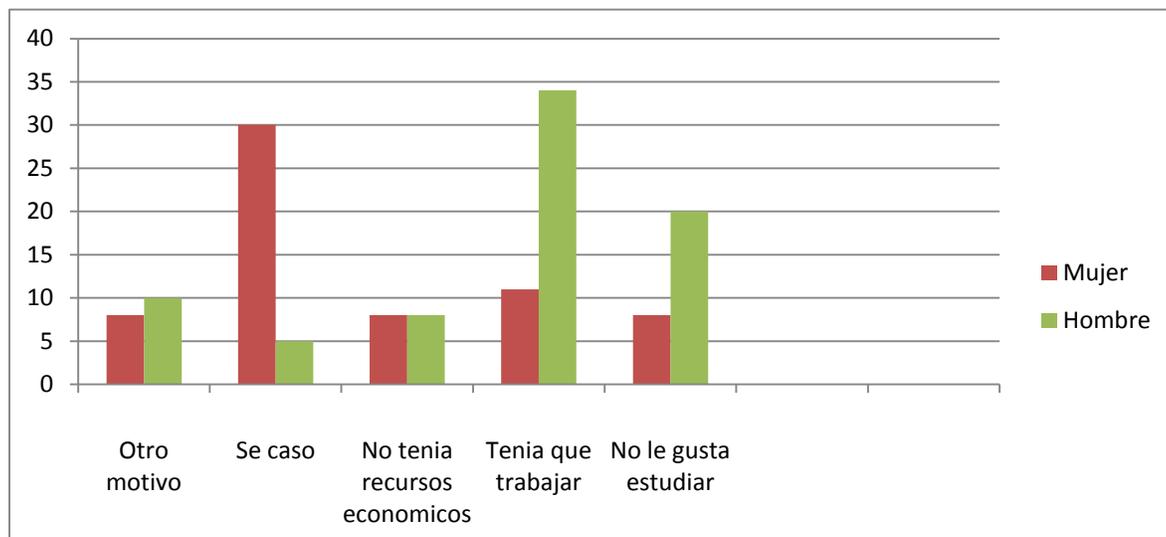
la educación, e incluso, en el propio proceso educativo de los niños y niñas dominicanos en un número significativo de hogares (OIT, 2006).

Llegados a este punto, es importante destacar lo trascendental que es la relación y el trabajo conjunto de la escuela y la familia y más aún en un contexto como el descrito. Martínez-González (1996) sugiere que cuando los padres se involucran en la vida escolar de sus hijos e hijas y cuando se da esta relación, los resultados suelen ser positivos tanto para los estudiantes, como para el profesorado y para la misma escuela. Incluso algunos autores defienden que, cuando la escuela involucra a la familia y trabaja con ella, los resultados académicos de los estudiantes mejoran y los centros educativos también aumentan la calidad de sus enseñanzas (Bolívar, 2006; Garreta, Llevot y Bernad 2011; Garreta 2014).

#### **4. La deserción escolar en la República Dominicana**

Tal y como hemos indicado anteriormente, el trabajo infantil y adolescente está asociado con la deserción escolar, siendo una de las causas o factores más relevantes del abandono escolar o deserción, términos que en nuestro caso sugieren la misma situación.

Las razones que impulsan al abandono escolar según los encuestados, vienen siendo las mismas con muy pocas variaciones en sus proporciones con el paso de los años. Entre ellas nos interesan especialmente las posibles diferencias en función del sexo con el fin de avanzar en el conocimiento del papel de la mujer en la sociedad dominicana. Tales razones quedan recogidas en la siguiente gráfica:



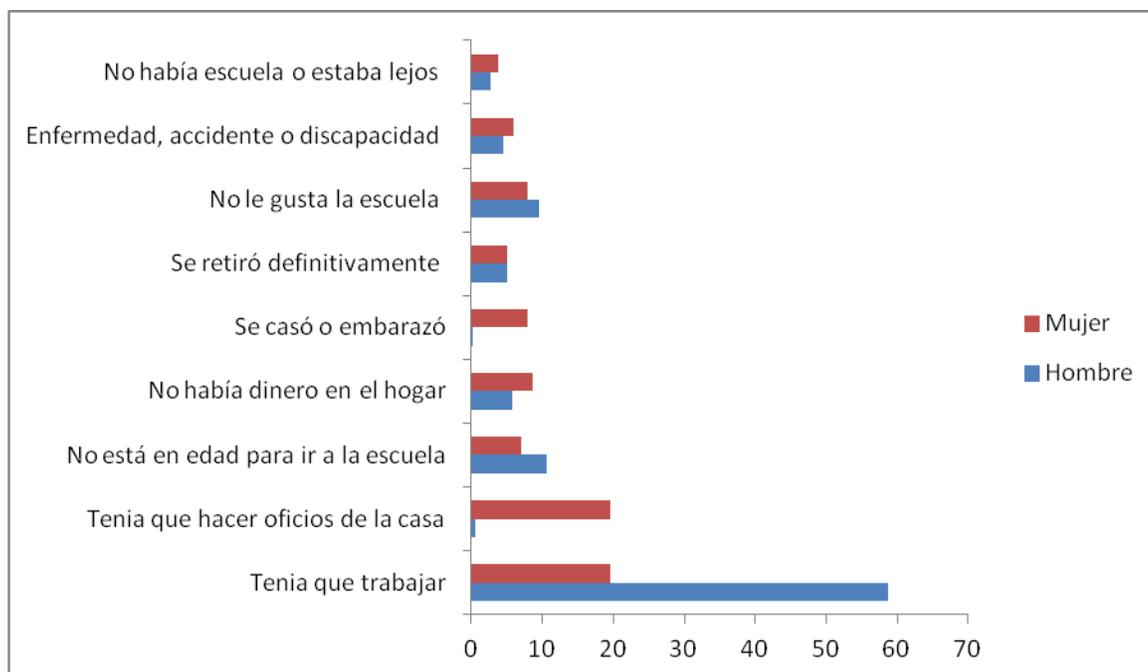
Fuente: VIII Censo Nacional de Población y Vivienda, 2002. (ONE, 2009)

*Gráfica 2. Razones para el abandono escolar en función del sexo*

En la Gráfica 2 se pueden apreciar unas diferencias claras por sexo, siendo el haberse casado en las mujeres y el tener que trabajar en los hombres, las dos razones más importantes respectivamente. Téngase en cuenta que estamos hablando de una población entre 5 y 17 años. Estas diferencias de hecho ya dan una idea de los distintos roles sociales que caracterizan al hombre y la mujer en la sociedad dominicana.

A su vez, las características de esta deserción escolar no son homogéneas. De hecho afecta más a los chicos (5,5 %) que a las chicas (5,1 %) y más a las zonas urbanas (5,4 %) que a las rurales (5%), siendo la proporción más relevante la de los chicos de las zonas urbanas que alcanza el 6% de promedio. Tampoco las cifras son homogéneas por nivel educativo, de manera que cerca del 40% de los individuos que desertan no finalizaron el nivel primario y cerca de la mitad no inició el nivel secundario, por lo que la primaria y especialmente el octavo y último curso tiene la mayor proporción de deserción escolar (ONE, 2009).

En la siguiente grafica, aunque cinco años más tarde, se pueden ver los porcentajes de deserción, la reincidencia de algunos motivos, así como la suma de otros:



Fuente: Panorama estadístico, departamento de investigación (ONE, 2014)

*Grafica 3.* Porcentaje de personas que desertaron o abandonaron la escuela, según motivo

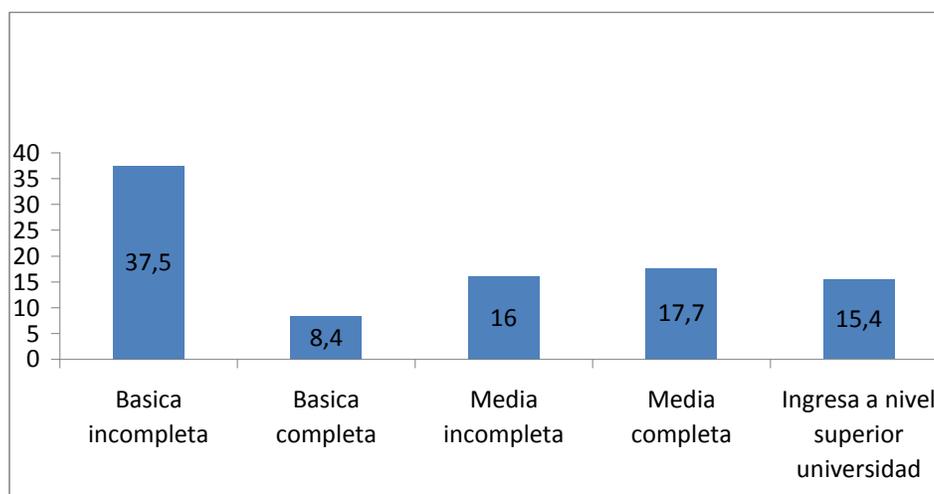
En esta gráfica se puede volver a apreciar que las dificultades sociales, la pobreza, los bajos ingresos de las familias no son las únicas problemáticas o necesidades con las que se enfrentan los niños, las niñas y los adolescentes en la sociedad dominicana, sino que a esto se le suma, la desigualdad en función del género. Como queda dicho todas estas razones no solo influyen en el desánimo y las ganas de estudiar de los estudiantes, sino que incluso les lleva a la interrupción de los estudios o a la deserción definitiva del sistema educativo.

Si nos fijamos con detalle en la gráfica presentada, el factor económico es la principal razón de deserción en lo que respecta a los hombres, con un 58,7% ("tenía que trabajar"), mientras que en el caso de las mujeres, hace referencia a un 19,6%. Sin embargo en lo relacionado a quehaceres domesticas, de forma más precisa " Tenía que hacer oficios de la casa", es una opción que la escogen un 19,52% de las mujeres, mientras que los hombres tan solo lo hacen en un porcentaje imperceptible de un 0,5%. También destacan otros factores como "No está en edad para ir a la escuela" (10,6% de mujeres y 7% de

hombres), “No había dinero en el hogar” (8,7% de mujeres y 5,7% de hombres), “Se casó o embarazó” (8% de mujeres y 0.2% de hombres).

En cualquier caso es necesario destacar que, pese a las modificaciones y avances que se han hecho para la mejora del sistema educativo dominicano, es innegable que la deserción escolar sigue siendo una de las cuestiones sin resolver. Tomando en consideración los datos revelados por el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, el 45,9% de los estudiantes que desertan pertenecen al nivel básico, siendo este nivel en el que se encuentran las mayores tasas de deserción escolar. A su vez, esta tasa de deserción se divide en dos grupos, el que deserta antes de concluir el nivel que supone un 37,5% y el otro grupo que termina el nivel pero luego no continúa el bachillerato, que supone el restante 8,4%. De la misma forma, en Bachillerato tenemos dos grupos, el que deserta antes de concluir que es menor de un 16 %, y el que termina el Bachillerato pero no continúa el siguiente paso que es la universidad y que supone un 17,7% (ONE, 2014).

La distribución de la deserción escolar en función del nivel educativo queda recogida en la siguiente gráfica:



Fuente: Panorama estadístico, departamento de investigación (ONE, 2014)

*Gráfica 4.* Porcentaje de personas que formaron parte del sistema educativo, pero que no asisten actualmente, según nivel de instrucción alcanzado.

## 5. Síntesis del capítulo

A modo de resumen, teniendo en cuenta que la mayor preocupación de nuestra investigación es el abandono escolar en el sistema educativo de la República Dominicana, y a la vista de la información presentada a lo largo de todo este capítulo, podemos decir que algunas de las razones que están previsiblemente relacionadas con dicho abandono son estructurales y esencialmente de índole económica y de funcionamiento del país (como por ejemplo el trabajo infantil y adolescente) y por tanto, las posibilidades de intervenir para su transformación y mejora son escasas. También hemos podido comprobar que la incidencia del desigual e injusto reparto de la riqueza en el país que tiene evidentes implicaciones de carácter educativo, no tiene la misma incidencia en sus diferentes zonas poblacionales, lo que nos permite hablar de zonas más desfavorecidas como es el caso del distrito 1505 en el que se ha realizado esta investigación.

Paralelamente y de manera paradójica hemos podido constatar también que en la República Dominicana se ha producido en los últimos años una disminución de la pobreza y un aumento de la inversión educativa que no han tenido su correlato en una mejora de las condiciones de vida, ni tampoco de los indicadores educativos. Ello a pesar del desarrollo económico que se ha producido, junto a importantes avances tecnológicos.

Las cifras de la deserción escolar inquietan lo suficiente como para diseñar investigaciones como la nuestra que traten de avanzar en el conocimiento de algunas de las restantes razones que lo explican, sobre las que sí se puede intervenir y que de esa manera se conviertan en objeto de estudio. Nos estamos refiriendo a variables de los estudiantes como el autoconcepto, al importante ámbito familiar (comunicación y el clima social familiar) pese a las transformaciones sociales de la sociedad dominicana que le han afectado notoriamente, junto a su vinculación con el ajuste escolar, y especialmente a la resiliencia muy vinculada con la posibilidad de salir adelante en situaciones tan adversas con un fortalecimiento personal. El mejor conocimiento de este tipo de variables, a su vez, podría permitir plantear formas de intervención en el ámbito educativo con el fin de favorecer una mayor valorización de la educación, incluso en condiciones tan adversas en las que como queda dicho, siempre caben respuestas resilientes.



## *Capítulo 2*

### **LA FAMILIA Y SU PAPEL EDUCATIVO**

- 1. Introducción**
- 2. Conceptualizaciones de familia**
- 3. Evolución del concepto de familia**
- 4. Comunicación familiar**
- 5. Clima familiar**
- 6. Síntesis del capítulo**

## 1. Introducción

En el capítulo anterior se ha hecho referencia a las principales razones que podrían explicar el abandono escolar en el sistema educativo dominicano. Hemos visto eran de dos tipos principales, por una parte de carácter estructural y, por otra, relativas al alumnado y su ámbito familiar.

Las primeras tienen que ver principalmente con las características económicas del país y su evolución en el tiempo, así como con su impacto en el funcionamiento a nivel general de la República Dominicana, y ya hemos visto que por sus propias características se escapan de nuestras posibilidades de intervención y mejora.

En cambio, no sucede lo mismo con las variables familiares y personales del alumnado, que también parecen ser relevantes para entender las razones de dicho abandono. Nos estamos refiriendo a variables tales como la comunicación y el clima familiar de los estudiantes, así como a su autoconcepto y resiliencia.

En este capítulo nos queremos detener a analizar la importancia e interés educativo del ámbito familiar, principalmente en todo aquello referente a su posible vinculación con el ajuste y la deserción escolares. Nos vamos a centrar en el marco de la sociedad dominicana, pese a las transformaciones sociales que le han afectado notoriamente sobre todo los últimos años. En efecto, el funcionamiento de la familia dominicana enfrenta una crisis de inversión de valores que amerita una reorientación del concepto de familia, como consecuencia de diversas razones, entre las cuales parece tener una gran repercusión el progresivo aumento del porcentaje de hogares con divorcios (Núñez, 2015). Junto a esta razón, la UNESCO sugiere el papel relevante del aumento de los hogares unipersonales, así como de las migraciones de uno de los cónyuges en busca de recursos para dar una mejor vida a sus hijos e hijas, la incorporación de la mujer de manera masiva al mundo laboral, la jefatura de la misma en el hogar, el abandono de la familia por parte de los padres, o el trabajo de ambos cónyuges, todo lo cual está conllevando el pase de responsabilidades y crianza de los hijos e hijas a otras personas o instituciones (UNESCO, 2004).

En relación al rol educativo de la familia dominicana, cabe recordar también del capítulo anterior el relevante papel que juega la forma de entender y valorar la educación por parte de las familias, por contraposición al valor que le atribuyen al trabajo como fuente de responsabilidad y recursos económicos. Un mejor conocimiento de este rol educativo de la familia y de las dinámicas familiares correspondientes, tal vez podría permitir plantear formas de intervención en el ámbito educativo con el fin de favorecer una mayor valorización de la educación, incluso en condiciones tan adversas como las descritas anteriormente.

En definitiva, la potenciación de un mayor equilibrio en el ámbito familiar y la creación de otra visión del hecho educativo a partir de una mejora del conocimiento de las dinámicas familiares (comunicación y clima familiares), es previsible que dé lugar a una mayor capacidad de respuesta a las exigencias y a las condiciones adversas que tengan que afrontar sus miembros. La razón es que, como veremos a continuación, el desarrollo social, afectivo, intelectual y conductual de los niños y las niñas, parece estar influenciado por una comunicación de calidad y un clima familiar que genera seguridad.

## **2. Conceptualizaciones de familia**

Cuando se habla de la familia, es difícil delimitar su concepto ya que se pueden abordar numerosas cuestiones en torno a ella, dado que tiene un funcionamiento muy complejo. También dificultan la delimitación de su concepto (Beck-Gernsheim, 1998) los numerosos cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo, no solo por las transformaciones a nivel de relaciones, sino por las modificaciones de los roles y funciones de sus miembros (Cánovas y Sahuquillo, 2010).

En efecto, la estructura de la familia clásica en la que el hombre tiene un papel de proveedor y la función de la mujer es la de cuidadora del hogar, ha sufrido cambios importantes, no solo en América Latina sino también en Europa (Sunkel, 2006). En ese sentido, es de resaltar que, tal y como sugieren Cánovas y Sahuquillo (2010), a la nueva condición de la mujer que tiene una situación laboral y profesional fuera de su casa, en

muchos casos se le ha añadido el papel protagonista en el manejo del hogar y en la crianza y educación de los hijos e hijas. En definitiva, la familia se ha ido adaptando a los cambios que supone el que vivamos en una sociedad democrática, tanto a nivel político como social (Eurostat, 2000), lo cual está suponiendo la aparición de otros modelos alternativos más acordes con las nuevas formas de convivencia (Ortega y Mínguez, 2009).

Más allá de la llamada familia tradicional o nuclear compuesta por los padres y madres junto con sus hijos e hijas, las nuevas formas de convivencia han dado lugar a nuevos tipos de familia en función de su estructura. Estos nuevos tipos de familia están presentes en la actualidad en nuestro entorno social y en consecuencia se han realizado diversos estudios para evaluar si proporcionan bienestar a sus miembros (Gracia y Musitu, 2000; Luengo, 2004; Musitu, Román, y Gutiérrez, 1996; Román, Martín, y Carbonero, 2009). Nos estamos refiriendo a la familia monoparental, constituida por uno solo de los progenitores y sus hijos e hijas, la reconstruida u organizada, donde ambos miembros de la pareja o uno de ellos, tiene hijos o hijas de uniones anteriores, la homoparental, constituida por parejas de hombres o de mujeres, que se convierten en progenitores, teniendo uno o más niños o niñas y por último, la familia extensa, compuesta por varias generaciones de padres y madres, tíos y tías, hijos e hijas, abuelos y abuelas... que antiguamente se daban con más frecuencia y que en la actualidad, sobre todo por razones económicas, se están volviendo a producir más habitualmente.

### **3. Evolución del concepto familia**

Para delimitar el concepto de familia, se ve necesario analizar su evolución desde las aportaciones antropológicas de los años 40 del pasado siglo hasta la actualidad.

Partimos de las propuestas de Levis-Straus (1947) y Murdock (1949) que postularon estimaciones similares en relación a la familia. Por su parte Levis-Straus (1947) plantea su punto de vista antropológico desde tres particularidades:

- La primera está basada en la necesidad de que el origen de la familia sea el matrimonio, lo cual significaría que si no hay un lazo matrimonial, el término familia perdería sentido.
- Por otra parte visualiza la familia, de acuerdo con la idea de que la unión de sus miembros está guiada por lazos no solo legales, sino que tiene responsabilidades obligatorias en lo religioso y lo económico, aunque obviamente está unida por lazos emocionales de amor y respeto.
- Y por último plantea que la familia está formada por los hijos, el marido y la mujer.

En lo que respecta a Murdock (1949), este autor tenía un enfoque de la familia como un grupo social, que se caracterizaría por la reproducción, la cooperación económica y la división sexual, cuya aprobación social en lo referente a las relaciones sexuales entre los progenitores, era solo en base a la unión en matrimonio que habían formalizado. En su opinión, es importante considerar que la familia es el sostén que hace posible una dinámica adecuada en la sociedad (García y Peralbo, 1998).

En consecuencia, las dos aportaciones expuestas que son el punto de partida para entender el concepto de familia, pueden interpretarse desde una perspectiva convencional o bien tradicional, con implicaciones de tipo legal, religioso y económico.

En los años sesenta surgen aportaciones como las de Goode (1964), que para explicar el significado de la familia recurre a un símil, visualizándola como una institución religiosa, debido a que está dentro de todas las sociedades. Ahora bien, es necesario dejar claro que su comparación con la iglesia no tiene una significación religiosa, sino que lo que pretende es establecer un paralelismo en el sentido de que, así como en todas las sociedades encontramos iglesias, también se encuentran las familias. Este planteamiento implica que cada individuo adopta una idea de ella en función de sus valores y necesidades, propuesta que se ha desarrollado más recientemente (Gervilla, 2008).

En la década posterior, se plantearon propuestas como la de Gough (1971), antropóloga que en su momento creó algunas diputas sobre el origen de la familia y que suponen un cambio respecto a las concepciones anteriores. Dichas propuestas centran su enfoque en los aspectos económicos y grupales de la familia, al entenderla como varios colaboradores económicos que viven en un mismo lugar. Ello supone que esa agrupación pudiera ser una pareja casada u otro grupo de personas que tienen en común el compartir una vivienda y la educación de los hijos (citado por Musitu, Román, y Gracia, 1988). Estas familias en efecto incluirían algunas realidades universales, dentro de las cuales se menciona la prohibición de las relaciones sexuales con personas que forman parte de la misma familia; así mismo se prohibiría también el matrimonio entre padres e hijas, madres e hijos y hermanos y hermanas, aunque pueden darse relaciones sexuales con parientes lejanos pero no el matrimonio que sigue igualmente prohibido. Por otra parte, se apunta también la cooperación y la división del trabajo en función del género, así como la posición concreta de los matrimonios como algo perdurable, aunque no se estaría hablando en términos generales de algo para toda la vida, sino que esa perdurabilidad hace alusión a que debe ser reconocido ante la sociedad (Gough, 1976).

La diversidad de puntos de vista y enfoques desde los que se había abordado el concepto de familia hasta ese momento, supuso que dicho concepto fuera ya desde la década de los 80 muy complejo. De acuerdo con Flaquer (1990) la transición de la familia tradicional a la moderna ha sido uno de los cambios más importantes que se ha producido en la sociedad en relación a la familia. En ese sentido más recientemente Sánchez (2008), comparte este punto de vista, pues entiende que este concepto tiene una complejidad conceptual que dificulta hacer una definición que englobe las variedades de modelos que se encuentran en la sociedad. Esta complejidad hizo que sociólogos como Harris (1986), concluyeran que el termino familia pudiera ser el concepto menos claro y más difícil de concretar, ya que, tanto a la antropología como a la sociología, les había costado hasta ese momento encontrar un concepto claro y preciso de lo que es la familia en lo que respecta a su composición y función en la sociedad. Identificó a su vez las dificultades de conceptualización centrándose principalmente en la amplitud que conlleva la familia, en cuanto a responsabilidades, funciones, uso del matrimonio, sustento económico, relación

sexual, amor, ambiente y comunicación, lo que lleva a que se le conciba desde una dimensión social que no siempre coincide con lo que habitualmente entendemos por familia (Harris, 1986). Es el caso de Perrot (1990) que plantea que puede hablarse de familia como una unidad en función del vínculo de la sangre, el dinero, los secretos y los sentimientos.

A partir de los años 90, se dan cambios significativos a nivel demográfico, social y económico, que dan lugar a que la familia se proyecte de una forma más dinámica y experiencial. Tales fueron los cambios acontecidos en esa década que Flaquer (1991, 1998, 1999) sugirió que se podía hablar de lo que llamó la segunda transición de la familia, cuyas modificaciones o transformaciones posteriores eran impredecibles. Lo que si consideró como verdaderamente significativo en esa transición fue el incremento notable del individualismo del que también hablaría posteriormente Torio (2004).

En este contexto de ver a la familia de una forma más dinámica, Klein y White (1996) la conciben como un proceso de desarrollo donde todo cambia, donde cada individuo que la compone no solo es diferente, sino que también pasa por etapas y a la vez, cada uno influye en el ambiente que se va a desarrollar como familia en conjunto. Posteriormente, esta idea de la influencia mutua de sus miembros se ha desarrollado aún más sugiriendo que la familia es ese lugar donde se comparten experiencias conjuntamente y donde sus componentes están ligados tanto por compromisos legales como por lazos de sangre (Fujioka y Weintraub, 2002; Galvin y Brommel, 1999).

Otras aportaciones quizás más congruentes con el tiempo y la realidad actuales, tales como las de Musitu y Cava (2001) o la de Lila (1994), definen la familia como el principal ente propiciador de socialización, ya que entienden el sistema familiar como un ambiente psicosocial, en el cual los hijos e hijas pueden adquirir y experimentar la cultura y las normas sociales, que son las que a su vez les permitirán su inclusión en la sociedad. No obstante, más recientemente, este mismo grupo de investigadores (Estévez, Jiménez, y Musitu, 2007) sostiene también que, independientemente de las diversas valoraciones que se puedan aportar, no se puede ignorar el hecho de que aunque vivimos en una sociedad plenamente cambiante, la forma de entender la familia no tiene que ver con el hecho de que

una sociedad sea desarrollada o no, ya que desde las sociedades más antiguas se encuentra presente.

En consecuencia, el funcionamiento de las familias no depende directamente del contexto externo que le rodea para llevar a cabo sus funciones, sino que quienes constituyen las familias son los que establecen como deben de funcionar y como se ejercen tanto los derechos como las obligaciones en su seno.

Desde nuestra perspectiva, nos sumamos a la idea de que la familia es una institución que aparece en todas las sociedades, si bien cada contexto hace que las funciones e incluso la forma de entenderla sean más o menos distintas. Esta diversidad de funciones, va a suponer que las expectativas de la familia a su vez se diversifiquen siendo más plural, diferente y diversa.

En consecuencia, la pregunta que cabe plantearse es: ¿cuáles son las causas de la pluralidad y diversidad de la familia que se ha producido en los últimos años?.

Tratando de responder a esa pregunta, Bordieu (2002) considera que la sociedad postindustrial ha producido un debilitamiento en la familia como institución y a su vez como transmisora de valores homogéneos, lo cual ha derivado en cierta forma en la aceptación de nuevas formas de ver la familia en una sociedad cambiante como en la que vivimos y ha ayudado a dejar a un lado los prejuicios (Bel, 2000). Otros autores (Gimeno, 1999; Ortega y Mínguez, 2003) coinciden en que todos estos cambios que se han producido en la sociedad postindustrial, han llevado a las familias a ser más abiertas y a superar barreras, lo cual les ha permitido adaptarse al contexto actual y a la vez ha fomentado que el papel de la familia en el proceso para la construcción de la personalidad y la integración en la sociedad sea considerado como algo relevante en contextos tan complejos. En ese sentido, Román et al. (2009) postulan que, si los nuevos tipos de familia que hoy en día se encuentran en la sociedad como consecuencia de la diversidad familiar cumplen con la función de ser transmisores de seguridad, también cumplirán con la de ser promovedores en las áreas afectiva, social, educativa, biológica y cognitiva en lo que a sus hijos e hijas se refiere.

Por su parte, Estévez et al. (2007) apuntan factores tales como los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales como los responsables de tal diversidad; también sugieren el aumento de los nacimientos fuera del matrimonio, los divorcios, así como la multiplicación de relaciones ajenas a la forma tradicional de la familia conyugal.

Finalmente, Sánchez (2008) defiende que los cambios que ha sufrido la sociedad estos últimos años se han visto reflejados en la vida familiar, o mejor dicho, se han traducido en un deterioro del concepto de familia principalmente a dos niveles diferentes, uno relacionado con la propia familia y otro con la mentalidad en relación a ella. Nos estamos refiriendo por una parte al individualismo y el deseo de realización personal, que a priori no es negativo hasta que se vuelve un obstáculo para el compromiso y, por otra parte, a la implicación en el matrimonio, ya que este se ha vuelto algo muy fácil de romper, ya que se están anteponiendo los deseos personales y de libertad, lo cual abre la puerta al divorcio como pronta alternativa, así como el aumento de las uniones libres y relaciones sexuales sin ningún compromiso. También destaca la permisividad y libertad que hoy día se les da a los hijos e hijas como consecuencia de una igualdad y unos derechos que se les quiere proporcionar.

En cualquier caso, nos preguntamos para finalizar cuales son las funciones de la familia y lo que fomentan en los individuos que la componen. En este sentido, Nardone, Giannotti, y Rocchi (2003) en lo referente a la responsabilidad de la familia como institución social, apuntan de manera destacada el fomento de las relaciones, un planteamiento que varios autores habían apuntado previamente (Bernstein, 1971, 1975; Kohn, 1983; Maccoby, 1968, 1980). También han señalado juntamente con otros autores (Estévez, Musitu, Murgui, y Moreno, 2008) su función propiciadora del ajuste psicosocial y de las conductas que adquiere el niño/niña y adolescente, así como el aprendizaje de valores, normas, creencias y proceso de socialización.

Ahora bien, de acuerdo con las investigaciones sobre la familia, para que esta sea propiciadora de valores y a su vez colaboradora para el ajuste psicosocial de sus miembros, parece que debe reunir ciertas características o requisitos de funcionamiento específicos que

son los que nos interesa analizar y que principalmente tienen que ver con la comunicación entre sus miembros, tal y como apuntan Gimeno, Anguera, Berzosa, y Ramírez (2006):

*"Diversidad familiar no significa que todos los estilos sean igualmente indicadores de competencia o funcionalidad familiar, de ahí que la investigación psicológica haya analizado las características propias de las familias competentes, siendo la comunicación una de ellas" (Gimeno et al., 2006, p.785).*

Esta es la razón por la que vamos a analizar la comunicación familiar con un cierto detenimiento a continuación.

## **4. Comunicación Familiar**

Las características de la dinámica que se da en el entorno familiar, así como el desarrollo y bienestar de sus miembros, incluso los adolescentes, como ya hemos apuntado parecen estar estrechamente vinculadas con la forma específica de la comunicación y la participación de ambos cónyuges en dicha dinámica (Davidson y Cardemi, 2009; Shek, 2000). Es por eso que, en algunas investigaciones (Barnes y Olson, 1985; Herrera, 1997; Noack y Krake, 1998; Tesson y Youniss, 1995) se pone de manifiesto la importancia que tiene la comunicación en el sistema familiar; dicha importancia se basa según estos autores, por una parte, en su valor como una herramienta para llegar a acuerdos, y por otra, como motor de transformación de las relaciones de padres y madres con sus hijos e hijas. Esta segunda característica de la comunicación es sobre todo la que hace que la familia se mantenga y a la vez funcione, por supuesto, siempre y cuando se adapte a los cambios. También plantean que los roles establecidos, los límites, las jerarquías y el diálogo libre que caracterizan a la comunicación familiar forman parte de su desarrollo.

Según Alcaina y Badajoz (2004), existen dos modelos principales que describen la forma en la que operan las familias, en relación a la manera de comunicarse (Garcés y Palacio, 2010):

a) El modelo funcional, que se caracteriza por una práctica que permite que se desarrolle la identidad y la autonomía de los miembros de la familia, así como que se cumplan las funciones establecidas de una manera eficaz. Se caracteriza por ser flexible en las reglas para resolver los conflictos y en el proceso de adaptación a los cambios gracias a su estilo de comunicación afectivo, claro y coherente.

b) El modelo de familia disfuncional, que sin duda afecta a los miembros del sistema familiar, especialmente a los adolescentes, ya que la comunicación suele ser escasa, el comportamiento de los miembros destructivo manifestándose con violencia y, la autoestima de los miembros se ve perjudicada. Este modelo en si mismo carece de motivación, no es abierto a los cambios y perjudica al adolescente en el desarrollo correcto de su personalidad.

El modelo de familia funcional ha sido objeto de estudio preferente por parte de diferentes autores que han tratado de analizar aquellos aspectos que nos permiten valorar el papel que juega la comunicación en dicho modelo. En ese contexto, Tesson y Youniss, (1995) consideran que la comunicación familiar es el medio mediante el cual los padres y madres pueden establecer y ajustar con los hijos e hijas las directrices en el hogar, desarrollándose a la vez una relación entre ellos. Noack y Krake (1998) y Cava (2003) por su parte, van un poco más allá y enfocan la comunicación familiar como un instrumento que hace que la relación entre padres y madres con sus hijos e hijas, viva una transformación constante, no solo en la adolescencia, sino en todo momento de la relación familiar.

Otro grupo de autores en cambio ha tratado de profundizar en el significado de la comunicación familiar poniendo el acento en diferentes aspectos de ella. Así por ejemplo Kidwell, Fischer, Dunham, y Baranowski (1983) consideraron que los cambios por los que pasa un adolescente, incluyendo los del entorno físico, social o cognitivo y los que de forma individual experimentan los padres y madres para comprender los ciclos y transformaciones que ofrece la vida, vienen a ser parte importante de los factores que determinan la relación entre ambos y a su vez, de la significación que tiene la comunicación en el ámbito familiar (Sillars, Koerner, y Fitzpatrick, 2005). Por su parte, Peterson y Green (2009) apuntaron que por medio de la comunicación familiar se transmiten las necesidades, inquietudes y aspiraciones que todo contexto genera, al mismo tiempo que Akhlaq, Malik, y Khan (2013)

consideran que es el medio utilizado para enfrentar y resolver las dificultades propias de las familias.

Diferentes investigaciones han tratado de caracterizar con más precisión los distintos tipos de comunicación familiar y sus correspondientes implicaciones en sus protagonistas.

Ya en los años 80 cuando todavía apenas se entendía la familia como una estructura dinámica, Barnes y Olson (1985), distinguieron dos grados de comunicación diferentes entre adolescentes y padres-madres en relación a dos aspectos concretos: la apertura y los problemas de comunicación familiar. El primero de ellos evaluaba la participación positiva basada en la libertad, en la que se da el intercambio de información y la comprensión y el segundo caracterizado por la falta de comprensión y la resistencia a compartir las informaciones, genera una comunicación crítica, negativa y por consiguiente poco eficaz (Luna, Laca, y Cedillo, 2012). Posteriormente, este planteamiento ha permitido comparar dos formas de comunicación, la crítica y negativa con la abierta y fluida, presidida esta última por el intercambio de ideas de una manera respetuosa y afectiva entre padres-madres e hijos-hijas, la cual da lugar a un equilibrio cuya consecuencia es el bienestar psicológico de los adolescentes (Estévez, Musitu, y Herrero, 2005). De hecho, varios autores (Gaylord, Kitzmann, y Lockwood, 2003; Ketschis, Ryan, y Adams, 1998; Steinberg y Morris, 2001), también sostienen que esa comunicación abierta que ellos llaman "comunicación inductiva" aparte de favorecer la aceptación social, es propicia para que se dé como resultado el ajuste escolar (Martínez, Musitu, Murgui, y Muñoz, 2009).

En la misma línea Musitu, Buelga, Lila, y Cava (2004), discriminaron dos tipos de familia en función de la intensidad de la comunicación, diferenciando entre alta y baja comunicación. La primera se caracteriza por tener un tipo de comunicación abierta y por lo tanto escasos problemas comunicativos, mientras que en la segunda sucede todo lo contrario. Con el fin de profundizar en este planteamiento, Estévez (2005) y Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu (2007) analizaron la estructura factorial del cuestionario Comunicación Padres-Adolescente, obteniendo resultados que no contradecían el planteamiento anterior e incluso constataron la existencia de tres factores correspondientes a tres tipos diferentes de comunicación en lo que respecta a la comunicación tanto con el padre como con la madre

por separado. El primer factor es la comunicación abierta, caracterizada por la empatía y la escucha activa, que es la que carece de obstáculo y en la que se practica la comprensión. El segundo es la comunicación ofensiva, la cual denota carencia de respeto y consideración y por último, el tercero es la comunicación evitativa, que carece de comprensión y debilidad en la recepción de las informaciones (Luna et al., 2012).

Desde un punto de vista más práctico, diversos investigadores se han interesado por las implicaciones específicas de una adecuada comunicación familiar entre padres y madres con sus hijos e hijas adolescentes. Los resultados obtenidos hablan de un buen rendimiento académico, buena autoestima, capacidad para resolver situaciones adversas, valor moral ante la sociedad en que se desenvuelva, madurez para afrontar situaciones estresantes y capacidad para ofrecer a otros sus propias opiniones (Akhlq, Malik, y Khan, 2013; Cooper, Grotevant, y Condon, 1983; Day, Bosworth, Gustafson, Chewning, y Hawkins, 1985; Demo, Small, y Savin-Williams, 1987; Georgiou, 1995; Hops, Tildesley, Lichtenstein, Ary, y Sherman, 1990; Marta, 1997; Walker, 1991). En este mismo sentido, Koerner y Fitzpatrick (2002) matizan que el desarrollo futuro de los niños, niñas y adolescentes en lo relativo a las relaciones interpersonales, su capacidad creativa y las practicas de comunicación, dependen de manera directa del papel que juegan las interacciones, los esquemas establecidos y el desarrollo de los procesos experienciales que se dan dentro del hogar, si bien Koesten (2004) considera que también es necesario tener en cuenta otros factores externos que promueven las condiciones sociales integrales.

Para finalizar, hay aportaciones como la de Gallego (2006) que, recogiendo los diversos aspectos planteados, hace referencia a algunos factores que en su opinión formarían parte de la dinámica de la comunicación familiar:

- El proceso en el que se interpreta y se comprende la comunicación está influenciada por componentes como: la percepción, sentimientos, ánimo en de los que participan en la comunicación y emociones.
- También está el contexto donde se desenvuelve la comunicación, el cual tiene la influencia tanto de la cultura como del ambiente, así como de lugar y el lapso histórico.

- Además también las realidades y significados, los cuales son concebidos por la comunicación tanto verbal como no verbal, los cuales son el todo de la interacción que proporciona los significados familiares.
- En definitiva, *“una buena comunicación no sólo implica hablar de muchas cosas, también tiene que ver con relacionarse en un nivel personal profundo. Tiene que ver con compartir los sentimientos y las preocupaciones, y con la habilidad para articular lo que uno piensa, cree y expresa”* (Gallego, 2006, p.82).

## **5. Clima familiar**

A pesar de lo complejo que resulta determinar lo que significa la comunicación familiar tal y como hemos podido comprobar, su interés radica también en que como afirman diversos autores (Moos, Moos, y Trickett, 1984; Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001), la calidad de la comunicación entre padres e hijos y el grado de conflicto entre los miembros de la familia, es un indicador fundamental de la existencia de un clima familiar saludable.

Hablar de calidad de la comunicación familiar y lo que implica en lo que respecta al desarrollo social, físico, afectivo, intelectual y conductual, supone que el clima familiar junto con el ambiente existente entre los miembros que conforman la familia, son los dos elementos principales que contribuyen a lograr dichos desarrollos de una manera adecuada (Schwarth y Pollishuke, 1995; Steinberg y Morris, 2001; Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Todo ello a su vez, nos habla de su relevante papel educativo (Estévez et al., 2008).

En efecto, ya desde los años 80 en diversas investigaciones se pudo comprobar que diferentes factores estaban relacionados con el clima familiar, mostrando a su vez una relación con el desarrollo de los hijos e hijas de una familia. Así Cooper (1983), nos muestra que la cohesión familiar es un factor relevante en el desarrollo de la autoestima y la adaptación, siendo estas evaluadas desde las percepciones tanto del niño o niña como del adolescente. También Maccoby (1984) llegará a precisar que la forma de educar de los

padres y madres, en especial lo que tiene que ver con la ternura y la disciplina, viene a ser el aspecto de mayor repercusión en el desarrollo de la personalidad, convirtiéndose así en determinante en la conducta social, el autoconcepto, los valores morales y la adquisición de la competencia social del niño y la niña. Por su parte Bell, Cornwell, y Bell (1988) indican que es en el entorno familiar donde se asientan las normas que luego fuera del hogar se implementaran como modelos. Posteriormente, Engels, Finkenauer, Dekovic, y Meeus (2001) infieren que si la relación entre adolescentes y padres y madres es positiva, aquellas que se desarrollen fuera del entorno familiar también lo serán, repercutiendo especialmente en su éxito académico y su nivel de independencia tal y como sugieren Klarin, Šimić, y Proroković (2012). Finalmente, Shanahan, Porfeli, Mortimer, y Erickson (2005) entienden que el desarrollo de la identidad está estrechamente vinculado con la familia de nacimiento, de manera que el seno familiar es uno de los lugares más relevantes donde se desarrolla y se afirma la personalidad tal y como sugieren Benson y Kirkpatrick (2009).

En consecuencia, cada integrante de la familia ejerce una influencia importante en el clima que se desarrolla en ella. Por ello Moreno (2002), sugiere que no siempre este será positivo ya que dependerá de diferentes factores tales como la relación entre padres y madres con sus hijos e hijas, el clima emocional en el que se encuentren y el ambiente social y educativo que se estimule. En función de todo ello haremos una valoración del clima familiar, por lo que estará relacionado no solo con las actitudes y relaciones que se dan dentro del entorno familiar, sino también con el entorno físico y la vivienda. Esta visión del clima o ambiente familiar es la que algunos años atrás Bloom (1964) definió como fuerzas, estímulos y condiciones del exterior que vienen a estimular a las personas.

Pero el clima familiar no solo es un entorno donde se desarrolla la personalidad sino que también es algo que, como ya hemos apuntado influye en el desarrollo académico y social. En este sentido, Paul (1996) que ya había apuntado que las familias en las que se evidencia un alto nivel de problemas emocionales, hay una falta de cohesión y organización debido a un elevado grado de conflicto, realizó un estudio (Paul, 1988) en el que obtuvo que los estudiantes que obtenían un alto éxito académico tenían un entorno familiar con una mayor organización y una elevada orientación al logro, no siendo la clase económica un

factor determinante para dichos resultados. Es decir, no vinculaba dicho éxito con las clases sociales sino con el nivel de compromiso, propósitos, organización y entorno saludable de las familias tal y como corroborarán más tarde Mohanraj y Latha (2005).

En lo que se refiere a la influencia en los aspectos sociales, Benites (2000) enfoca el clima familiar como la acción recíproca que padres y madres mantienen con sus hijos e hijas en su lugar de convivencia, lo cual puede medirse o variar por la cantidad y calidad de dicha acción recíproca. Su relevancia es que, la dificultad o facilidad que tendrá cada individuo para relacionarse en los diversos entornos sociales en los que se mueve, tales como la escuela, la familia y la sociedad, dependerá del tipo de interacción familiar que tenga en su infancia (García, 2005).

Los diferentes resultados obtenidos hasta el momento en las distintas investigaciones realizadas han permitido delimitar más claramente qué significa un clima familiar positivo y también negativo. En este sentido, diversos autores (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Van, A., Van, L., Scholte, y Branje, 1999) que parten de la idea de que el clima familiar positivo está asentado en un nivel de cohesión y participación afectiva entre hijos/hijas y padres y madres, consideran que algunas cualidades como la confianza, el apoyo, la comunicación tolerante y comprensiva, son factores que favorecen el desarrollo tanto conductual como psicológico de los hijos e hijas.

En cuanto al clima familiar negativo, algunos autores (Demaray y Malecki, 2002; Eisenberg-Berg y Mussen, 1978; Henry, Sager, y Plunkett, 1996; Lambert y Cashwell, 2003) sostienen que dicho clima está determinado por la falta de tolerancia y comprensión en la comunicación entre padres y madres con sus hijos e hijas, así como en la carencia de apoyo y afecto, dado que son factores trascendentales para identificar soluciones a problemas interpersonales y para la capacidad de interacción social (Moreno et al., 2009). Algunas investigaciones (Estévez et al., 2008; Oliva, Parra y Sánchez, 2002) sugieren incluso que el ajuste integral del individuo en áreas tan importantes como los ámbitos emocional y conductual está estrechamente relacionado con la percepción de un clima familiar positivo.

Por otra parte, otras investigaciones (Moos y Trickett, 1974; Moos, 1981), se han ocupado de analizar las posibles dimensiones del clima social familiar, planteando la existencia de tres de ellas: estabilidad, desarrollo y relaciones, las cuales a su vez tienen escalas o factores que hacen que el desarrollo de estas dimensiones sea aún más concreto:

1. La estabilidad, está caracterizada por formación, estructura y control ejercido dentro del entorno familiar, además también por la planificación, responsabilidad y organización que se ejerce entre los padres y madres para la realización de actividades y procedimientos establecidos.
2. El desarrollo, estima el ejercicio que ejerce la familia para el funcionamiento personal y adecuado de la misma, e incluye factores tales como la autonomía, la cual a su vez puede estimular o limitar la trascendencia de cada uno de los miembros que conformen la familia, que requiere a su vez de la seguridad promovida por los padres y madres. También incluye el factor de la actuación, dirigido por la acción generada hacia la competitividad, además del factor social-recreativo, enfocado a prácticas tanto éticas como religiosas y al nivel de participación que se da en actividades de juegos y deportes, y por último el factor intelectual-cultural, que así como su nombre indica, mide el grado de participación en actividades intelectuales y culturales.
3. Las relaciones, están dirigidas al nivel tanto de interacciones y expresiones como de comunicación practicada en el entorno familiar. En ella se incluye la cohesión, como balanza de apoyo ejercido entre padres y madres con sus hijos e hijas y el nivel de ayuda; por otra parte, el conflicto en el que se ejerce la expresión no cerrada, dando lugar al enfado y a la discrepancia entre los miembros que conforman las familias y por último la expresividad, la cual es consentida directamente por la familia (Valencia. y Henao, 2012). En este sentido, Björnberg y Nicholson (2007) y Teodoro, Allgayer, y Land, (2009) llegan a considerar que la cohesión y el conflicto son importantes para determinar el funcionamiento del clima o entorno familiar (Sbicigo y Dell'Aglio, 2012).

En definitiva, tal y como sugieren varios estudios de los años 90 (Conger, Elder, y Whibetck, 1992; Ostrander, Weinfurt, y Nay, 1998), el clima familiar y las practicas

educativas familiares tienen un papel trascendente en el ajuste de los niños/niñas y los adolescentes. En efecto, si falta cohesión y apoyo entre los padres y madres o los miembros que conforman el entorno familiar, esto es una muestra de que dicho clima no es el adecuado y por lo tanto no se está dando un ambiente comunicativo, lo cual puede ser causa tanto de problemas internos que van a influir en el desarrollo de sus sentimientos, percepciones y emociones, como externos que influirán en su desenvolvimiento como ente social.

Más recientemente algunos autores (Jeynes, 2007; Pomerantz, Grolnick, y Price, 2005) han ratificado estas afirmaciones, al comprobar que los factores psicológicos parentales que se propician en los adolescentes en áreas como el rendimiento académico, desarrollo social y emocional, están vinculados a la relación afectiva que se da en el vínculo entre padres y madres con sus hijos e hijas, así como a las expectativas y a la forma en que los padres y madres ven y valoran el rendimiento académico. Todo ello nos sugiere que también la responsabilidad que los padres y madres delegan en los hijos e hijas, así como hablar con claridad de los problemas y situaciones del día a día, si se dedican a escuchar y prestar atención a las necesidades así como a marcar las directrices, ayudará a que los hijos e hijas sean más independientes y los lazos afectivos sean más fuertes, lo cual a su vez favorecerá su rendimiento académico.

## **6. Síntesis del capítulo**

En el capítulo anterior tuvimos ocasión de ver el importante papel que la familia está jugando en la República Dominicana en relación a un posible abandono escolar o a la continuación en los estudios. Ya entonces se hizo alusión al relevante papel educativo que tiene la familia, se entienda como se entienda y sea cual sea su estructura, en el desarrollo de sus hijos e hijas, especialmente en la edad adolescente.

En este capítulo se ha profundizado en ese importante papel en el desarrollo partiendo del concepto de familia y de dos aspectos esenciales de su dinámica como son la comunicación familiar y el clima familiar existentes.

La primera dificultad que nos encontramos al abordar el concepto de familia, es que resulta complejo en una sociedad como la nuestra que se ha visto afectada no solo por las transformaciones por las que ha pasado a nivel social, sino por el cambio y las modificaciones de roles y funcionamiento de los miembros que la componen, cambios todos ellos que se han analizado con detenimiento a lo largo del capítulo (Cánovas y Sahuquillo, 2010).

Esta dificultad, nos ha hecho ver la necesidad de analizar su evolución desde las aportaciones antropológicas de los años 40 del pasado siglo hasta la actualidad con el fin de delimitar aquello que se podría considerar más esencial en su concepto. Ese proceso evolutivo del concepto a su vez, nos ha hecho concebir la familia como un proceso de desarrollo donde todo cambia, donde cada individuo que la compone no solo es diferente, sino que también pasa por etapas y a la vez, cada uno influye en el ambiente que se va a desarrollar como familia en conjunto (Klein y White 1996).

Por otra parte, también hemos descubierto el papel de la familia como ente propiciador de socialización y como un ambiente psicosocial, en el cual los hijos e hijas pueden adquirir y experimentar la cultura y las normas sociales (Musitu y Cava, 2001).

Una concepción de la familia tan dinámica y diversa desde el punto de vista de su funcionamiento, nos ha permitido entender mejor algunas de los factores que han influido en la diversidad de formas de entender el término familia en la actualidad, al mismo tiempo que nos ha hecho valorar más los aspectos dinámicos que se producen en su seno relacionados fundamentalmente con la comunicación y el clima familiar que se da entre sus miembros. De hecho algunos autores como Davidson y Cardemi (2009) ó Shek (2000), defienden que la dinámica y la forma en la que se desarrollan las relaciones en el entorno familiar, así como el bienestar que manifiesten los miembros que la componen, están estrechamente vinculados a la comunicación y la participación de ambos conyugues.

Una aproximación a estos dos factores de la comunicación y el clima familiar cierran este capítulo, y por tanto, la descripción del papel educativo de la familia en el contexto de nuestra investigación, para dar paso a una profundización en el valor explicativo del autoconcepto en relación a la familia en el siguiente capítulo.



## *Capítulo 3*

### **EL AUTOCONCEPTO**

- 1. Introducción**
- 2. Las diferentes visiones del autoconcepto**
- 3. Autoconcepto académico**
- 4. Autoconcepto físico**
- 5. Autoconcepto personal**
- 6. Autoconcepto social**
- 7. Síntesis del capítulo**

## 1. Introducción

En el capítulo previo hemos avanzado el posible papel explicativo de las variables familiares y algunas personales del alumnado, para entender mejor el abandono escolar de los estudiantes dominicanos. Entre estas últimas recordábamos el relevante papel que podría jugar el autoconcepto.

En efecto, el autoconcepto o percepción que cada uno tiene de sí mismo parece jugar un papel destacado en la formación de la personalidad de cada individuo, al mismo tiempo que también parece jugar un papel relevante en el ajuste personal, social e incluso escolar de la persona.

Este tipo de consideraciones, no obstante, requiere de matizaciones que el modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson y sus colaboradores (1976) ha permitido obtener, ya que dicho modelo ha supuesto un cambio conceptual muy relevante que ha permitido desarrollar una rica investigación diferenciada en función de los diferentes dominios del autoconcepto (académico, físico, personal y social). Por ello, a lo largo del capítulo analizaremos las aportaciones más relevantes en cada uno de estos dominios en apartados diferenciados.

Todo ello nos va a permitir entender mejor el rol del autoconcepto en el desarrollo de la personalidad, dada la influencia que ejerce en el desarrollo de las competencias sociales, es decir, en la forma de relacionarse, sus pensamientos, la forma en que valora las cosas, su manera de comportarse, así como también sus sentimientos y pensamientos. Por lo tanto, nos puede ayudar a entender mejor la relación del autoconcepto con el tipo de ajuste del alumnado (tema que abordaremos con mayor detenimiento en un capítulo posterior) y, por ende, con las razones del abandono escolar en el sistema educativo dominicano.

## **2. Las diferentes visiones del autoconcepto**

Aunque son varios los términos que se han utilizado para aludir a la visión de sí mismo, está claro que los dos más utilizados han sido el autoconcepto y la autoestima.

Pese a la posible confusión entre ambos, hay una clara diferenciación semántica de manera que el autoconcepto es un constructo que desde los inicios de la psicología se ha interesado por las percepciones que cada individuo tiene de sí mismo. Es decir, es el conocimiento e ideas que tienen las personas de si mismas en lo que respecta a sus cualidades, deficiencias, atributos, límites, capacidades y valores, características todas ellas que el sujeto identifica como parte de su identidad (Machargo, 1991). La autoestima por su parte, hace referencia al aprecio o amor que cada uno siente por sí mismo, de manera que tiene que ver con aspectos más afectivo-evaluativos, frente a los aspectos cognitivos a los que alude el autoconcepto. Por lo tanto, entendemos aquí que el autoconcepto engloba la autoestima y por eso en este capítulo nos centraremos en el primero.

La importancia del autoconcepto está determinada por el papel que juega en la formación de la personalidad, ya que influye de manera directa, entre otras, en las competencias sociales de la persona, es decir, en su forma de valorar las cosas, de relacionarse, en sus pensamientos, sentimientos, su manera de aprender y de comportarse frente a los demás (Clark, Clemen, y Bean, 2000; Clemen, y Bean, 1996).

Otra de las razones por la que ha suscitado gran interés en la Psicología, es porque está estrechamente vinculado con el ajuste personal y social, así como con una adecuada satisfacción del individuo consigo mismo y su entorno (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008).

Los principales resultados obtenidos en las primeras investigaciones que se realizaron en Psicología en relación al autoconcepto, se enfocaron en buena medida a explicar, comprobar y matizar empíricamente intuiciones prontamente formuladas por autores como James (1890), Cooley (1902) o Mead (1934). En ellas se consideró que el desarrollo de ideas que se visualiza, es el resultado de los logros y a su vez de la trayectoria de los estudios hechos sobre el autoconcepto (Goñi, 1996).

Se considera a James (1890) como el primer autor que a finales del siglo XIX sentó las bases para los posteriores estudios sobre el autoconcepto. En ese sentido fue relevante la distinción entre el yo-self como sujeto y el mi-self como objeto, la cual permitió diferenciar entre el yo que construye una idea de sí mismo y la imagen de sí mismo fruto de una articulación de todo el conocimiento que ha elaborado el yo como sujeto. Además estableció una primera jerarquización en el autoconcepto al diferenciar cuatro componentes en el yo objeto (yo material, yo social, yo espiritual y yo puro) y fue capaz de reconocer tantos yo sociales como roles sociales sea capaz de representar la persona. Finalmente también distinguió entre logros y aspiraciones, de manera que el autoconcepto tenía más que ver con una posible comparación consigo mismo (objetivos iniciales) que con los propios logros alcanzados.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, a pesar de su antigüedad, destacan los interesantes estudios de Cooley (1902) y Mead (1934). Dichos estudios plantean que el elemento central a partir del cual el individuo desarrolla un concepto y evaluación de sí mismo, es a través de las interacciones con personas significativas, entre las cuales cabe destacar las pertenecientes al sistema familiar y al escolar. Por lo que el feedback que el niño, niña o adolescente recibe de dichos sistemas tiene una incidencia en su autoconcepto y autoestima (Musitu y Cava, 1999). Representa de esa manera una perspectiva que le atribuye gran relevancia al contexto social a la hora de explicar la construcción del autoconcepto, completando la visión de James al afirmar que el yo como objeto se elabora a partir de las opiniones del grupo social (Mead, 1934).

Aunque la fenomenología de los años 40 y la psicología humanista de los 50 van a tener algún tipo de repercusión en la evolución de los estudios sobre el autoconcepto, en realidad se empieza a mostrar mayor interés por ese constructo en la década de los sesenta del pasado siglo, cuando todavía era considerado unidimensional. Dicha interpretación proponía que era unitario y que podía evaluarse en múltiples contextos a través de la presentación de ítems que mostraban un autoconcepto global (Harter, 1990).

La falta de evidencia empírica acerca de la unidimensionalidad del autoconcepto hace que a partir de los años setenta se retoma la idea de comprobar la veracidad del modelo

que planteaba que el autoconcepto es multidimensional y jerárquico. Desde esta nueva perspectiva, estaría compuesto por dominios (físico, académico, social y personal), en cada uno de los cuales se distinguirían a su vez subdominios, componentes o dimensiones más específicos, que harían más explícita la comprensión y el enfoque de dichos dominios (Shavelson y Bolus, 1982). Las posteriores investigaciones han corroborado la necesidad de entender el autoconcepto desde esta perspectiva para poder comprenderlo adecuadamente, tal y como veremos a lo largo del capítulo.

La propuesta de modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) trata de responder a la falta de claridad conceptual que había en la época y, a la necesidad de establecer un marco de referencia que permitiera avanzar en la investigación, tanto en lo referente a estos aspectos como a una adecuada caracterización de la estructura interna del autoconcepto (Goñi y Fernández, 2008). Como consecuencia proponen la siguiente definición:

“La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson et al., 1976, p. 411).

Su modelo jerárquico y multidimensional que incluye un factor general y varios dominios específicos englobados en dos bloques de autoconcepto académico y no académico con sus correspondientes dominios (autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto físico) queda recogido en la Figura 1:

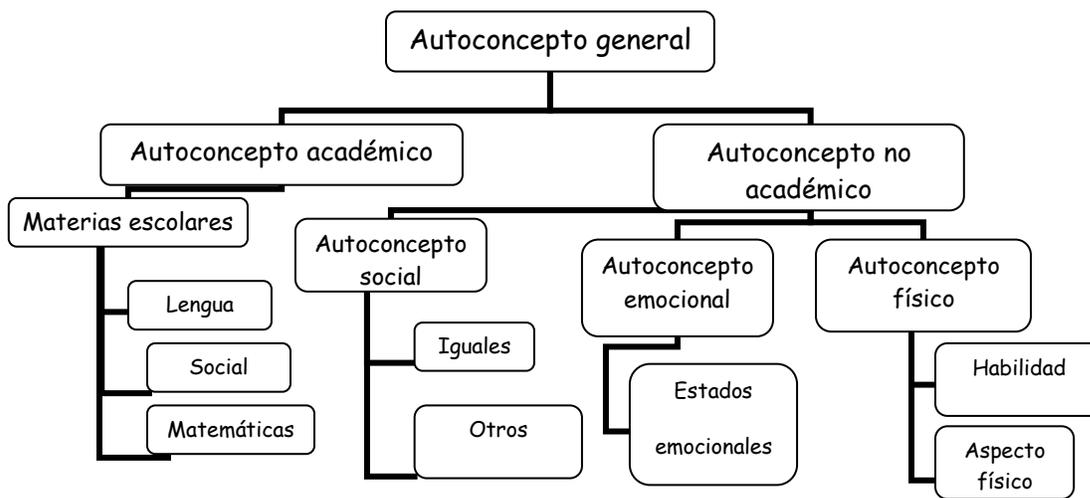


Figura 1. *Modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto de Shavelson et al. (1976)*

Por otra parte, el modelo de Shavelson et al. (1976) sugería que el autoconcepto se podía evaluar con un instrumento que considerara cada dominio por separado, no de forma global (Marsh, 1986, 1990; Shavelson et al., 1976) y, a su vez abría el campo de investigación al ámbito académico desde la perspectiva psicológica (Piñeiro, Valle, Rodríguez, González, Suárez, y Fernández, 1998). Es decir, en el autoconcepto general se podría diferenciar el autoconcepto académico y el no académico, y en este último el autoconcepto físico, emocional y social (Elexpuru, Garma, Marroquín, y Villa, 1992; González, y Touron, 1992; Núñez, y González-Pienda, 1994).

Este modelo se ha investigado mucho desde entonces para tratar de verificarlo empíricamente como veremos a lo largo del capítulo. Además ha permitido caracterizar al autoconcepto de la siguiente forma: está organizado y estructurado, es multifacético, jerárquico, diferenciable de otros constructos relacionados, evoluciona con la edad y la experiencia, muestra un autoconcepto global estable y en general tiene una cierta estabilidad aunque también una posibilidad de ser modificable. La característica más relevante de todas

ellas para nuestro estudio es esta última en torno a la cual hay un cierto consenso (Ashmore y Ogilvie, 1992; Harter y Monsour, 1992; Marsh, Smith, Barnes, y Butler, 1983).

En efecto, las investigaciones muestran que la estructura interna del autoconcepto se va modificando continuamente dando lugar a dimensiones más específicas (Esnaola et al., 2008; Goñi y Fernández, 2007). Así por ejemplo Vispoel (1995), ha propuesto un subdominio denominado autoconcepto artístico, el cual busca evaluar las percepciones con respecto a habilidades como artes plásticas, danza, música y arte dramático (Cazalla-Luna y Molero, 2013). Al hablar de estas cuatro habilidades, Vispoel (1995), hace referencia a estas ideas, desde las artes, sosteniendo que entre ellas mismas no hay dependencia y por lo tanto son independientes relativamente de las demás áreas del autoconcepto (académico, social, y general) (Vera, Cantos, y Arrebola, 2012).

En relación a este subdominio del autoconcepto artístico, algunos autores (Svengalis, 1978; Schmitt, 1979; Vispoel, 1993, 1995, 1996; Ruismake y Tereskak 2006) han trabajado en el desarrollo de escalas de autoconcepto musical. Svengalis (1978) trabajó en el desarrollo de la escala de autoconcepto musical (SCIM), instrumento que estaba compuesto por 35 ítems dirigidos a niños de tercero y sexto curso, buscando evaluar las habilidades de lectura y escritura, la memoria musical y las ideas de sus habilidades musicales, pero no desde su punto de vista sino de las concepciones de los demás. Por su parte Schmitt (1979) desarrolló la escala de autoestima de habilidad musical (SEMA), con la idea de que los estudiantes identificaran su capacidad musical, y también para determinar las percepciones que los maestros, padres y amigos apreciaban respecto a sus habilidades musicales; esta escala ha sido desarrollada para niños de 10 a 15 años, con 43 ítems de tipo Likert. También están las aportaciones de Vispoel, (1993), con su inventario de autopercepción artística (ASPI) que desarrolla cuatro habilidades, el arte, la danza, el teatro y la música. Finalmente están las aportaciones de Ruismake y Tereskak (2006), los cuales basándose en el modelo de Shavelson et al. (1976), entienden la música como una parte del autoconcepto académico (Vera, Cantos, y Arrebola, 2012).

Ahora bien, los numerosos estudios que se han realizado en la segunda mitad del siglo XX e inicio del XXI sobre el autoconcepto, han dado lugar a diferentes

conceptualizaciones además de la mencionada de Shavelson et al. (1976), de las cuales recogemos a continuación las más significativas:

- Desde la perspectiva clásica de Purkey (1970), el autoconcepto es considerado como un sistema de creencias que el individuo posee de sí mismo, las cuales pueden estar dotadas tanto de un valor positivo como negativo.

- De acuerdo con Rogers (1975), el autoconcepto es un conjunto de percepciones caracterizadas por sus habilidades y su relación con el medio circundante.

- Para Shavelson et al. (1976), el autoconcepto es la sensación o impresión que cada sujeto se forma de sí mismo, gracias a las interacciones con el medio, sus propias experiencias y el aporte de las personas que representan un valor significativo.

- El autoconcepto para Tamayo (1982) es un proceso psicológico que involucra los sentimientos, las percepciones y las autovaloraciones sobre sí mismo, el cual está influenciado socialmente.

- Por su parte Markus y Kunda (1986), entienden el autoconcepto como un constructo no inmutable, es decir, que puede cambiarse o ser alterado, si bien al mismo tiempo consideran que su estructura se hace más fuerte y evidencia mayor resistencia, a medida que se va desarrollando.

- En cambio para L'Ecuyer (1985), el autoconcepto es algo más jerarquizado donde las valoraciones y percepciones que los individuos hacen de sí mismos, están relacionadas o basadas en su interacción con el medio, las personas significativas, las creencias, las motivaciones personales, los refuerzos ambientales y las expectativas basadas sobre los demás.

- Harter (1990) coincide con otros autores en que el autoconcepto está basado en las percepciones que cada individuo tiene sobre su propia persona.

- Machargo (1991) también sostiene la idea de que el autoconcepto son percepciones sobre sí mismo y además que dichas percepciones son concebidas como consecuencia de las experiencias vividas.

- González y Tourón (1992) entienden el autoconcepto como una estructura que es capaz de conocer y reflejar lo que somos, lo que deseamos ser, lo que queremos manifestar y por supuesto, lo que se manifiesta a los demás.

- Otros investigadores e investigadoras como Garma y Elexpuru (1999) o Santos y Martins (2005), entienden que el autoconcepto está influenciado por los juicios de valor recibidos de las personas significativas, así como por las declaraciones que hace el individuo sobre su propia conducta.

- Finalmente, Sisto y Martinelli (2004) entienden el autoconcepto como un producto de las interacciones de las personas con los procesos sociales, los ciclos de vida y desde luego las autovaloraciones en lo referente a sus capacidades, experiencias y realizaciones.

En definitiva, las conceptualizaciones sobre el autoconcepto presentadas, en su mayoría parecen coincidir en que tanto las interacciones con el medio, como las percepciones que tienen los individuos de sí mismos son dos características que lo definen. Por otra parte, es necesario resaltar que el modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson y sus colaboradores (1976) ha supuesto un cambio conceptual muy relevante que ha permitido desarrollar una rica investigación, de manera que, aún hoy en día es un referente en los estudios sobre el autoconcepto.

A continuación, vamos a presentar las aportaciones esenciales en torno a cada uno de los dominios del autoconcepto.

### **3. Autoconcepto académico**

Una posible definición del autoconcepto académico es la de Miras (2004), quien entiende este constructo como la imagen que los alumnos y las alumnas elaboran de sí mismos en lo referente a su aprendizaje y a las habilidades con las que lo afrontan en el contexto donde tienen las experiencias educativas.

La atención e importancia que se ha prestado al autoconcepto académico, está vinculada con la influencia que ejerce en la conducta escolar. En efecto, tal y como apuntan Goñi y Fernández (2008), esta importancia se debe a que la conducta escolar no puede estar separada o concebirse sin tener en cuenta la manera en que las personas se visualizan a sí mismas; por consiguiente, tampoco puede estar separada de la percepción que tienen de sus competencias académicas.

Los primeros en proponer un modelo estructural del autoconcepto académico fueron Shavelson et al. (1976). En dicho modelo propusieron una diferenciación respecto a las aptitudes que se tiene en función de asignaturas tales como inglés, historia, matemáticas o ciencias, de manera que el autoconcepto académico es un factor de segundo orden en la jerarquización.

Cuando hablamos de autoconcepto académico, nos estamos refiriendo a un dominio del autoconcepto general que por medio del estímulo ejercido evidencia o promueve los logros y expectativas académicas positivos en el individuo. Por ello podemos decir que aquellas personas que evidencian un rendimiento desfavorable tienen un bajo autoconcepto académico (González-Pienda y cols., 1997). Posteriormente Núñez y cols. (1998) han postulado que este tipo de personas han sido menos motivadas o estimuladas, sin obviar también el déficit cognitivo comparado con las que tienen un autoconcepto positivo.

A partir de los años ochenta Marsh (1990) y sus colaboradores (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988), hicieron una revisión del modelo del autoconcepto académico y estudiaron con más profundidad la estructura jerárquica que habían propuesto. Previamente, Marsh y Shavelson (1985) habían comprobado que el autoconcepto matemático y el lingüístico correlacionaban con el autoconcepto general pero no entre sí. Fruto de estas

investigaciones introdujeron un nuevo modelo reformado que actualmente es el más habitualmente utilizado, el cual ha sido posteriormente refrendado por diversos estudios (Marsh y Hau, 2004; Möller, Pohlmann, Köller, y Marsh, 2009) y que queda recogido en la Figura 2:

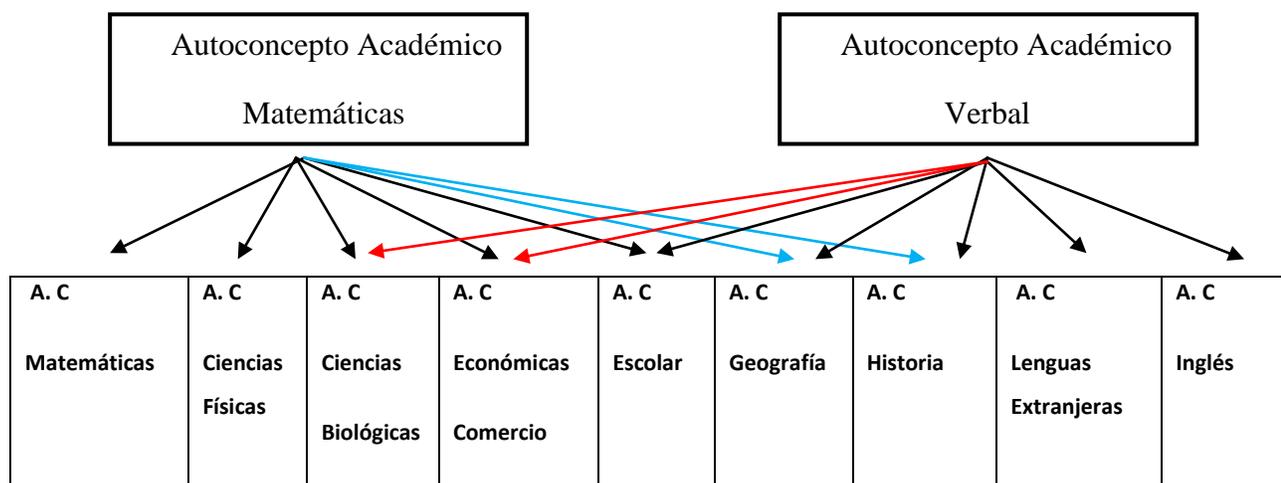


Figura 2. Modelo de autoconcepto académico de Marsh y Shavelson (Marsh, 1990)

Basados en este modelo de autoconcepto académico se han elaborado dos cuestionarios de medida, el ASDQ-I que está dirigido a los cursos 5° y 6° que lleva por nombre Academic Self Description Questionnaire (ASDQ) y el ASDQ-II, que es para los cursos 7° a 10° que han sido de gran aceptación.

En lo que respecta a las posibles diferencias significativas en autoconcepto académico en función del sexo, los resultados obtenidos en diversas investigaciones son contradictorios. En efecto, hay trabajos que no muestran diferencias significativas (Amezcuca y Pichardo, 2000; Gabelko, 1997; Wilgenbusch y Merrell, 1999), otros en los que parece demostrarse diferencias en favor de los chicos (Backes, 1994; Hilke y Conway, 1994) e incluso alguno en los que parece que las diferencias son favorables a las chicas (Matalinares

et al., 2005). Parece evidente que este tema requiere de una mayor investigación para su clarificación.

También se han realizado diversas investigaciones con el fin de establecer posibles relaciones del autoconcepto académico con otras variables. Sin duda los más relevantes han sido los abundantes estudios que sostienen que se relaciona fundamentalmente con el rendimiento escolar (Marsh, Parker, y Smith, 1983; Shavelson, y Bolus, 1982; Song, y Hattie, 1984). De hecho algunos autores entienden que esta relación es mayor que la que pudiera tener el rendimiento con el autoconcepto general (Byrne, 1984; Hansford y Hattie, 1982; Mboya, 1989; Wylie, 1979). Además, también se ha podido constatar que hay una correlación mayor en el alumnado de más edad, en lo que se refiere al autoconcepto académico general (verbal y matemático) con el rendimiento académico (Boersma y Chapman, 1985; McCoach y Siegle, 2003). En la actualidad parece haber un consenso en que existe una relación recíproca entre ambas variables (Marsh y Craven, 2005; Nuñez y González-Pienda, 1994).

Más recientemente, se está investigando la posible relación del autoconcepto académico con otras variables tales como la inteligencia emocional (Matalinares et al., 2005), el ajuste psicosocial, la responsabilidad en los adolescentes, el liderazgo, la aceptación y estima de los compañeros, sosteniendo que estas variables correlacionan con el autoconcepto académico de forma positiva y negativamente con el conflicto y el absentismo laboral y académico (Benedito, 1992; Bracken, 1996; García y Musitu, 2001; Gutiérrez, 1984; Lila, 1991; Musitu y Allatt, 1994; Veiga, 1991). Otros estudios por su parte muestran que en niños y adolescentes el autoconcepto académico correlaciona positivamente con el afecto, apoyo y los estilos parentales de inducción y de forma negativa con la indiferencia, coerción y negligencia (Estarelles, 1987; Lamb, Ketterlinus, y Fracasso, 1992; Musitu y Allatt, 1994; Musitu, Román, y Gutiérrez, 1996).

## 4. Autoconcepto físico

El autoconcepto físico es un dominio que ha sido muy estudiado los últimos años (Zulaika, 1999), entre otras razones porque al ser abordado también desde el constructo de la imagen corporal y desde su relación con la práctica deportiva, se ha incrementado el interés por su estudio y el desarrollo de la investigación correspondiente (Moreno, J.A., Cervelló, y Moreno, R., 2008); Rodríguez, 2008). Así mismo también han sido numerosos los estudios que han relacionado el autoconcepto físico con las conductas alimentarias y el bienestar/malestar psicológico (Rodríguez-Fernández, 2008; Rodríguez y Esnaola, 2008).

Tal y como sugiere Zulaika (1999), la influencia que genera el autoconcepto físico está basada en el nivel de importancia que cada sujeto atribuye a lo físico. En consecuencia, el nivel de competencia que cada individuo tenga de su dominio físico y la importancia que este le dé, promoverá un autoconcepto elevado, pero si los niveles de competencia son escasos carecerá de un autoconcepto alto (Bustos, Jordán, Martí y Hernández, 2011; Harter, 1985).

A lo largo de los años se han ido generando diferentes conceptualizaciones del autoconcepto físico. En ese sentido García y Musitu (1999) hacen referencia a la asimilación de ideas sobre sí mismas que tienen las personas en función de su condición y aspecto físico.

Marchago (2002) por su parte, sostiene que el autoconcepto físico, es la realidad percibida de la aceptación o insatisfacción que cada persona tiene de su aspecto corporal, su apariencia, su atractivo físico y su salud, evaluado desde el punto de vista social, afectivo y cognitivo, ampliando así la visión anterior.

Otras interpretaciones como la de Esnaola y Revuelta (2009) entienden el autoconcepto físico como apreciaciones o creencias que las personas hacen de sí mismos en lo referente a sus habilidades físicas como la fuerza, atractivo, competencias y condición de su físico.

Algunas propuestas por su parte fijan su atención en la multidimensionalidad y jerarquización del autoconcepto físico tales como las de Marsh y Redmayne (1994), Sonstroem (1998) o Hagger, Biddle y Wang (2005), que proponen dimensiones como la grasa corporal, aptitud, coordinación, apariencia, competencia deportiva, fuerza, flexibilidad y salud (citado en Dishman et al., 2006).

Los primeros en formular una propuesta multidimensional y jerárquica del autoconcepto y sus distintas percepciones fueron como ya se ha indicado anteriormente Shavelson et. al (1976). En el caso concreto del autoconcepto físico identificaron las dimensiones de percepción de la habilidad física y de apariencia física, si bien no será hasta finales de los años 80 cuando comenzará a estudiarse de manera empírica tal propuesta dando lugar a descripciones más concretas incluyendo otras dimensiones (Fox y Corbin, 1989; Marsh y Peart, 1988; Marsh y Shavelson, 1985; Whitehead, 1995). En todo caso, en todas las propuestas planteadas en dichas investigaciones, las mencionadas dimensiones de apariencia física y habilidad física se repiten siempre.

Los dos modelos más conocidos porque han dado lugar a sendos instrumentos de medida del autoconcepto físico han sido los de Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne (1994) y Fox y Corbin (1989).

El modelo de Marsh et al. (1994) ha servido de fundamentación al Physical Self Description Questionnaire (P-SDQ) e incluye nueve dimensiones: Fuerza, Obesidad, Actividad Física, Resistencia, Competencia (habilidad) deportiva, Coordinación, Salud, Apariencia física y Flexibilidad.

Dicho modelo queda representado en la figura 3:

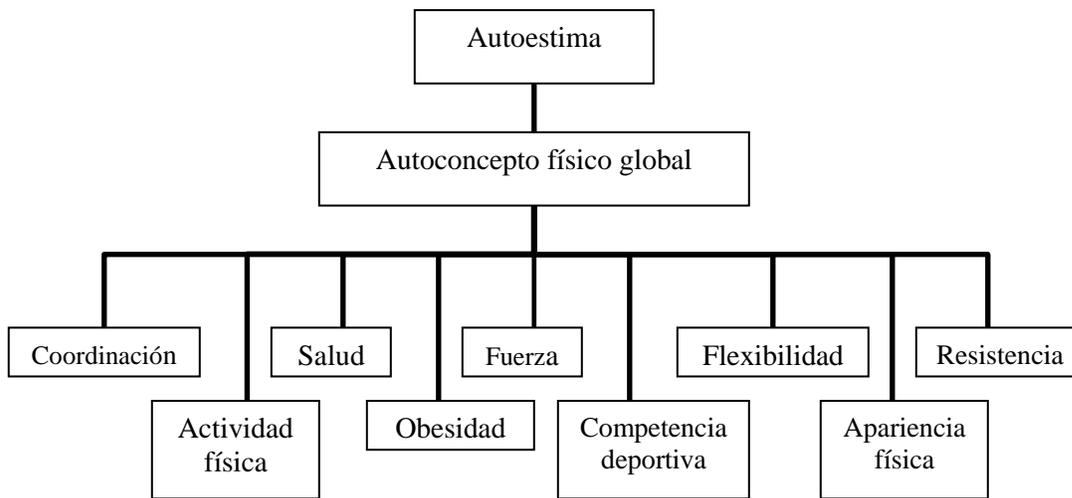


Figura 3. *Modelo del autoconcepto físico de Marsh et al. (1994).*

El éxito del modelo es debido a que el PSDQ se ha mostrado como un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para medir el autoconcepto físico en edades comprendidas entre 12 y 18 años de edad y las auto percepciones físicas, tanto de chicos como de chicas, se corresponden con las nueve dimensiones descritas. Incluso tiene propiedades psicométricas mejores que las del PSPP que ha sido el instrumento más utilizado en la investigación y del que hablaremos a continuación.

El modelo que ha tenido mayor aceptación por su solidez ha sido el de Fox (1997), en cuya propuesta se hace referencia a las cuatro subdimensiones específicas del autoconcepto físico: habilidad deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza, tal y como queda representado en la Figura 4:

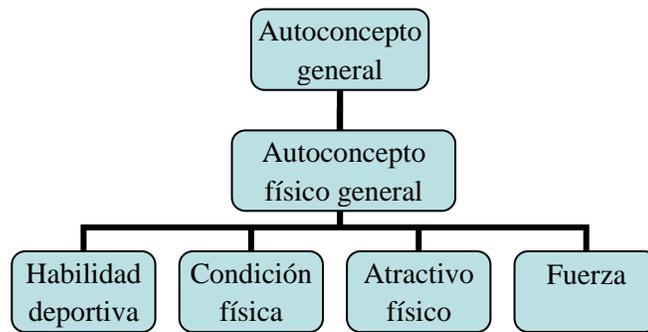


Figura 4. *Propuesta de las cuatro subdimensiones específicas del autoconcepto físico de Fox (1997)*

En este modelo el autoconcepto físico general tiene relación con el nivel de satisfacción, orgullo, felicidad y por consiguiente confianza, en lo que respecta al físico de la persona. Mientras que sus subdimensiones hacen referencia al autoconcepto general, entendido como la complacencia que cada individuo tiene tanto de la vida como de sí mismo. En concreto, cuando nos referimos a las percepciones, destrezas, seguridad y disposición para los deportes estaríamos hablando de la habilidad deportiva. Por su parte, la condición física pone de manifiesto el estado físico del individuo y a su vez la confianza y la resistencia. El atractivo físico se concibe como las percepciones y satisfacciones que el individuo tiene de su cuerpo y por último en la fuerza intervienen la seguridad, destreza, y certeza de que posee la capacidad que se amerita para ejercer aquellos ejercicios que requieren de la fuerza física (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2004).

Como consecuencia de una revisión de los instrumentos de medida en lo relativo a las variables y los ítems contemplados en los mismos y, a partir de una encuesta previamente realizada (Fox, 1988) relativa a los motivos por los que una persona se siente a gusto con su físico, Fox y Corbin (1989) hicieron una propuesta de modelo de acuerdo con la estructura jerárquica ya muy aceptada a finales de los 80. En esa propuesta el autoconcepto físico se sitúa en un plano inferior a la autoestima, incluyendo como subdominios o dimensiones la competencia en el deporte, el atractivo físico, la fuerza y la condición física. La

autovaloración física por tanto actúa como un mediador entre cada uno de sus subdominios y la autoestima tal y como se muestra en la Figura 5:

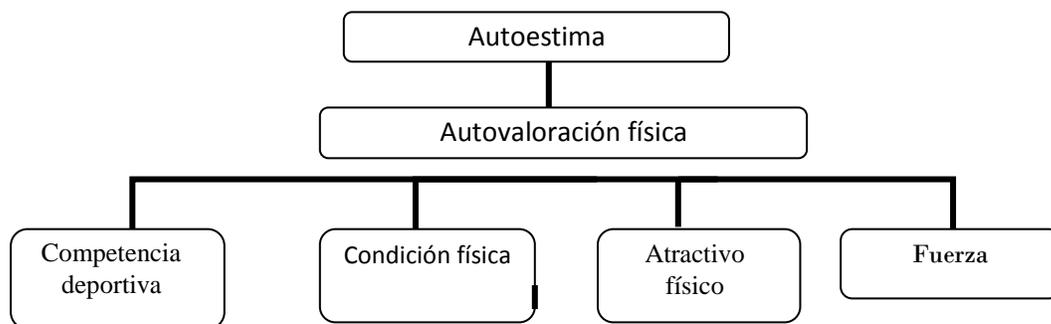


Figura 5. Modelo *del autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989)*

Las cuatro dimensiones de este modelo se describen de la forma siguiente:

- Competencia atlética y deportiva: Autopercepción de la habilidad atlética y deportiva de la capacidad para aprender destrezas deportivas y de la seguridad para desenvolverse en contextos deportivos.
- Condición física: Condición y forma física, resistencia y fuerza, capacidad para persistir en el ejercicio, confianza en el estado físico.
- Atractivo físico: Percepción de la apariencia física propia y de la capacidad para mantener y tipo corporal delgado y atractivo.
- Fuerza: Confianza para afrontar situaciones que requieren fuerza y desarrollo muscular.

Este modelo ha servido de base para la elaboración del conocido y ampliamente utilizado Physical Self-Perception Profile (PSPP). A pesar de su éxito, en este modelo se ha encontrado una tendencia al solapamiento de las escalas de atractivo físico y el autoconcepto físico global (Goñi y Ruiz de Azúa, 2008). También se ha comprobado una correlación entre

la dimensión de la competencia deportiva y la Condición física que requerirá de una mayor investigación (Esnaola, 2005; Goñi, 2009).

El autoconcepto físico ha sido investigado desde diversas perspectivas, como consecuencia de lo cual se han elaborado distintos instrumentos de medida, entre los cuales destacan los siguientes:

- El Self Description Questionnaire (SDQ) (Marsh, 1986) incluye dos subescalas referidas a la habilidad física y a la apariencia física, entre las dimensiones no académicas del autoconcepto.

- El Physical Self Description Questionnaire (PSDQ) fue diseñado a partir del SDQ para la medición de las autopercepciones físicas mediante nueve subescalas: fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia (habilidad) deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad (Marsh et al., 1994; Tomás, 1998). Tiene propiedades psicométricas adecuadas en edades comprendidas entre 12 y 18 años de edad y las autopercepciones físicas, tanto de chicos como de chicas, se corresponden con las nueve dimensiones del modelo. Estudios posteriores han confirmado la validez del cuestionario (Marsh, 1997; Marsh, Hey, Roche y Perry, 1997; Marsh, Marco y Ascí, 2002) incluso con propiedades psicométricas superiores a las del PSPP.

- El Physical Self-Perception Profile (PSPP) que presenta 5 subescalas: percepciones de la competencia deportiva, condición física, atractivo corporal, autovaloración física, y fuerza. Ha sido el de mejor aceptación y por tanto el de mayor trascendencia cuya fundamentación teórica es el modelo de Fox y Corbin (1989).

- Posteriormente tomando como referencia el diseño del PSPP se ha adaptado para construir el Cuestionario de Autoconcepto Físico en sus versiones en castellano (CAF) (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2006) y euskera (AFI) (Esnaola, 2005) que se muestra en la Figura 6:

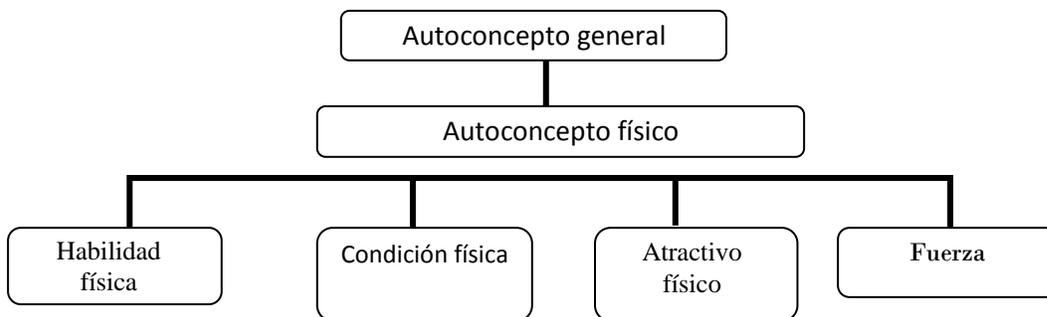


Figura 6. *Modelo del autoconcepto físico de Goñi et al. (2006) y Esnaola (2005)*

Este modelo está estructurado en cuatro subdominios: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza, reemplazando el dominio de la competencia deportiva por la habilidad física en relación al PSPP (Esnaola et al., 2008; Goñi et al., 2006; Navas, 2013).

Dado que en esta tesis se va a utilizar el cuestionario de autoconcepto multidimensional (AUDIM) que está basado en este modelo, se describen brevemente a continuación las dimensiones, dominios y subdominios en los que está estructurado:

**Habilidad Física.** Percepción de las cualidades y habilidades para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición hacia los deportes.

**Condición Física.** Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.

**Atractivo Físico.** Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia.

**Fuerza.** Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios.

**Autoconcepto Físico General.** Opinión y sensaciones positivas (felicidad, satisfacción, orgullo y confianza) en lo referente a lo físico.

**Autoconcepto General.** Grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general

En definitiva, tanto las diferentes dimensiones como la propia estructura jerárquica del autoconcepto físico se prestan a diferentes interpretaciones, de entre las cuales parece

que los modelos tetradimensionales son los más aceptados. Esto no ha implicado hasta el momento que se haya tratado de integrarlos todos en una única propuesta sintética ya que a veces los más parsimoniosos no son necesariamente los que mejor reflejan el fenómeno. Por lo tanto, continúa la investigación al respecto.

En lo referente a las diferencias en autoconcepto físico en función de la edad, se han realizado numerosos estudios de los cuales parecen haberse extraído algunas conclusiones relevantes que se resumen a continuación.

En efecto, parecen no existir puntuaciones suficientemente diferenciadas en la infancia, lo cual obviamente dificulta la posibilidad de compararlas con otros grupos de edad (Ruiz de Azúa, 2007; Whitehead, 1995). Lo que sí parece cierto es que en la preadolescencia (12 a 14 años) suele haber un descenso del autoconcepto físico (Núñez y González-Pienda, 1994) que es más pronunciado en la adolescencia (Klomsten, Skaalvik, y Espnes, 2004; Marsh, 1994). En esta etapa y en la juventud tiende a una mayor determinación interna (Esnaola, 2008), ya que está implicado en el ámbito social, rendimiento académico y deportivo (Guillén y Ramírez, 2011; Slutzky y Simpkins, 2009), así como en su entorno en general (Garrido, García, Tamayo y de Mier, 2013).

En realidad es necesario matizar las anteriores afirmaciones, dado que los diferentes estudios han arrojado resultados que no siempre son totalmente coincidentes con ellas. Así por ejemplo, Goñi et al. (2004) realizaron un estudio con diseño transversal sobre el desarrollo del autoconcepto físico, con edades comprendidas entre 13 y 16 años utilizando el cuestionario CAF que no evidenció diferencias significativas en lo concerniente a la edad. No obstante, estos mismo autores Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa (2004b) realizaron el mismo análisis con una muestra mayor de 540 sujetos diferenciando en tres grupos en función de la edad (menores de 14 años, entre 15 y 18 años y mayores de 19 años), encontrando que el comportamiento de las diferentes escalas del CAF, eran diferentes para los tres grupos. De esta forma encontraron un descenso en lo concerniente a los subdominios habilidad y condición física, pero no encontraron diferencias significativas en los de atractivo físico y fuerza. Sin embargo el autoconcepto físico general en las edades de 15 a 18 era mayor mientras que en los preadolescentes de 14 años era menor.

Por su parte otros estudios parecen mostrar que las dimensiones del autoconcepto físico no se diferencian de forma clara en los primeros años de la adolescencia con excepción del atractivo físico (Amezcuca, y Pichardo, 2000; Granleese, y Joseph, 1994), mientras que Ruiz de Azúa (2005) afirma que en las edades comprendidas entre 14 y 17 años, el CAF se ajusta de manera precisa a la estructura tetradimensional.

En cuanto a las diferencias del autoconcepto físico en función del sexo parecen existir bastantes pruebas que avalan la idea de que es mejor en los hombres (Balaguer, y Pastor, 2001; Fox, y Corbin, 1989; García, y Musitu, 2001; Hayes, Crocker, y Kowalski, 1995; Marsh, y Shavelson, 1985; Page, Ashford, Fox, y Biddle, 1993; Ruiz de Azúa, 2007; Sonstroem, Speliotis, y Fava, 1992). Es necesario tener en cuenta que estos resultados coincidentes se han obtenido con instrumentos de medida diferentes que han utilizado escalas de habilidad física y atractivo, o bien otros con escalas de habilidad, atractivo, fuerza y condición física.

Los últimos años se han realizado investigaciones tratando de relacionar el autoconcepto físico con variables tales como la percepción de salud (Videra y Reigal, 2013) o el bienestar psicológico (Reigal, Videra, Parra y Juárez, 2012). Sin embargo, las más frecuentes han sido la que lo han tratado de relacionar con la práctica deportiva, la actividad física y la frecuencia con la que se ejercen dichas prácticas (Asghar, Wang, Linde y Alfermann, 2013; Contreras, Fernández, García, Palou y Ponsetí, 2010; Espinoza, Rodríguez, Gálvez, Vargas y Yáñez, 2011; Moreno, Hellín, González y Martínez, 2011; Navas y Soriano, 2014; Reigal, Videra, Martín y Juárez, 2013).

A pesar de que el autoconcepto físico ha sido bastante estudiado los últimos años (Zulaika, 1999), todavía quedan bastantes cosas por aclarar, entre las cuales podríamos destacar la identificación de pautas evolutivas (Esnaola, 2008) o la relación de este constructo con las habilidades sociales (Gismero, 2001).

Entre las ampliaciones temáticas que ya han supuesto un mayor desarrollo de la investigación, podemos considerar por el contrario su abordaje desde el constructo de la imagen corporal y desde su relación con la práctica deportiva. En efecto, esta ampliación en su enfoque ha propiciado su vinculación con temas relevantes en la actualidad, tales como

los trastornos de alimentación y los hábitos de vida saludable (Rodríguez, 2009), lo cual está permitiendo que se puedan abrir nuevas perspectivas para la intervención y prevención educativa en problemáticas sociales de gran relieve hoy en día.

## **5. Autoconcepto personal**

Al hablar de autoconcepto personal nos estamos refiriendo a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual, lo cual conlleva la necesidad de plantearse lo que se entiende por identidad personal.

Es cierto que, como ya hemos apuntado el autoconcepto personal no ha figurado como una dimensión del autoconcepto en los modelos teóricos habituales, pero si lo ha hecho con otras terminologías relacionadas tales como el autoconcepto emocional.

Incluso en propuestas anteriores de carácter unidimensional, como la de Rosenberg (1965) algunos han creído ver un autoconcepto o autoestima personal (Whitesell, Mitchell, Kaufman y Spicer, 2006), aunque este punto de vista es discutible.

También se habla de una dimensión “sí mismo personal” en el instrumento más habitualmente utilizado desde la perspectiva multidimensional que es el Tennessee Self-Concept Scale TSCS de Fitts (1965,1972,1991) y en la propuesta integradora de L’Ecuyer (1978).

En consecuencia, los límites del autoconcepto personal se enmarcan en el ámbito personal de desarrollo humano, en el sentido de que las percepciones de uno mismo suponen una definición y no un mero sentimiento, y por tanto implican un cierto grado de autoconciencia.

A pesar de que, el dominio personal ha sido al que menos atención se le ha prestado, tal y como hemos apuntado, en los años 70 cuando Fitts (1972), construyó el Tennessee Self Concept Scale (TSCS) que es el instrumento más habitualmente utilizado desde una

perspectiva multidimensional, incluyó una escala de autoconcepto ético-moral y también del sí mismo personal.

Posteriormente, los cuestionarios Self Description Questionnaire de Marsh (1990), AFA de Musitu, García y Gutiérrez (1994) y AFA-5 de García y Musitu (2001) han incluido una escala de autoconcepto moral y otra de autoconcepto emocional.

En el mencionado cuestionario TSCS de Fitts (1965,1972,1991) que es el único en el que hay una referencia explícita del autoconcepto personal, hallamos diversas versiones del sí mismo personal: la autopercepción de los valores interiores del sujeto, sus sentimientos de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su oficio y de sus relaciones con los demás.

Más recientemente ha surgido la propuesta teórica del APE (Cuestionario de Autoconcepto Personal) que hunde sus raíces en el TSCS y cuyo modelo de carácter tetradimensional ha sido sometido a prueba en versión experimental (Goñi y Ruiz de Azúa, 2005) y en posteriores versiones revisadas (Goñi, 2009; Goñi y Fernández, 2007; Goñi, Ruiz de Azúa y Goñi, 2007). Dicha propuesta surge de las diversas teorías que se habían propuesto sobre el desarrollo psicológico personal de los individuos, enfocados solamente a la parte moral y emocional (Goñi, 2009), y es por esto que Goñi (2000) promueve que se tomen en cuenta cuatro dimensiones, el autoconcepto afectivo-emocional, el autoconcepto ético/moral, el autoconcepto de la autonomía y el autoconcepto de la autorrealización.

Basándose en esta propuesta se construye el APE, llegándose a la conclusión de que la versión compuesta por 18 ítems parece ser la más apropiada (Goñi, E., Madariaga, Axpe, y Goñi, A., 2011).

Desde esta perspectiva el autoconcepto personal se define como la autopercepción que cada persona tiene del ámbito más privado e individual de su personalidad (Goñi et al., 2011).

La propuesta de estructura del autoconcepto personal que plantea el APE queda recogida en la Figura 7:

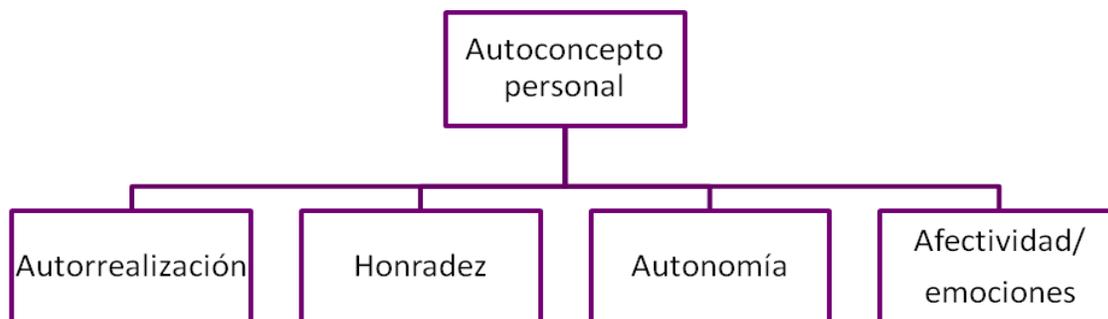


Figura 7. *Propuesta de estructura interna del autoconcepto personal de Goñi (2009).*

Esta estructura supone que el autoconcepto personal consta de cuatro subdominios: el autoconcepto de la autorrealización (hasta qué punto se percibe cómo va satisfaciendo cada cual sus necesidades y objetivos vitales), el autoconcepto de la honradez o moral (hasta qué punto uno se considera una persona honrada, en un sentido cívico, no religioso), el autoconcepto de la autonomía (percepción de hasta qué punto una persona decide en función de su propio criterio) y el autoconcepto afectivo-emocional (percepción del ámbito privado de las emociones).

Dichos subdominios se describen a continuación:

#### *Autorrealización*

Basada fundamentalmente en la idea de Rogers (1959) el cual identificó dos tendencias en los seres vivos:

- La tendencia de ejecución o impulso del organismo hacia la consolidación de la vida, con lo cual quiere dar mayor relevancia a lo orgánico que a lo psicológico.
- La tendencia hacia la realización del yo, haciendo referencia al comportamiento y desarrollo consecuentemente con la imagen que cada persona tiene sobre el autoconcepto (Goñi, 2009)

Desde el punto de vista filosófico, realizarse se refiere a la acción y efecto de convertir los sueños, planes o ilusiones en realidad (Zuazua, 2007).

### *Honradez (ético-moral)*

La honradez o moral es cómo se percibe cada cual en cuanto a ser íntegro en su conducta y confiable. En este sentido, Pérez-Delgado, Cerezo y Aparisi (1991) muestran cinco indicadores como criterio de lo que es la moralidad de una persona:

- La conducta que ayuda a otro ser humano
- La conducta que se adecua a las normas sociales
- La internalización de las normas morales
- El arousal de empatía y/o de culpabilidad
- El razonamiento sobre la justicia

Mientras que Goñi (2009) añade un sexto indicador:

- Poner los intereses del otro por delante de los propios.

### *Autonomía*

De acuerdo con las teorías filosóficas, (Lehrer, 1997) la autonomía hace referencia a los rasgos que distinguen la condición humana, donde resolver los conflictos personales e interpersonales viene a ser su función principal, de manera que cada cual decide sobre su vida en función de su propio criterio.

### *Afectividad / Emociones*

A propósito de las emociones Fivush y Nelson (2004), hacen referencia a tres aspectos que emergen del autoconcepto emocional: definición de sí mismo, relación con otros y forma de enfrentarse y resolver las emociones negativas.

En definitiva, es como se ve a sí misma una persona en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones (Goñi, 2009).

Además de la fundamentación en este modelo tetradimensional el cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) se ha basado en diversos estudios previos sobre cada una de sus dimensiones y los correspondientes cuestionarios elaborados. En lo referente a las diferentes concepciones del autoconcepto personal destacan las diferentes versiones del Tennessee Self-Concept Scale de Fitts y Roids (1972, 1988 y 1991) o los cuestionarios que hacen referencia a los valores y la honradez, tales como el Joseph Preschool and Primary Self-concept Screening Test (JPPSST) de Joseph (1979), el Self-Concept Factor Scale de

Tamayo (1981), el Self-Perception Profile for College Students de Neeman y Harter (1986), el Self Description Questionnaire II (Marsh, 1990) y el Self Description Questionnaire III (Marsh, 1992), el Offer Self-Image Questionnaire Revised de Offer, Ostrov, Howard y Dolan (1992) o el Adult Source of Self-Concept Inventory de Man, Tam y Li (2003). En el area emocional podemos mencionar como antecedentes el Multidimensional Self-Concept Scale de Bracken (1992), emocionalidad o estabilidad emocional (la Escala Multidimensional de Autoconcepto, de De La Rosa y Díaz (1991), el Self-Description Questionnaire II y III de Marsh (1990, 1992), el AFA de Musitu et al., 1994, el AF5 de García y Musitu (2001) y en cuanto al tono emocional el Offer Self-Image Questionnaire, de Offer et al., (1992).

## **6. Autoconcepto Social**

A pesar de la importancia que la componente social del autoconcepto ha tenido desde sus inicios, los estudios del autoconcepto social al igual que los de la dimensión personal no son abundantes y por tanto, tampoco hay demasiados resultados concluyentes.

Si se analizan los estudios realizados sobre el autoconcepto social, aún considerando las diferencias conceptuales entre ellos, todos ellos se pueden agrupar en un principio en tres planteamientos diferenciados: la propuesta de Shavelson et al. (1976), la de Song y Hattie (1984) y la de Byrne y Shavelson (1986). La primera de ellas apoyándose en los planteamientos de James y Cooley incluye en su modelo multidimensional un autoconcepto social constituido por dos dimensiones, una relativa a los pares y otra relativa a los otros significativos. En cuanto a Song y Hattie (1984) propusieron una diferenciación del autoconcepto social en autoconcepto de los pares y en autoconcepto familiar. Finalmente, Byrne y Shavelson (1986) basándose en la aportación de que el autoconcepto refleja las interacciones sociales y las comparaciones sociales, dividieron el autoconcepto social en dos dimensiones: el autoconcepto social relacionado con el contexto educacional, subdividido en compañeros y profesores y el autoconcepto social relacionado con la familia, subdividido en hermanos/as y padres:

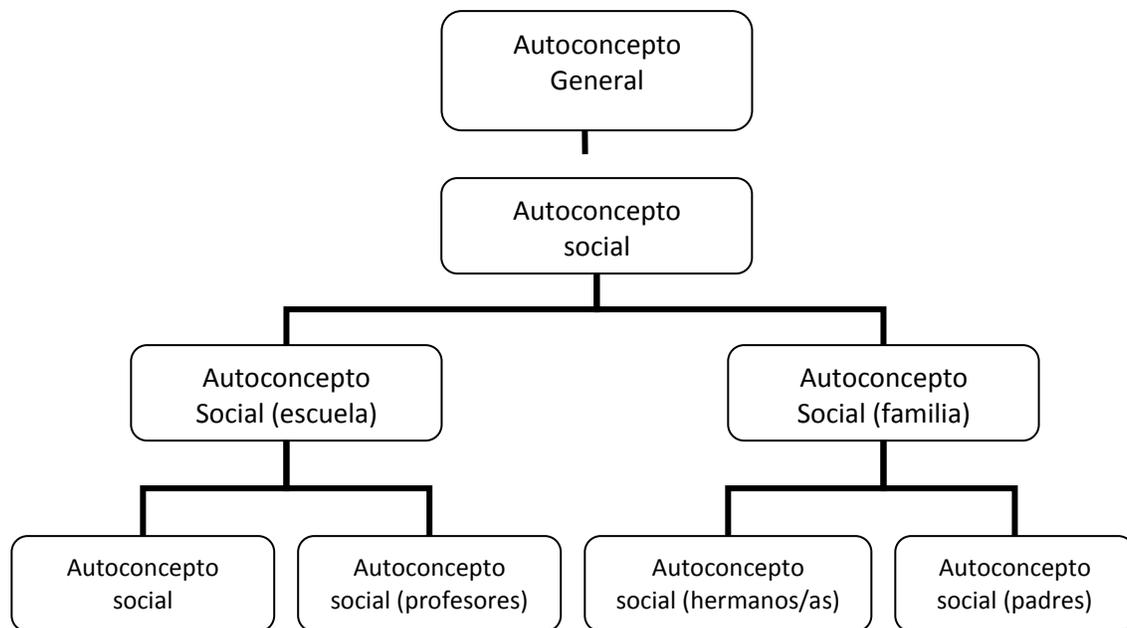


Figura 8. *Modelo del autoconcepto social de Byrne y Shavelson (1986).*

A pesar de que la mayor parte de las propuestas acerca del autoconcepto social se basan en el criterio de contextos que recogen los tres modelos descritos, también hay otras propuestas que lo organizan en función de la evaluación de posibles competencias de la persona tales como habilidades sociales, prosociabilidad, agresividad, etc.... que se activan en la vida social al margen de los contextos (Zorich y Reynolds, 1988; Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002).

En definitiva, podemos agrupar los estudios que han tratado de delimitar las dimensiones del autoconcepto social en función de dos criterios, contextos y competencias, tal y como se recoge en la tabla siguiente:

Tabla 3

*Análisis comparativo de las propuestas de autoconcepto social (Goñi y Fernández, 2007)*

<b>CONTEXTOS</b>	<b>COMPETENCIAS</b>
<p>1. Shavelson, Hubner y Stanton (1976)</p> <p>- Pares - Otros significativos</p> <p>2. Song y Hattie (1984)</p> <p>- Pares - Familia</p> <p>3. Byrne y Shavelson (1996)</p> <p>- Contexto educacional - Familia</p>	<p>1. Zorich y Reynolds (1988)</p> <p>- Afiliación grupal - Habilidades Sociales - Participación en eventos sociales - Expectativa del logro social - Evaluación de los otros - Sociabilidad</p> <p>2. Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz (2002)</p> <p>- Agresividad - Prosocialidad</p>

De manera resumida, la concepción del autoconcepto social desde el criterio del contexto social en el que las personas se desarrollan, propone que este constructo hace referencia a las percepciones que cada persona tiene de sí misma en lo concerniente a habilidades y relaciones interpersonales (Byrne, y Shavelson, 1996; Shavelson et al., 1976; Song, y Hattie, 1984), siendo a la vez, críticas consigo mismo al momento de evaluarse en los distintos contextos sociales en los que cada sujeto se desenvuelve (Markus, y Wurf, 1987; Vallacher, y Wegner, 1987).

Por el contrario, los que proponen que el autoconcepto social se concibe desde el punto de vista de las diversas competencias sociales que cada individuo desarrolla en el medio social al que pertenece, sugieren que estas no necesitan del contexto social, es decir, son independientes del contexto donde los sujetos interactúan (Zorich, y Reynolds, 1988; Infante et al., 2002).

Para la construcción o delimitación de la estructura interna del autoconcepto social se han elaborado diversos cuestionarios. Entre los más antiguos destacan el de Fitts (1965), el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS), el Coopersmith SelfEsteem Inventory de

Coopersmith (1967, 1981) y el Texas Social Behavior Inventory (TSBI) de Helmreich, Stapp y Ervin (1974). El primero de ellos busca medir las percepciones de las personas sobre sus habilidades sociales; el segundo mide el "yo" en diferentes áreas y entre ellas la social y el último mencionado hace referencia a la aceptación social percibida cuando las personas se comparan con los demás en general y no sólo con los pares.

Ya para la década de los ochenta, Harter (1982) construye diversos cuestionarios con el fin de medir el autoconcepto social desde una perspectiva multidimensional, con la idea de utilizarlos en la evaluación de las diversas edades: infantil, adolescencia y adultez. El primer cuestionario (Harter, 1982) fue el Perceived Competence Scale for Children (PCS) elaborado para niños de tercero a noveno grado, el cual tiene una escala de competencia social, enfocada en la popularidad con los pares. Posteriormente Harter (1985) le cambió el nombre por el de Self-Perception Profile for Children (SPPC) y la escala de competencia social por la aceptación social.

Otros cuestionarios relevantes que se han construido para evaluar el autoconcepto social son los siguientes:

- Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance, de Harter y Pike (1984). Dicho cuestionario tiene dos versiones, una para edad preescolar y otra para primaria, concretamente de primero y segundo.

- Self Perception Profile for College Students (Neeman, y Harter, 1986) para estudiantes universitarios y Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988), para adolescentes entre 8 y 15 años de edad

- Self-Description Questionnaire I (SDQI) de Marsh que busca medir la autopercepción de la aceptación entre los pares, por medio la escala "relación con los iguales".

- Social Self-Inventory –SSEI- de Lawson, Mashall y McGrath (1979) y el Social Self-Concept Scale –SSCS- de Zorich y Reynolds, (1988). Estos cuestionarios miden el autoconcepto social y sus propiedades psicométricas no son buenas.

- Multidimensional Self Concept Scale (MSCS) de Bracken (1992) que está compuesto por seis escalas. El autoconcepto social está delimitado como una combinación de la aceptación social y las habilidades sociales percibidas.

- Autoconcepto Forma-A (AFA), de Musitu, García y Gutiérrez (1991) y el Autoconcepto Forma-5 (AF-5) de García y Musitu (2001). El autoconcepto social esta como un dominio independiente, aunque dentro del autoconcepto general.

Dentro del segundo criterio para delimitar las dimensiones del autoconcepto social, es decir el de las competencias, se enmarca esta tesis. En concreto, en el planteamiento de que se podrían identificar tres subdominios en el autoconcepto social: aceptación social (auto percepción de una buena acogida por parte de los demás), competencia social (auto percepción de las capacidades necesarias para desenvolverse en las situaciones sociales y responsabilidad social (auto percepción de la contribución al buen funcionamiento social) (Goñi, 2009).

Sin embargo, las investigaciones más recientes han evolucionado en el sentido de que se ha podido ver una relación alta entre aceptación y competencia social (Fernández y Goñi, 2006; Fernández y Rodríguez, 2009). Ello ha supuesto que al parecer el autoconcepto social se estructura en torno a dos factores principales, la responsabilidad social y la competencia social, tanto en la adolescencia (Fernández-Zabala, 2010) como en la edad adulta (Fernández-Zabala, Rodríguez, y Goñi, 2016) de acuerdo con el siguiente modelo:

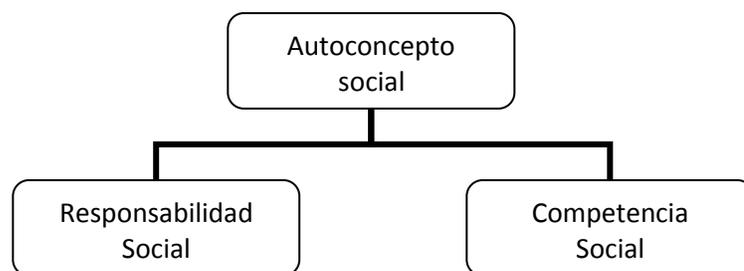


Figura 9. Modelo de propuesta de autoconcepto social (Fernández-Zabala, 2010; Fernández-Zabala et al., 2016).

En opinión de algunos autores en lo referente a las relaciones del autoconcepto social con otras variables no suele haber consenso (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011). No obstante, otros opinan que el autoconcepto social tiene correlación positiva con el rendimiento académico, el bienestar psicosocial, la aceptación y estima de profesorado y alumnado y el ajuste psicosocial, mientras que correlaciona negativamente con los síntomas característicos de la depresión, la agresividad y los comportamientos de tipo antisocial (Broderick, 1993; Cheal, 1991; Gutiérrez-Sanmartín, 1989; Herrero, 1992; Lila, 1991,1995; Marchetti, 1997; Molpeceres, 1991; Pons, 1989).

En lo referente al comportamiento en función de las edades, en los niños y niñas así como en adolescentes, el autoconcepto social está relacionado positivamente con la comprensión, el apoyo y las practicas de socialización parental afectivas, pero correlaciona de forma negativa con la negligencia, la indiferencia y la coerción (Musitu, y Allatt, 1994; Musitu, Román, y Gutiérrez, 1996).

## **7. Síntesis del capítulo**

En el capítulo anterior se ha profundizado en el posible papel explicativo de las variables familiares para tratar de explicar mejor el abandono escolar de los estudiantes dominicanos. También se apuntaba el papel relevante que podrían jugar algunas variables personales del alumnado, entre las cuales sin lugar a dudas se encontraba el autoconcepto.

La razón principal de esa relevancia es el papel destacado que juega la percepción que cada uno tiene de sí mismo en la formación de su personalidad y así mismo en su ajuste personal, social e incluso escolar. A lo largo del capítulo hemos podido entender el rol del autoconcepto en el desarrollo de la personalidad, debido a la influencia que ejerce en el desarrollo de las competencias sociales, es decir, en la forma de relacionarse, sus pensamientos sobre la forma en que valora las cosas, su manera de comportarse, así como también sus sentimientos y pensamientos (Clark, Clemen y Bean, 2000). Como consecuencia, se precisa de un seguimiento y una valoración que permita al alumnado conocer sus necesidades y poder gozar de las herramientas que le permitan mejorar sus

pensamientos, valoraciones propias y formas de comportarse. Todo ello nos ayuda a entender mejor la relación del autoconcepto con el tipo de ajuste del alumnado y, por ende, con las razones del abandono escolar en el sistema educativo dominicano.

Un recorrido histórico por las diferentes propuestas que se han formulado acerca de la estructura interna del autoconcepto nos han permitido comprender que es consistente y a su vez organizada jerárquicamente, aunque como dice Schunk (2012), susceptible de cambios y relativamente estable. Estos posibles cambios se deben a que, tal y como apuntan Sisto y Martinelli (2004), el autoconcepto es un producto de las interacciones de las personas con los procesos sociales, los ciclos de vida y desde luego las autovaloraciones en lo referente a sus capacidades, experiencias y realizaciones. La otra característica relevante en la actualidad es que se trata de un constructo multidimensional, pese a que las primeras propuestas se realizaron desde una perspectiva unidimensional.

La propuesta de modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) que reunía ambas características respondió a la falta de claridad conceptual que había en la época y, a la necesidad de establecer un marco de referencia que permitiera avanzar en la investigación, tanto en lo referente a estos aspectos como a una adecuada caracterización de la estructura interna del autoconcepto (Goñi y Fernández, 2008).

De acuerdo con la perspectiva multidimensional y jerárquica, el autoconcepto estaría compuesto por los autoconcepto académico y autoconcepto no académico, este último con los dominios físico, académico, social y personal. Se ha dedicado una parte importante del capítulo a describir lo que se conoce acerca de cada una de estas dimensiones, tanto a nivel conceptual y de medida, como en lo referente a la posible relación con la conducta escolar y con aquellas variables que son a su vez relevantes en dicha conducta. En este sentido todo parece indicar que son el autoconcepto académico y el autoconcepto social los que presentan una mayor correlación con el rendimiento académico (Revuelta, Rodríguez, Ruiz de Azúa, y Ramos-Díaz, 2015).

Este capítulo acerca de las diversas dimensiones del autoconcepto aporta en definitiva a este estudio una visión acerca de como se ve el estudiante (y por tanto también como podría verse el estudiante dominicano) y como estas percepciones influyen en su

conducta en el sistema educativo y en las relaciones con los demás, lo que puede permitir intentar conocer mejor las razones de la deserción escolar. En todo caso, en esta tesis doctoral nos situamos en una perspectiva más positiva, de manera que entendemos que incluso en las situaciones más adversas que se puedan vivir en el contexto escolar dominicano, siempre existe la posibilidad de dar una respuesta más resiliente que vaya en contra de los pronósticos más desfavorables. Por ello entendemos que es especialmente relevante abordar en el próximo capítulo una visión de la resiliencia que nos ayude a entender mejor los procesos que se dan en estos contextos desfavorecidos.



## *Capítulo 4*

# **LA RESILIENCIA**

- 1. Introducción**
- 2. Eevolución del concepto de resiliencia. Enfoques y modelos**
- 3. Propuestas del concepto de resiliencia**
- 4. Instrumentos de medida de la resiliencia**
- 5. La resiliencia en el ámbito educativo**
- 6. La resiliencia en la actualidad**
- 7. Síntesis del capítulo**

# 1. Introducción

Con el propósito de tratar de entender mejor las circunstancias educativas bajo las cuales se produce el abandono escolar de los estudiantes dominicanos en contextos desfavorecidos, en esta tesis se están planteando posibles variables asociadas con dicho abandono. Para completar la presentación de dichas variables, junto con las relativas al ámbito familiar y el autoconcepto desarrolladas en capítulos anteriores, en este capítulo se procederá a presentar la resiliencia.

Se trata de un controvertido concepto que ha sido definido de manera diferente a lo largo de los años, desde sus primeras aportaciones relevantes en el campo de la investigación que comenzaron en la segunda mitad del siglo XX. Por lo tanto, es necesario analizar las diferentes propuestas que se han ido realizando a lo largo de los años, con el fin de clarificar en la medida de lo posible el concepto para situarse en una visión más actual que va más allá de la idea de que la resiliencia es una forma de responder a la adversidad. Tal y como plantean Grané y Forés (2007), la resiliencia no se queda en una respuesta inmediata a la adversidad, sino que es un proceso que luego se evidencia en la construcción y reconstrucción de nuevas vivencias. Dicho de otra forma, podemos aprender en las situaciones adversas y consecuentemente podemos modificar la trayectoria de nuestra vida; eso es precisamente lo que permite que las personas no solo superen esas situaciones adversas sino que salgan fortalecidas de ellas. En consecuencia, nos interesa conocer si es la resiliencia una variable relevante en aquellos estudiantes que permanecen en el sistema educativo, a pesar de las múltiples adversidades que se les presenta, y también si ello conlleva la elaboración de vivencias específicas desde el punto de vista educativo.

La resiliencia, en definitiva, evidencia la posibilidad que tiene el ser humano de reponerse y salir reforzado ante las circunstancias adversas o traumas a los que se enfrenta a lo largo de su vida, en contra de todo pronóstico (Avia y Vazquez, 1999; García, 2005). Tal y como apuntan Barudy y Marquebreucq (2006), la resiliencia no es solo el resultado de los traumas o adversidades, sino que también es parte importante de ella la disposición para mantenerse y recuperarse. En consecuencia, en el transcurso de este capítulo analizaremos las diversas investigaciones y aportaciones en relación a este concepto para su mejor

comprensión y para valorar su relación con otras variables significativas. Esta reflexión conceptual conlleva la necesidad de clarificación de los diferentes instrumentos de medida de esta variable que también está presente en este capítulo.

Dadas las características de esta tesis doctoral nos centraremos también en el conocimiento de un enfoque de la resiliencia en el ámbito educativo desde una perspectiva holística, así como en las propuestas de construcción de comportamientos más resilientes dentro de la escuela. Este enfoque conlleva un cambio de mirada de los profesionales de la educación desde una perspectiva más determinista hasta otra más centrada en las fortalezas y capacidades, tanto personales como contextuales, de aquellas personas que se enfrentan a una situación adversa o traumática.

El capítulo se cerrará con un necesario acercamiento al concepto de resiliencia tal y como se concibe en la actualidad.

## **2. Evolución del concepto de resiliencia. Enfoques y modelos**

Tal y como apuntan especialistas en el tema (Melillo y Suarez, 2002; Vinaccia, Quinceco, y Moreno, 2007), la resiliencia surge en el ámbito de la Física como un término técnico relativo al poder de ciertas materias para oponer resistencia a la ruptura por choque o por fuertes presiones, y volver después a su estado formal e inicial. Se trata de una palabra de origen latino que procede del verbo “resilio” que significa “saltar hacia atrás, rebotar, repercutir”. Posteriormente, este concepto se ha adaptado al campo de las ciencias sociales y la educación, convirtiéndose así en una contribución relevante para sus planteamientos teóricos y prácticos, especialmente en situaciones de desventaja o de exclusión social (López, 2007).

En efecto, gracias a los resultados obtenidos en las investigaciones de los años 80 que fueron llevadas a cabo por Werner y Smith (1982) y Wortman y Silver (1989) en Estados Unidos, y Rutter (1985) en Inglaterra, se rompió con la idea de que un trauma conlleva un grave daño para la persona que no se puede “superar”. De esa manera, autores

como Rutter (1993) ó Kalawski y Haz (2003) han sugerido que para caracterizar aquellas personas que, a pesar de haber nacido o haber vivido en situaciones adversas ó traumáticas han tenido un desarrollo psicológico más adecuado, se podía adaptar el término resiliencia a las ciencias sociales. Además, se considera que no solo han salido airosas de esas situaciones, sino incluso reforzadas a nivel de desarrollo y maduración (Grotberg, 1997; Muñoz, 2005). En definitiva, se plantea la posibilidad de que como consecuencia de ese tipo de situaciones se puede producir un aprendizaje y un aumento de la fortaleza de la persona derivados de los mecanismos que es capaz de generar en base a la interacción entre los factores de protección y los de riesgo, tanto individuales como ambientales (Domínguez, 2007).

Se rompía así una tradición de investigaciones que al analizar situaciones amenazantes o que suponían influencias negativas, trataban de centrar sus esfuerzos en este tipo de variables, para poner un mayor énfasis en el hecho de que existen personas que en condiciones muy adversas, son capaces de afrontar con éxito estas dificultades, incumpliendo así las expectativas de fracaso que existían previamente sobre ellas (Avia y Vázquez, 1999; García, 2005; López, 2007).

La Real Academia Española ha incorporado la definición de Resiliencia a su reconocido diccionario, recogiendo los planteamientos descritos: “Resiliencia es la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas”. No obstante, pese a la aparente sencillez de la definición, la resiliencia es algo muy complejo que está evolucionando a gran velocidad y que está dando lugar a entramados transdisciplinarios muy complicados que requieren de una mayor sistematización.

El comienzo del trabajo científico de la resiliencia en el ámbito de las ciencias sociales, se suele situar en el estudio longitudinal que comenzaron Werner y Smith en 1954 en Kauai (Hawái) con 698 niños y niñas que habían nacido en circunstancias muy adversas expuestos a la pobreza, y que continuaron durante varias décadas. También se consideran referentes en sus inicios en el ámbito de las ciencias sociales los estudios que han desarrollado el marco teórico de la resiliencia (Rutter, 1979,1985) ó las investigaciones sobre hijos de madres esquizofrénicas de Garmezy (1991).

Werner y Smith (1982) realizaron un seguimiento durante algo más de treinta años a 201 niños y niñas de una muestra de partida, descubriendo que 72 de estos sujetos de riesgo habían evolucionado positivamente, a pesar de las eventualidades a las que habían sido expuestos desde su nacimiento y a pesar de no haber contado con ningún tipo específico de ayuda, convirtiéndose así en adultos competentes y bien integrados (Werner y Smith, 1992). Para explicar esta circunstancia, concluyeron que el proceso de la resiliencia se había producido de alguna manera aunque no fuera evidente, fijándose por tanto en las circunstancias vitales que parecían haberse producido en aquellos que se habían integrado socialmente. Entre esas circunstancias que calificaron de determinantes, identificaron las siguientes: el afecto recibido de manera incondicional por personas que confiaron en ellos hasta hacerles sentir valiosos, el hecho de proceder de familias que eran poco numerosas y con un cierto espacio de tiempo entre los hermanos y hermanas, el que habían recibido una educación formal suficiente, profesar una fe religiosa profunda, tener buenas relaciones personales con sus parejas y que dichas relaciones eran positivas, tenían una motivación más intrínseca, todo lo cual parecía que les permitía dotar de un cierto sentido a su vida. Entre todas estas circunstancias parece la más relevante el que tuvieran al menos una relación incondicional por parte de personas que confiaron en ellas tanto que les aportó seguridad y confianza.

A pesar de que inicialmente este estudio no tenía por objeto la resiliencia tuvo un papel importantísimo en el surgimiento de la misma, no solo como realidad clínica sino también como objeto de investigación.

Tal y como sugiere López-Barajas (2000), las posteriores investigaciones en resiliencia se han orientado principalmente en la dirección de dos tópicos, uno referente a la necesidad de demostrar la propia existencia del fenómeno y el otro que ha tratado de indagar acerca de los factores que contribuyen a desarrollarla o que se asocian a ella. Entre estos factores se han identificado tres principales: (1) atributos del propio niño/a, (2) características de sus familias y (3) características del contexto social más amplio que rodea a niños/as y familias (Villalba, 2004).

Con el paso del tiempo, con la intención de obtener una mayor comprensión de lo que realmente significa la resiliencia, la atención de la investigación se ha dirigido a la búsqueda de los procesos que se ocultan detrás de los factores protectores de la resiliencia, prestando menos atención a su identificación. Como consecuencia, en vez de priorizar el conocimiento de los factores relativos a la persona, la comunidad y la familia relacionados con la resiliencia, se prioriza el estudio de la manera en que influirán dichos factores en la adaptación positiva. Esto ha supuesto una evolución en el concepto de resiliencia, desde una perspectiva en la que se atribuía esta característica poco común a una “constitución” especial de la persona, hasta otra en la que se considera relevante la interacción entre el individuo y sus allegados, sus condiciones de vida y su ambiente vital, dando lugar a estudios sistémicos de la resiliencia (Manciaux, 2003, Villalba, 2003- 2004).

Grotberg (2003) por su parte ha tratado de sintetizar las investigaciones sobre la resiliencia agrupándolas en ocho tipos básicos:

1. La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias etarias y de género.
2. Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes requieren diferentes estrategias.
3. El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.
4. La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección.
5. La resiliencia puede ser medida; además es parte de la salud mental y la calidad de vida.
6. Las diferencias culturales en cuanto al desarrollo de factores de resiliencia disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar ideas nuevas y efectivas para la educación en el desarrollo de la misma.
7. Prevención y promoción (el modelo de promoción es más consistente con el modelo de resiliencia) son algunos de los conceptos en relación con la resiliencia.

8. La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes.

De acuerdo con todos estos planteamientos Richardson (2002) ha descrito la evolución histórica de las investigaciones en resiliencia de manera que podemos agruparlas en tres generaciones o etapas diferentes en función de su objeto de estudio. En ese sentido las describe de la siguiente forma: la primera etapa, buscó dar respuesta a la pregunta ¿qué características marcan a las personas que prosperarán frente a factores de riesgo o adversidad en oposición a aquellos que sucumben hacia conductas destructivas?, donde el listado de cualidades personales es la primera parte de la investigación, identificando fortalezas y capacidades; en la segunda etapa se trabajó el campo de las cualidades de la resiliencia, buscándose descubrir los procesos y las teorías de las cualidades ya identificadas en una primera etapa sobre la resiliencia, identificando características del proceso de adaptación ante la adversidad y finalmente, en la tercera etapa, la mencionada resiliencia hizo énfasis en el aspecto conceptual de la resiliencia, identificando la motivación como elemento esencial, estas tres etapas quedan recogidas de manera esquemática en la Tabla 4.

Tabla 4

*Etapas en la investigación de la resiliencia según Richardson*

	<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Resultados</b>
<b>P R I M E R A</b>	<b>Cualidades de resiliencia</b>	Descripción fenomenológica de cualidades resilientes de individuos y sistemas de apoyo que predicen el éxito personal y social.	Lista de cualidades, valores o factores de protección que ayudan a las personas a crecer a través de la adversidad (autoestima, autoeficacia y sistemas de apoyo).
<b>S E G U N D A</b>	<b>El proceso y la Teoría de resiliencialidad</b>	La resiliencialidad es el proceso de poder con estresores, adversidad y cambio u oportunidad, de manera que los resultados produzcan una identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de los factores de protección.	Refiere los procesos de disrupción y reintegración en la adquisición de las cualidades de resiliencia descritas en la primera etapa. Un modelo que enseña a usuarios y estudiantes a elegir entre reintegración resiliente, reintegración cómoda (vuelta a la zona de confort) o reintegración con pérdida.
<b>T E R C E R A</b>	<b>Fuerzas motivacionales y Resiliencia innata</b>	Busca la identificación multidisciplinaria del pensamiento postmoderno y cree en las fuerzas motivacionales de los individuos y grupos y la creación de experiencias que adoptan la activación y utilización de esas fuerzas	Ayuda a las personas y a los estudiantes a descubrir y aplicar la fuerza que les conduce hacia la autoactualización y hacia la reintegración resiliente de las dificultades y obstáculos de la vida.

Investigaciones clave en la **primera etapa o generación** que permitieron elaborar una lista de cualidades de resiliencia, son las realizadas con niños y niñas en situación de extrema pobreza y con padres/madres con enfermedades mentales, tales como la esquizofrenia (Garmezy, 1974; Garmezy, Masten y Tellegen, 1984; Rutter, 1979; Werner y Smith, 1982, 1992). Como consecuencia de estas investigaciones se rompió con la idea de que los niños o niñas que habían pasado por traumas y habían tenido una infancia infeliz, en un futuro necesariamente tenían un pronóstico desfavorable. De esta manera se diseñan propuestas como la de Wolin (1999) que hace referencia a los pilares de la resiliencia, distinguiendo siete esenciales:

- *Introspección*, mirando hacia sí mismo, dando respuestas honestas a las preguntas que se ha realizado como persona.
- *Independencia*, capacidad de delimitar entre problemas y sí mismo, así como el mantenimiento de distancia sin necesidad de aislamiento.
- *Capacidad de relacionarse*, capacidad de establecer contacto, no tomando solo sus necesidades afectivas, sino pensando en función de las necesidades que los demás puedan tener.
- *Iniciativa*, pone retos cada vez más exigente sobre sí mismo.
- *Humor*, Busca lo positivo en la adversidad.
- *Creatividad*, habilidad de embellecer partiendo del desorden y el caos.
- *Moralidad*, busca el bienestar de los demás y se compromete a sí mismo con los valores

En definitiva, en esta primera generación de investigaciones se partía del planteamiento de que la importancia la tenía el individuo y en especial sus capacidades a la hora de explicar fenómenos de resiliencia (Lazarus y Folkman, 1986; Zeidner y Hammer, 1990).

**La segunda generación** de investigaciones buscaba conocer el proceso de obtención de las cualidades de resiliencia identificadas en la anterior etapa (Grotberg, 1995; Kaplan, 1999; Luthar y Cushing, 1999; Masten, 1999; Richardson, Neiger, Jensen, y Kumpfer, 1990; Rutter, 1999). Es un momento en el que se proponen definiciones como la de Grotberg

(1995) que la define como la capacidad que tienen de forma concreta, las personas, las familias y las comunidades para sobreponerse y a la vez prevenir o anticipar las consecuencias inevitables de las adversidades que se enfrentan en la vida.

En esta segunda etapa también se investigó acerca de la dinámica que se generaba entre los factores de riesgo y los que favorecían y protegían a la resiliencia (Grotberg, 1999; Luthar y Cushing, 1999; Masten, 2001; Richardson, Neiger, Jenson, y Kumpfer, 1990; Rutter, 1990).

La mayoría de los autores y autoras entendían la resiliencia como un proceso dinámico, en el que las personas mantienen con las influencias del medio una relación recíproca, hasta lograr con ello su propia adaptación independientemente de las adversidades que hayan vivido.

En definitiva, esta segunda etapa supone evolucionar desde la perspectiva más individualista de la primera basada en las cualidades de la persona, hasta otra perspectiva que pone más el acento en que la resiliencia es un proceso dinámico y que cambia a lo largo del tiempo en esa relación que mantienen el individuo y el entorno (Gómez y Kotliarenco, 2010; Rutter, 1991). La resiliencia no es una característica absoluta de la persona que se adquiere y después no evoluciona, sino que es consecuencia de un proceso complejo que va variando en función de las relaciones y las circunstancias que rodean a la persona, así como del contexto y del momento evolutivo en el que se encuentre (Cyrułnik, 1999; Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrułnik, 2003).

Más recientemente, Cyrułnik (2006) ha concretado que la resiliencia es un proceso sistémico en el que destaca el trabajo interdisciplinar y la potenciación de los mecanismos de resiliencia. Por su parte Grané y Forés (2007) añaden que la resiliencia es un proceso y no una respuesta inmediata a la adversidad. De esa manera no se trata de resistir y por tanto de aprender a vivir, sino de aprender a construir y a deconstruir.

Una propuesta de estas características que ha tenido impacto en las investigaciones posteriores ha sido la de Vanistendael (1997), el cual define la resiliencia como una

capacidad que tiene el ser humano que le permite desarrollarse y a la vez buscar socialmente un modo aceptable de vivir bien, a pesar de las circunstancias difíciles de la vida.

De acuerdo con este autor existen cinco dimensiones de la resiliencia que se muestran en la Figura 10:

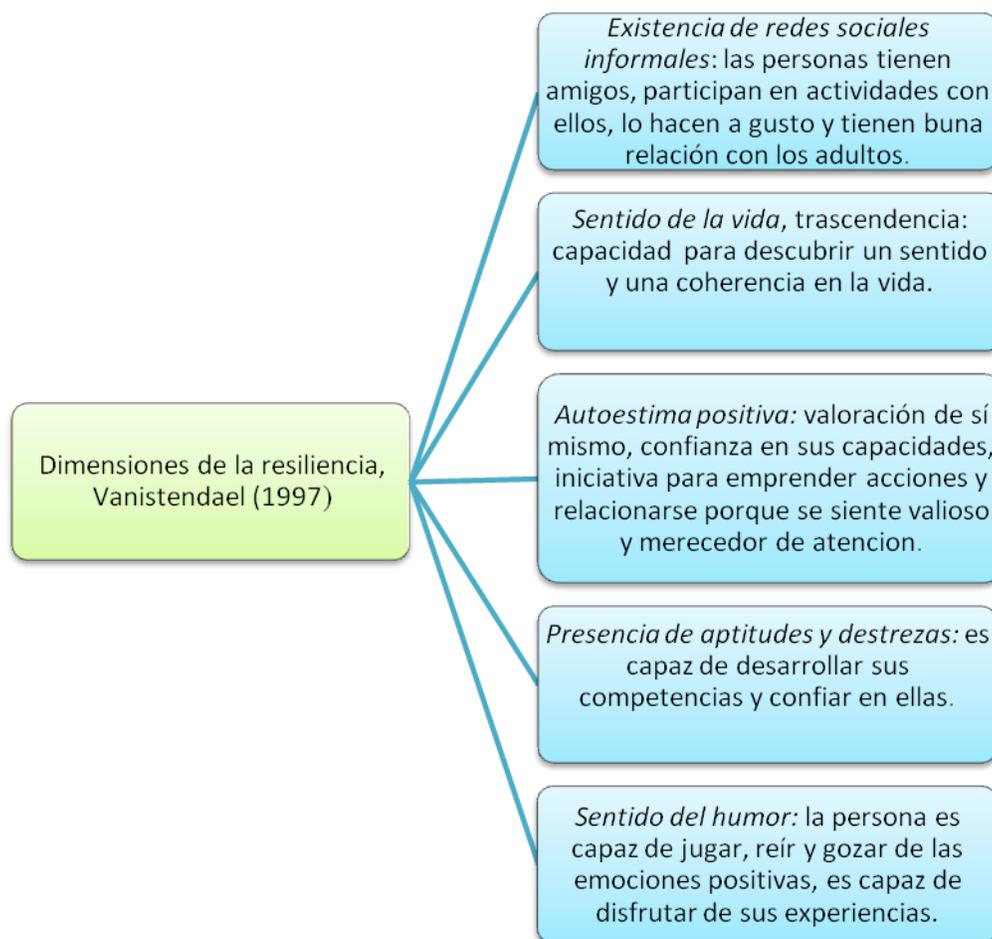


Figura 10. *Dimensiones de la Resiliencia según Vanistendael (1997)*

Según Vanistendael, hay dos elementos esenciales que explican la resiliencia: uno es la resistencia frente a la destrucción, y el otro es la capacidad de formar un proceder positivo independientemente de las circunstancias adversas que se enfrenten (Vanistendael, 1994).

Con el fin de explicar de qué manera construyen las persona las capacidades para afrontar las adversidades, planteó el llamado modelo de la casita de la resiliencia (Vanistendael y Lecomte, 2002) que permite guiar la comprensión de la resiliencia en entornos familiares, escolares y comunitarios, representando de manera simbólica el hogar, el afecto, la seguridad ó la cooperación, entre otros. Este modelo se recoge en la Figura 11:

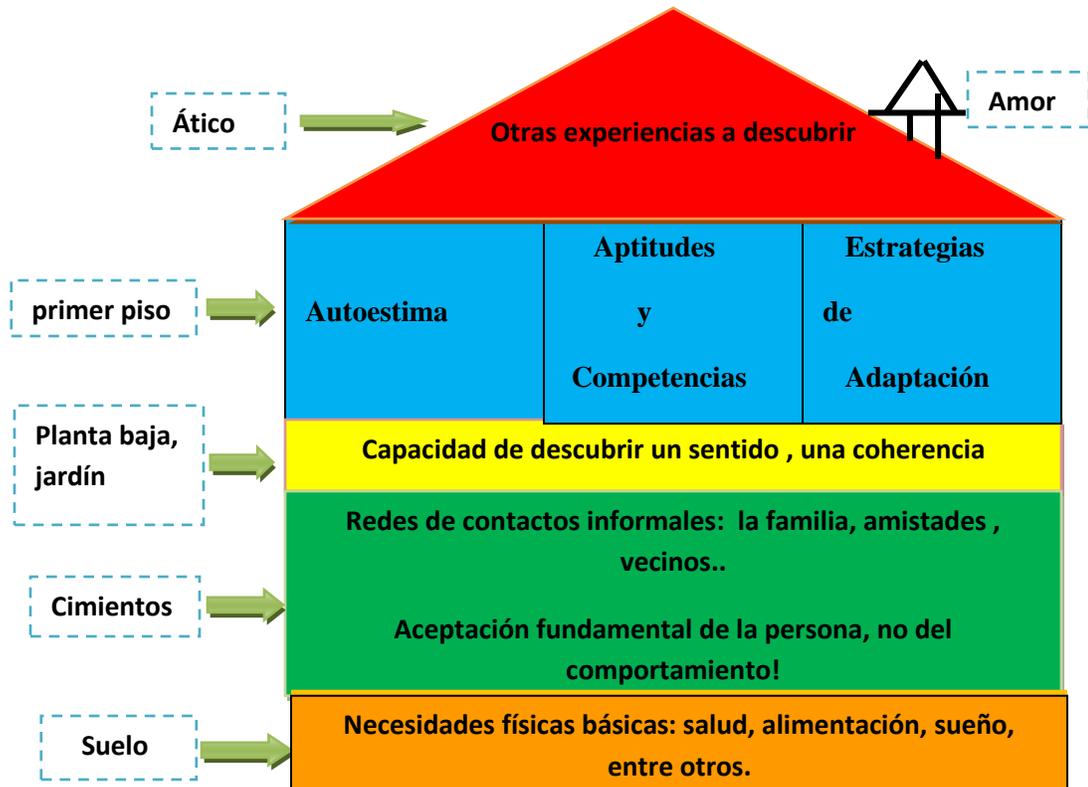


Figura 11. *Modelo de la casita de resiliencia de Vanistendael y Lecomte (2002)*

En el modelo de la casita los diferentes pisos representan lo siguiente:

- Cimientos y suelo: Están relacionados con la aceptación y las necesidades básicas que tienen las personas.
- Planta baja: Hace referencia a aquellas redes de apoyo que le dan sentido a la vida, tales como la interacción familiar y los amigos.

- Primer piso: Tiene tres espacios o habitaciones, el primero incluye la autoestima y los valores, el segundo aptitudes y competencias y el tercer espacio y ultimo, las estrategias de adaptación representadas esencialmente por el humor y la creatividad.
- Ático: Lo componen las experiencias que están por descubrir y vivir.

Algunas de las propuestas generadas en esta segunda etapa podrían adscribirse a un modelo ecológico-transaccional de resiliencia, basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1981). Posteriormente este tipo de aportaciones han dado lugar a planteamientos como el de Masten y Obradovic (2006) según el cual la resiliencia puede ser algo de la vida cotidiana, dejando de ser o de entenderse como un fenómeno situacional y extraño. Se trata de un enfoque de sistemas que forman parte del desarrollo de las personas y su éxito ante las necesidades adversas que queda recogido en la Figura 12:

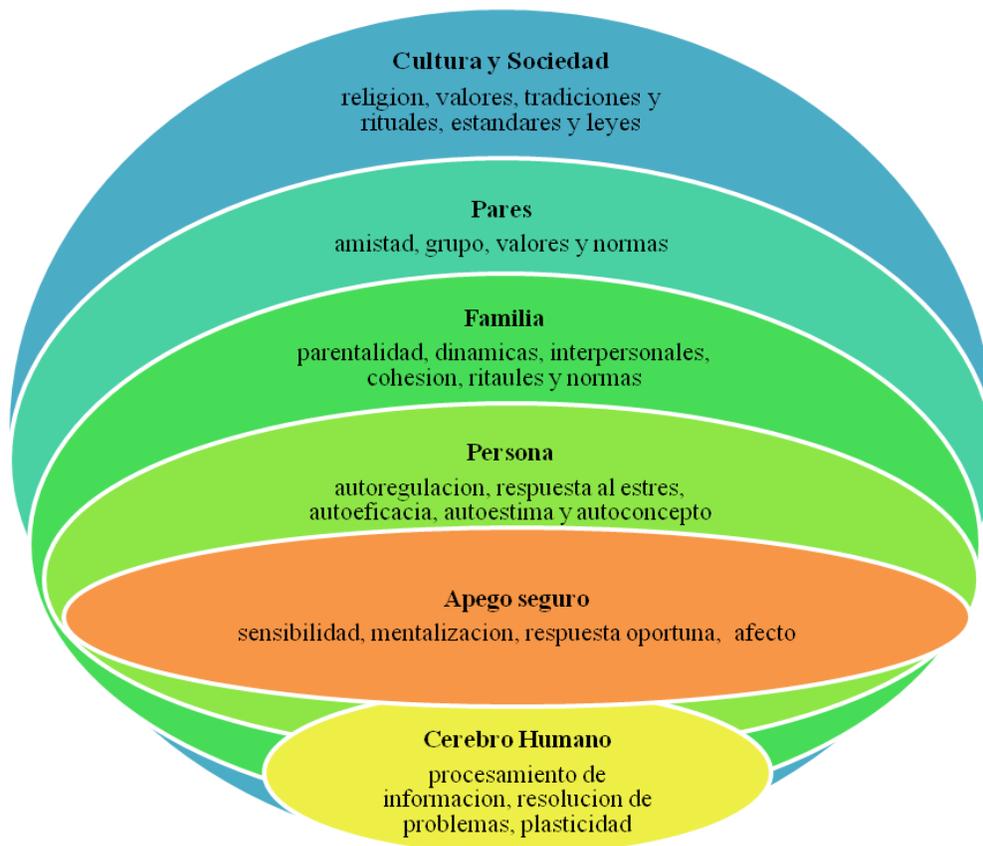


Figura 12. *Sistemas y procesos involucrados en la resiliencia frente a contextos de adversidad*

Para identificar **la tercera etapa** de las investigaciones, Richardson (2002) parte de la idea de que el paradigma común primario es que “los humanos, así como otros seres vivos, tienen energía o resiliencia”, de manera que equipara energía a resiliencia.

En consecuencia, la pregunta que se plantea es: “¿Qué es y donde se encuentra la fuente de energía o motivación para hacer reintegraciones resilientes?”. El propio Richardson (2002) plantea esta etapa de investigaciones con algunas dudas ya que conlleva una gran diversidad de opiniones, escepticismos y perspectivas.

La respuesta a esa pregunta clave en opinión de algunas autoras son las fuentes ecológicas que ofrecen o provocan resiliencia en las personas (Villalba, 2004), si bien en opinión de otros autores es la propia adversidad, dado que las dificultades a las que nos enfrentamos en la vida ayudan a que aparezca lo mejor que hay en nosotros, cuando somos capaces de superarlas (Pereira, 2007).

Una crisis es un peligro y una oportunidad, dado que si se supera, las personas y los sistemas salen reforzados de la experiencia y con nuevos recursos. Así los sugiere Grotberg (2003) cuando define la resiliencia como la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. De hecho, confrontar a los seres humanos con circunstancias adversas, con dificultades, para que puedan encontrar en sí mismos los recursos para hacerlos frente, es un proceso formativo muy utilizado y reivindicado por numerosas escuelas filosóficas y educativas (Pereira, 2007).

### **3. Propuestas del concepto resiliencia**

Como consecuencia de los diferentes estudios realizados en torno a la resiliencia se han ido elaborando diferentes formas de establecer el concepto de resiliencia.

De este modo, en la dirección de encontrar la fuente de la resiliencia en la propia adversidad, Fraser, Richman, y Galinsky (1999) han sugerido que la resiliencia implica: (1) sobreponerse a las dificultades y tener éxito a pesar de estar expuestos a situaciones de alto riesgo, (2) mantener la competencia bajo presión, es decir, saber adaptarse con éxito al alto

riesgo y (3) recuperarse de un trauma ajustándose de forma exitosa a los acontecimientos negativos de la vida.

En una visión similar Masten (1994) sostiene que la resiliencia se refiere a (1) personas de grupos de alto riesgo que han obtenido mejores resultados de los esperados (2) buena adaptación a pesar de experiencias (comunes) estresantes (cuando los estresores son extremos la resiliencia se refiere a patrones de recuperación) y (3) recuperarse de un trauma.

Existen otras propuestas que se encuadran en un enfoque de la resiliencia como proceso (Acevedo y Mondragón, 2005; Becoña, Míguez, López, Vázquez, y Lorenzo, 2005; Cyrulnik, 1999, 2003, 2004; Grotberg, 2001, 2006; Masten y Coatsworth, 1998; Melillo, Estamatti y Cuestas, 2001; Villalba, 2004). Dichas propuestas la entienden como constructo dinámico y natural que incluye una amplia clase de fenómenos implicados en las adaptaciones exitosas en el contexto, y de amenazas significativas para el desarrollo y el crecimiento humano. La resiliencia, aunque requiere una respuesta individual, no es una característica individual ya que está condicionada tanto por factores individuales como ambientales, emergiendo de una gran heterogeneidad de influencias del contexto. Para Rutter (1987, 2000) la resiliencia es la variación individual en la manera en la que las personas responden a los riesgos a lo largo del tiempo. Dyer y McGuinness (1996) entienden la resiliencia como un concepto global, multifacético, asociado con numerosas características individuales y multisistémicas.

La propuesta de Cyrulnik (2001), interpreta la resiliencia desde dos conceptos diferenciados: capacidad y recuperación. Es decir, la capacidad que tiene el ser humano para la recuperación ante los traumas y a su vez la comprensión y asimilación de los golpes recibidos. No obstante, para que los golpes se conviertan en traumas, debe producirse o repetirse otra agresión, entendiéndose que el efecto de esto puede ser variante o rebotar. Luego de recibir el golpe y aguantarlo, las personas necesitan para poder seguir su desarrollo en las circunstancias de adversidad, accionar sobre la familia, los prejuicios sociales, salvaguardando el entorno y sobre todo cuidando de sí mismos, de las justificaciones y de las motivaciones de las propias reacciones (Cyrulnik, 2013).

Una aportación relevante es el enfoque sistémico de la resiliencia familiar, en el cual se evalúan las circunstancias de las familias, no de manera general sino particular, tomando en consideración sus limitaciones y desafíos (Walsh, 1998).

La familia es considerada como un factor que favorece la resiliencia por medio de su implicación en el desarrollo de fortalezas afectivas y de apoyo entre los miembros que la componen (McCubbin, y Patterson, 1983; Walsh, 2002). Esto Quinteros (2005) lo relaciona con los niveles de intimidad dentro de la familia, las normas creadas y ejercitadas, así como con las tomas de decisiones en el seno familiar y de manera más específica, con todo aquello en lo que los sentimientos se vean implicados.

Walsh (2004) presenta tres indicadores que favorecen y que son necesarios fortalecer, para que las familias puedan soportar las adversidades y salir airoas de ellas:

1. Los sistemas de creencias que implican: coraje, optimismo, esperanza, aceptación de lo inmodificable, mantener enfoques firmes tanto de los puntos fuertes como el creer en aquellos sueños esperados, perspectivas positivas, trascendencia y espiritualidad y buscarle el sentido a las adversidades.

2. Patrones organizacionales que implican: flexibilidad, organización, adaptación a los desafíos, conexión, apoyo mutuo, protección y orientación, colaboración y compromiso, disposición para cambiar normas, para entender que no siempre se posee la verdad ni la razón absoluta; también implica recursos sociales y económicos.

3. Procesos comunicativos que implican: claridad, expresión emocional sincera, tolerancia, empatía, aportar un clima de confianza y resolución cooperativa de problemas, posturas proactivas y colaboración mutua entre los miembros de la familia.

Melillo y Suárez (2001) plantean algunos factores protectores o características internas de la resiliencia, entre las cuales está la creatividad, independencia, moralidad pensamiento crítico, el humor, la iniciativa, introspección, la empatía, la consistencia y la autoestima. También sugieren que si esta ultima tiene una base fuerte y solida, por medio del juego los niños y niñas desarrollarán la creatividad, podrán conocer, explorar y relacionarse, lo cual permitirá que se construya la empatía y por consiguiente el sentido del humor, todo

lo cual ayudará a ser crítico consigo mismo desarrollando un pensamiento crítico. El ser resiliente se construye por medio de la adversidad, ya que esta es una promotora y a la vez integradora de costumbres en las que las personas buscan nuevos valores y significados a las experiencias vividas (Melillo, Suárez, y Rodríguez 2004).

Recientemente varios autores (Madariaga, 2014) han propuesto un enfoque de la resiliencia desde la multidimensionalidad, ya que se trata de un concepto que involucra aspectos como los rasgos y los atributos, las potencialidades de las familias, de las comunidades y de las personas, también involucra los factores cognitivos, socioculturales y emocionales. Se necesita un enfoque interdisciplinar y desde diferentes puntos de vista de la resiliencia, dado que la realidad a la que hace referencia es compleja. Se llega a plantear que se trata de un proceso de construcción social que se construye: “en y desde lo social, lo relacional y los ecosistemas humanos, aunque dicho proceso se manifieste en comportamientos individuales, familiares, sociales, organizacionales, ...” (Madariaga, Palma, Surjo, Villalba, y Arribillaga, 2014: 12).

No podemos olvidar el enfoque desarrollado en Latinoamérica, el cual parte de una propuesta de resiliencia comunitaria que hace referencia a la capacidad que tienen las instituciones y la sociedad para afrontar las circunstancias adversas, sobreponerse a ellas, organizarse y a la vez crear mejorías en lo que respecta a su identidad y estructura (Uriarte, 2013). Por su parte Suárez et al. (2007) entienden la resiliencia comunitaria como la condición de un grupo de personas que ante procesos adversos y circunstancias difíciles se sobreponen y construyen sobre las mismas.

Este enfoque promueve cuatro pilares fundamentales:

1. Honestidad colectiva o estatal: promueve lo integro y transparente ante los asuntos políticos
2. Humor social: involucra efectos tranquilizadores, busca encontrar lo jocoso y ocurrente ante las tragedias.
3. Autoestima colectiva: implica satisfacción y sentido de pertenencia.

4. Identidad cultural: implica valores y costumbres que son parte esencial de los grupos que la componen.

Estos pilares por si solos no tienen efecto, por lo que necesitan ser complementados con la inclusión social, es decir contextos en los que no haya discriminación y se dé una democracia real (Suarez, 2001).

Finalmente, un concepto que ha tenido bastante repercusión en los diferentes estudios de la resiliencia es el de resiliencia secundaria (Cyrulnik, 1999; Barudy y Marquebreucq (2006). Consiste en la capacidad de sobreponerse a las adversidades de la vida, gracias al apoyo sobre todo afectivo que le suministra una persona que recibe el nombre de tutor de resiliencia, ya que le ayuda a ser consciente de su realidad. Es decir, le acepta como es y le reconoce, ayudándole así a defenderse mejor del contexto al permitirle que se enfrente a si misma de una manera más realista. Gracias a esa visión más realista de sí misma, la persona puede elaborar un nuevo relato de los sucesos que ha vivido, lo cual le va a facilitar la posibilidad de evolucionar de una manera más resiliente.

En resumen, tal y como indica Rutter (1985,1991,1993) la resiliencia parece caracterizarse porque no es absoluta ni permanente en el tiempo, sus mecanismos varían con el tiempo, está tanto en el individuo como en el contexto social y en la interacción de ambos y además no supone la supresión de las situaciones traumáticas o difíciles de la vida, sino que permite avanzar a pesar que estas y sus consecuencias persisten en el tiempo.

## **4. Instrumentos de medida de la resiliencia**

Una diversidad conceptual como la presentada en el apartado anterior sugiere una variabilidad de instrumentos de medida de la resiliencia. En cuanto a los instrumentos de medición orientados a investigar el diseño, adaptación y validación de la resiliencia pueden señalarse:

1. *Dispositional Resilience Scale*, de Bartone, Ursano, Wright e Ingraham (1989) utilizada para medir estilos de personalidad resiliente, desarrollando el compromiso,

el control y los cambios desafiantes. Esta escala se ha utilizado en una prueba con personas expuestas a alto grado de estrés por razones de entrenamiento militar.

2. ***The Resiliency Scale***, desarrollada por Jew (1992) para medir tres factores de resiliencia: optimismo, adquisición de habilidades y toma de riesgos. Se construyó a partir de la conceptualización de la resiliencia como una característica “mutable” a través de la vida y las predisposiciones individuales, lo cual hace que sea sensible en lo que respecta a las diferencias de edad y género.

3. ***La Resilience Scale (RS)*** de Wagnild y Young, (1993), formada por 25 ítems tipo likert de 1 a 7, está compuesta por dos dimensiones: competencia personal y aceptación de sí mismo y de su vida. De esta escala existe una versión en español, validada en Estados Unidos con población mexicana, y en esta investigación ha sido utilizado con una población de estudiantes dominicanos.

4. ***The Individual Protective Factors Index***, elaborada por Sprinter y Philips en 1995, contiene 10 subescalas que evalúan factores protectores-Es una escala que hace énfasis en los factores internos de la resiliencia en cada de una de las subescalas que la componen.

5. ***Communities that Care Youth***, elaborada por Pollar, Catalana, Hawkins y Arthur en 1996, consta de 8 subescalas para evaluar factores de riesgo y protectores. De los 114 ítems que la componen, 87 miden factores de riesgo y sólo 27 factores protectores.

6. ***Resilience Profile for Students with Disabilities***, elaborada por Perry y Bard en el año 2000. Se usa para valorar las necesidades de escolares urbanos con discapacidad. En principio se elaboró partiendo del estudio de validez y confiabilidad para una de las subescalas: valoración de los padres, de la Escala de Afrontamiento a Discapacidad.

7. **Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC)**, que actualmente cuenta con una versión española (Connor y Davidson, 2003). Consta de 25 ítems que evalúa en una escala de frecuencia tipo Likert, desde 0 "nada de acuerdo" hasta 4 "totalmente de acuerdo". Las puntuaciones más altas reflejan mayor Resiliencia, siendo 100 la puntuación máxima. En esta escala se aborda el compromiso, desafío, conducta orientada a la acción, autoeficacia, resistencia al malestar, optimismo, adaptación a situaciones estresantes y espiritualidad

8. **Le Brief-Resilient Doping Scale (BRCS)**, diseñada por Sinclair y Wallston en 2004, con el fin de medir tendencias de afrontamiento al estrés y la manera más

adaptativa de afrontarlo. Los estudios de confiabilidad y validez se realizaron a partir de dos muestras, una de 91 mujeres y otra de 140 hombres y mujeres que sufrían artritis reumatoide. muestra correlación entre los recursos personales de afrontamiento, conductas de afrontamiento al dolor y bienestar psicológico

9. **Protective Factors Inventory (BPFI)** de Ahern, Kiehl, Sole, y Byers (2006) con cuatro dimensiones: personalidad adaptable, soportes ambientales, pequeños estresores y compensar experiencias.

## 5. La resiliencia en el ámbito educativo

Un aspecto muy importante de la resiliencia es la posibilidad de promocionarla en la práctica, basándose en un mayor conocimiento de los mecanismos que favorecen los procesos que hemos dado en llamar de resiliencia. En ese sentido, coincidimos con Mateu (2013) en que la escuela es un medio idóneo para dicha promoción de la resiliencia. Desde esta perspectiva, cambia la mirada sobre los educadores y educadoras para verlos cada vez más, no ya como expertos en factores de riesgo, sino como especialistas en factores de protección y en potenciales posibilitadores de la promoción de la resiliencia.

Tedesco (1995) plantea que no hay mejor estrategia educativa que aquella que pueda suplir y a su vez garantice a toda la población aquellas necesidades básicas como la alimentación, la sanidad y por consiguiente los recursos necesarios a las familias para que puedan ofrecer a sus hijos una buena formación. No obstante hay situaciones que podemos calificar de muy adversas, para las que la resiliencia ofrece nuevos puntos de vista.

En ese sentido, Arón y Milicic (1999), entienden que el contexto escolar puede ser favorecedor de experiencias positivas por medio de un clima social favorable, promoviendo con esto que los alumnos y alumnas que se encuentran ante situaciones adversas sientan y vean el contexto escolar como protector y/o facilitador de ambientes saludables frente a sus necesidades. De hecho Rutter (1987) entiende que los estudiantes que se encuentran en situaciones difíciles también pueden tener éxito académico; esto es debido a que cuando se les presta la atención debida y a la vez trabajan escuela, familia y comunidad en conjunto, la

resiliencia puede ramificarse buscando una mejor comprensión de lo que significa este concepto y a la vez brindando una noción de todo lo que puede generarse si se comprende la teoría y los frutos de llevarlo a la práctica (Wang y Gordon, 1994; Waxman, Gray, y Padrón, 2003).

Algunos autores (Benard, 1999; Henderson y Milstein, 2003; Krovetz, 1999) han tratado de avanzar una propuesta que no solo permita el desarrollo del potencial de los estudiantes sino que a su vez favorezca un clima positivo dentro del contexto escolar. Los puntos claves serían la participación significativa de la comunidad, que las expectativas esperadas sean altas y a la vez positivas y que las relaciones sean desinteresadas y humanas, no egoístas.

Estos planteamientos han generado una investigación para buscar las formas de trabajo y prácticas que llevan al fomento y construcción de un ambiente positivo en el ámbito escolar, con el fin de que los estudiantes desarrollen sus competencias a través de su implicación en la comunidad de la que son parte activa, las relaciones y las expectativas positivas sobre sí mismos (Benard, 1996, 1999; Henderson y Milstein, 2002; Pianta, 2006).

Tres han sido las propuestas de modelos de promoción de resiliencia que más relevancia han tenido (Grotberg, 1995; Henderson y Milstein, 2003; Vanistendael, 2005) de las cuales las de Grotberg (1995) y Vanistendael (2005) ya han sido objeto de análisis en este capítulo.

Nos centraremos en la propuesta de Henderson y Milstein (2003) porque además es la más específica de la promoción de la resiliencia en el ámbito educativo. El modelo se basa en seis pasos para llevar a cabo dicha construcción que se representan en la que dieron en llamar rueda de la resiliencia:

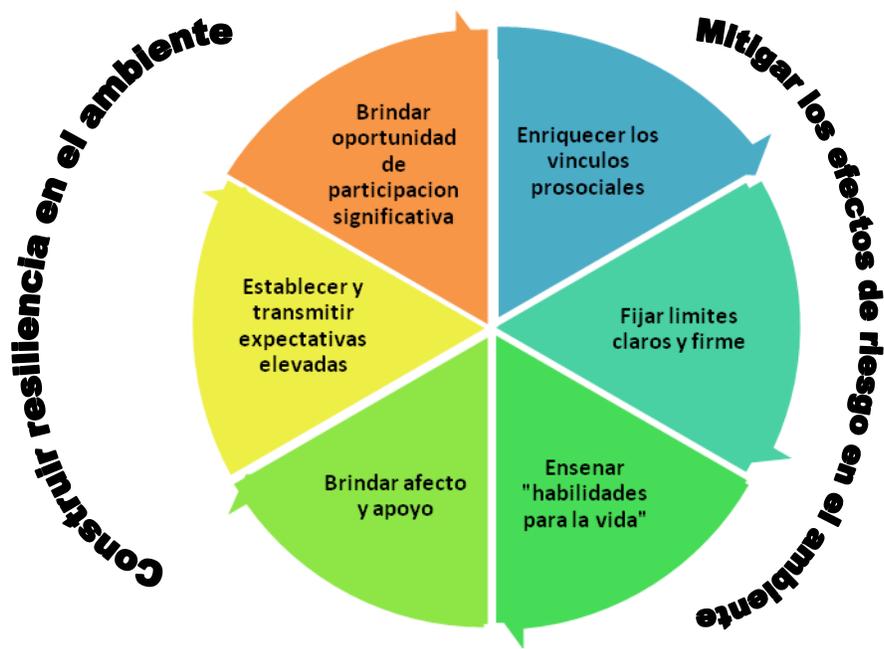


Figura 13. *Rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2003).*

Este modelo busca promover la necesidad del cambio de actitud en los docentes, como transmisores de bienestar, seguridad, esperanza y optimismo, convirtiéndose de esta forma en constructores de resiliencia y asumiendo que la escuela es un espacio esencial para que los estudiantes adquieran aptitudes para desempeñar actividades sociales, académicas y todas aquellas que deseen desarrollar.

Los seis pasos del modelo se organizan a su vez en dos bloques, uno primero con tres pasos basados en la prevención y los tres restantes que están más vinculados con la intervención propiamente dicha (véase Figura 13).

Los tres primeros pasos, buscan mitigar los efectos de los riesgos individuales y del ambiente son los siguientes:

- ***Enriquecer los vínculos prosociales***, buscando que las personas se sientan valoradas, al hacer uso de sus fortalezas, permitiéndoles la resolución de problemas, ayudándoles con esto a relacionarse con los demás, asumiendo que está en igual de condiciones.

- ***Fijar límites claros y firmes***, en este paso se busca la construcción y procedimientos de normas y reglas, utilizando como base de dicha construcción el afecto en el momento de convocarles.

- ***Enseñar habilidades para la vida***, en este paso se les enseñan destrezas para comunicarse, estrategias para la resolución de conflictos y problemas, formas de cooperación, manejo de situaciones de estrés, así como habilidades para resolver y adoptar decisiones

Los otros tres pasos que buscan construir resiliencia en el ambiente son los siguientes:

- ***Brindar oportunidad de participación significativa***, busca en primera instancia escuchar, mostrándoles formas para la resolución de problemas y a su vez busca que los individuos realicen actividades donde muestren sus niveles de responsabilidad.

- ***Establecer y transmitir expectativas elevadas***, promueve la responsabilidad de sus propias acciones u obligaciones, así como la promoción a la colaboración y el conocimiento de las fortalezas de las personas que le rodean, evitando con esto el sentido de competencia.

- ***Brindar afecto y apoyo***, esto implica comunicación constante, para así conocer sus necesidades, y poder brindar soluciones a dichas situaciones o problemas, no centrando la atención en las debilidades de las personas, sino en sus fortalezas.

El modelo de Henderson y Milstein (2003) fue puesto en práctica en las escuelas públicas de Albuquerque (EE.UU.) en el denominado “Proyecto de las oportunidades tempranas”. En sus tres años de duración llegaron a incorporarse 46 escuelas y tenía como objetivo conseguir el bienestar del alumnado para poder así facilitarle el éxito académico. Para lograr este objetivo se plantearon a su vez otros dos que consistieron en tratar de reducir al máximo las conductas de riesgo gracias a un mayor conocimiento de estas y el favorecimiento de la resiliencia reorganizando el funcionamiento de las escuelas.

Se basaron en los seis pasos del modelo de Henderson y Milstein (2003) para hacer un diagnóstico desde el punto de vista de la resiliencia del funcionamiento de las escuelas analizando lo que hacían bien y lo que se podía mejorar, tratando de ver cómo podrían

lograrlo en la práctica. También se les administró un cuestionario para evaluar los elementos de la Rueda de resiliencia (véase Figura 13) con una puntuación para cada elemento de dicha Rueda. Todo ello sirvió de base para la elaboración de un plan de actuación consensuado en cada centro.

En opinión de Henderson y Milstein (2003) las conclusiones más relevantes de esa experiencia fueron las siguientes:

- 1) Las escuelas que tuvieron mayor éxito fueron las que hicieron cursos de capacitación durante todo el curso escolar (semanal o mensualmente) puesto que fue mayor que las que hicieron simplemente una capacitación inicial.
- 2) El mejor diagnóstico fue el que incluía a docentes, padres y alumnado
- 3) Tuvieron mayor éxito aquellas escuelas que incluyeron la construcción de la resiliencia en su P.E.C. (Proyecto Educativo de Centro) correspondiente.
- 4) Se diseñaron diferentes estrategias para la construcción de la resiliencia, todas las cuales tuvieron resultados positivos.
- 5) También tuvo éxito la experiencia de un centro que se centró en dos puntos de la Rueda, fijar límites claros y firmes y brindar oportunidades de participación significativa generando patrones de conducta apropiados partiendo de las creencias de todos los participantes (alumnado, docentes y familias). Se logró que el alumnado se ayudara entre sí para ajustarse a los patrones decididos.
- 6) Otra fórmula exitosa fue la de otros centros que incorporaron estrategias de enseñanza que contenían los seis factores de la Rueda de la Resiliencia mediante el aprendizaje cooperativo.
- 7) Por último, vieron que aunque el proyecto estuviera dirigido a mejorar el bienestar del alumnado, era necesario que también se tratara de promocionar la resiliencia de los docentes. De hecho, para tener estudiantes con pensamientos positivos y optimistas, se amerita de maestros y maestras con actitud y pensamiento positivos, resolutorios, centrados

en las metas a seguir y por ende, persistentes en sus objetivos (Marujo, Neto, y Perlorio, 2003).

En relación al tema central de nuestra tesis, el abandono escolar, hay situaciones que son propias de un contexto escolar totalmente desfavorecido, donde los problemas de rendimiento escolar, desmotivación y por consiguiente las decisiones de deserción se ven influenciadas por factores o problemas de comunicación, de actitudes negativas del profesorado, deficiencias de planificación y mala adaptación de las enseñanzas en función a las necesidades individuales de los estudiantes. Está claro y a la vez hay que tener presente, que el fracaso, que la deserción, nunca es la elección del estudiante ya que no se propone hacerlo, no es su fin, sino que las circunstancias le llevan a hacerlo (Uriarte, 2013). En palabras de Sánchez (2008), el contexto cultural, las políticas empleadas, el campo pedagógico y los materiales ofrecidos son factores que determinan la labor docente y su desempeño.

En este sentido, es interesante el planteamiento de varios autores que trabajaron en la comunidad colombiana (Acevedo y Mondragón 2005; Acevedo y Restrepo, 2012; Lizcano, 2010) y por medio de su experiencia explican que en lo que respecta al profesorado hay un trabajo que se puede realizar. Partieron de que en este caso la mayoría del profesorado vive en contextos desfavorecidos, trabaja bajo circunstancias e infraestructuras precarias, sus prestaciones laborales y salud también lo son y aun así permanece comprometido con el sistema. En este caso, la idea sería desarrollar un proceso de identificación de lo realizado hasta el momento y partiendo de ahí, construir la resiliencia tanto en ellos mismos, como en el alumnado y la familia. Por tanto, entienden que la resiliencia puede ser trabajada como una habilidad que permitiría mejorar y a la vez fortalecerles en su labor de enseñanza y ante las circunstancias difíciles que se presenten con el alumnado.

En el contexto educativo, cuando hablamos de construir la resiliencia los niños, niñas y adolescentes, los "estudiantes", Pedro y Muñoz (2009) se están refiriendo a equiparles de habilidades que les permitirán comprender el sentido de la vida, su participación y el sentido de pertenencia en el entorno que les rodea, pero también recuerdan a las instituciones que deben ser dotadas de recursos que les permitan adquirir y fomentar conductas resilientes.

## **6. La resiliencia en la actualidad**

Para concluir el capítulo vamos a hacer referencia a algunas características generales de la resiliencia que en la actualidad parecen haber sido asumidas por una parte significativa de los especialistas en el tema.

En primer lugar se ha desechado la idea de la resiliencia como algo absoluto y global, para ser considerada como algo que depende del equilibrio dinámico de factores personales, familiares y sociales y también de los momentos del ciclo vital. Por lo tanto, se extiende la idea de que todas las personas pueden ser resilientes (Sánchez, 2003) y que esto puede suceder en cualquier momento del ciclo vital, por lo que el desafío consiste en encontrar la manera de promover la resiliencia, tanto individualmente como en las familias, las comunidades o las instituciones (especialmente educativas) y por eso podemos hablar de educar y favorecer la resiliencia (Forés, 2008).

Al hablar de un entorno socioeducativo resiliente, Forés y Grané (2012), lo plantean como un espacio que promueve y posibilita el desarrollo de las competencias sociales, académicas y vocacionales de aquellos que lo conforman. Estamos hablando de relaciones que se fundamentan en la esperanza, en el tú me importas, ya que el contexto educativo resiliente, debe generar optimismo, esperanza y confianza.

Orteu (2012), también tiene una mirada de la resiliencia esperanzadora en lo que respecta a la educación, puesto que, considera la resiliencia como una ventana de oportunidades a una educación donde las personas logran un desarrollo y bienestar bajo su propia realidad, de sus responsabilidades sociales e individuales y sus potencialidades. Donde la escuela es la protagonista al complementar junto a la familia y la sociedad, sin sustituir ni excluir las funciones correspondientes a cada uno.

Las investigaciones sobre la resiliencia cada vez se abordan mas con la mirada interventora y propiciadora de afecto y acompañamiento de los procesos, ya que es un concepto que no debe ser tratado con parámetros sistemáticos, ni debe establecerse y esperarse algo determinado. Todo ello a su vez permite tener una concepción diferente de los cambios que la misma sociedad está generando y por consiguiente hará que se

constituyan nuevas formas de resiliencia basadas en perspectivas holísticas y/o sistémicas (Gil, 2010, 2014; Madariaga, 2014; Manciaux, 2003). En ese sentido, es necesario seguir investigando en las nuevas formas “de hacer resiliencia” en una sociedad como la nuestra actual que tiene sus propias características ya que estamos en un periodo de cambio social profundo.

Desde una perspectiva holística y basándose en las aportaciones clásicas de Smuts (1926), Gil (2010) plantea la existencia de una resiliencia holística, planteándola como una fuerza que sirve de guía para que las personas mejoren a nivel personal. Dicha fuerza conecta con las personas, la comunidad y la naturaleza, de manera que permitiendo la integración de estos se abren las puertas a la resiliencia.

Por otra parte, más allá de la perspectiva clínica del concepto de resiliencia, se están generando aportaciones de gran interés para los profesionales de la intervención social en este campo, si bien en el contexto académico también se están recibiendo numerosas críticas. Así, Luthar, Cicchetti y Becker (2000) resumen los aspectos más controvertidos en cuatro grandes categorías: (1) Ambigüedad y variaciones en las definiciones y en el uso de la terminología (2) Variaciones en el funcionamiento psicológico entre áreas y entre situaciones de riesgo en niños resilientes (3) Inestabilidad en el fenómeno de resiliencia (4) Controversia de carácter teórico que pone en duda la utilidad científica del concepto de resiliencia.

En definitiva, está en juego la discusión acerca de los límites de la resiliencia, lo cual a su vez tiene mucho que ver con su propio concepto y las dificultades para delimitarlo de una forma precisa. Ello a pesar del éxito de los estudios longitudinales que se han desarrollado (Masten, 1999) y de la clarificación y difusión del tema que han supuesto (Luthar, 2006).

Podemos concluir que esta visión más social de la resiliencia que se está abriendo paso los últimos años, está planteando la necesidad de que debe ser estudiada con una mirada multidisciplinaria, abarcando o afectando otras disciplinas más allá de las psicológicas (Cicchetti, 2003; Madariaga, 2014). Defiende en consecuencia que la resiliencia es algo que todos pueden y en la medida de lo posible deben desarrollar, y el

término todos incluye no solo a educadores y profesionales, sino también a la familia y los estudiantes, que son los que en definitiva deben desarrollar su verdadero potencial sin obviar los problemas diarios, encontrando las formas de afrontar el riesgo y salir airosos de ellos (Aguilar, Arjona, y Noriega, 2016).

## **7. Síntesis del capítulo**

A lo largo del presente capítulo, se ha tratado de abordar el controvertido y complejo concepto de resiliencia que ha dado lugar a distintos enfoques, modelos y aportaciones, con la finalidad de encontrar más tarde una mejor explicación del abandono escolar de los estudiantes dominicanos, tema que de hecho ocupará el próximo capítulo. Entendemos que, si este concepto implica a las personas, familias y a la comunidad donde estas desarrollan sus aprendizajes, en relación a las adversidades tanto económicas como traumáticas existentes en dicho contexto por razones diversas, entonces nos ayudará a valorar mejor el comportamiento del alumnado, no solo el que abandona sus estudios, sino del que permanece dentro del sistema educativo a pesar de las dificultades.

De acuerdo con la propuesta de organización de las diversas investigaciones sobre la resiliencia de Richardson (2002), hemos podido ver la evolución de dichas investigaciones a lo largo del tiempo desde sus comienzos en la segunda mitad del siglo XX (Rutter, 1979, 1985; Werner y Smith, 1982) organizadas en tres etapas o generaciones. La primera que buscaba conocer las cualidades, valores o factores de protección que ayudan a tener un conocimiento resiliente. La segunda etapa en la que se han estudiado los procesos de disrupción y reintegración en la adquisición de las cualidades de la resiliencia descritas en la anterior etapa. Y las investigaciones de tercera generación que buscan descubrir y aplicar aquella fuerza que les impulsa hacia una reintegración resiliente de las dificultades y traumas de la vida, es decir, buscan conocer las fuerzas motivacionales que impulsan la resiliencia.

Al abordar los diversos conceptos, enfoques y modelos de resiliencia hemos encontrado alguno como el de Vanistendael y Lecomte (2002) que busca guiar la

comprensión de la resiliencia en entornos familiares, escolares y comunitarios, representando de manera simbólica el hogar, el afecto, la seguridad ó la cooperación. También otros como el de Masten y Obradovic (2006) que enfoca la resiliencia como algo de la vida cotidiana, dejando de ser o de entenderse como un fenómeno situacional y extraño, presentado un enfoque de sistemas que forman parte del desarrollo de las personas y su éxito ante las necesidades adversas y una variada aportación de diferentes propuestas para definir el concepto de resiliencia.

Finalmente Rutter (1985,1991,1993) nos ha ayudado a agrupar y resumir todas estas aportaciones al proponer que la resiliencia parece caracterizarse por lo siguiente: no es absoluta ni permanente en el tiempo, sus mecanismos varían con el tiempo, está tanto en el individuo como en el contexto social y en la interacción de ambos y además no supone la supresión de las situaciones traumáticas o difíciles de la vida, sino que permite avanzar a pesar que estas y sus consecuencias persisten en el tiempo.

Una detallada descripción de los diferentes instrumentos de medida de la resiliencia nos ha dado paso a abordar un aspecto que para los objetivos de esta tesis tiene bastante relevancia y es la posibilidad de promocionar la resiliencia y muy especialmente en el ámbito escolar que con Mateu (2013) consideramos como un ámbito muy apropiado para ello. Este apartado se completa con una reflexión acerca de las posibilidades de promocionar la resiliencia y los diferentes modelos propuestos a tal efecto, especialmente los que hacen más hincapié en el ámbito educativo. En ese sentido, se han apuntado esencialmente tres modelos de promoción de la resiliencia (Grotberg, 1995; Henderson y Milstein, 2003; Vanistendael, 2005) prestando una mayor atención al de Henderson y Milstein (2003) por ser el que está más centrado en el ámbito educativo.

Henderson y Milstein (2003) proponen un modelo que busca promover la necesidad del cambio de actitud en los docentes, como transmisores de bienestar, seguridad, esperanza y optimismo, convirtiéndose de esta forma en constructores de resiliencia y asumiendo que la escuela es un espacio esencial para que los estudiantes adquieran aptitudes para desempeñar actividades sociales, académicas y todas aquellas que deseen desarrollar. Para ello parten de la descripción de seis pasos a seguir para analizar un centro educativo desde el

punto de vista de la promoción de la resiliencia que describen en su famosa Rueda de la Resiliencia (véase Figura 13).

Se cierra el capítulo con una reflexión acerca de la posible relación entre la resiliencia y el abandono escolar y con una presentación de alguna de las ideas más relevantes de lo que podríamos considerar como visión actual de la resiliencia.

Hasta el momento se han presentado diversas variables tales como clima y comunicación familiar, autoconcepto y resiliencia, tratando de establecer sus posibles relaciones con el abandono escolar que es centro de nuestra atención en esta tesis, por lo que para finalizar este marco teórico abordaremos en el siguiente capítulo la temática del ajuste escolar y la deserción escolar.



## *Capítulo 5*

# **DESERCIÓN Y AJUSTE ESCOLAR**

- 1. Introducción**
- 2. La deserción escolar**
- 3. Factores de deserción escolar**
- 4. El concepto de ajuste escolar**
- 5. La evolución del concepto de ajuste escolar**
- 6. Dimensiones del ajuste escolar**
- 7. Síntesis del capítulo**

# 1. Introducción

Con este capítulo se cierra el marco teórico de esta investigación, el cual ha supuesto un acercamiento a las variables más relevantes que parecen estar relacionadas con la continuidad o el abandono en el sistema educativo, especialmente en una edad como la adolescencia. Nos acercaremos a la deserción escolar y a un concepto muy relacionado con esta, que es el ajuste escolar. Todo ello a pesar de que, pese a su gran interés educativo, son conceptos que no han sido muy abordados debido a su complejidad conceptual.

La República Dominicana es uno de los países con mayor tasa de deserción escolar de Latinoamérica. De hecho, el año 2002 se estimó que en Latinoamérica el 37 % de los adolescentes en edades comprendidas entre 15 y 19 años desertaba antes de terminar la educación primaria, correspondiendo a la República Dominicana una tasa general de un 19% antes de completar la educación secundaria (CEPAL, 2002), lo cual hace que el estudio de esta variable tenga una gran relevancia en ese país. Varias han sido las propuestas de los posibles factores vinculados a la deserción de los estudiantes dominicanos sin llegar a un acuerdo al respecto, por lo que su estudio continúa teniendo un gran interés para la investigación, incluyendo nuevos factores relacionados. Así por ejemplo, Devadoss y Foltz (1996) señalan factores relacionados con la carga económica; Espíndola y León (2002) aquellos que son consecuencia del propio sistema educativo (debilidades en el sistema) y, finalmente otros apuntan hacia las características individuales de cada persona, enfocándolo desde la Psicología al entender que está relacionada con variables tales como las deficiencias sensoriales, la dislexia, unos esquemas afectivos o una inmadurez de la persona (Moreno, D. y Moreno, A., 2005).

Esta investigación no está interesada por los factores de carácter económico o estructural del sistema educativo, por entender que son muy limitadas las posibilidades de intervenir en ellos desde la investigación educativa. En cambio, tiene interés por aquellos factores de carácter psicológico que puedan tener una relación con la continuidad en el sistema educativo, en el delicado momento de la transición de la educación primaria a la secundaria. Especialmente tiene interés en los posibles procesos de carácter resiliente que se

puedan estar dando ante una situación tan adversa y con frecuencia traumática en la que se desarrolla la actividad educativa de este alumnado en el contexto que se estudia.

Finalmente en este capítulo se aborda también un concepto claramente vinculado al de abandono escolar que es el de ajuste escolar. Existe una clara vinculación entre ambos en la medida en que el ajuste escolar es responsable de crear un clima positivo, agradable y llamativo en el ámbito escolar, buscando que el alumnado sienta que el ambiente en el que se está desarrollando le aporta todo aquello que necesita para su permanencia dentro del sistema educativo. Por esta razón dedicaremos un espacio a conocer las diversas líneas de investigación y perspectivas sobre el ajuste escolar que permitirán un mejor conocimiento de esta variable.

## **2. La deserción escolar**

Existen diversas definiciones de deserción escolar, ya que esta parece depender del contexto, de la escuela, e incluso del país o distrito educativo al que se esté haciendo referencia (Gregory-Woods, 1995; Hollinger, 1996; National Forum on Education Statistics, 2005; Prasad, 2006; Task Force on Graduation Completion, and Dropout Indicators, 2005). Como consecuencia, se ha definido su concepto de manera diferente y esto a su vez ha provocado que las metodologías de análisis sean diversas y la forma de recoger información también lo sea (ICFES, 2002).

Entre las diferentes maneras de entender el concepto de deserción, Otero-López (2001), la considera como un conjunto de conductas que se manifiestan en el estudiante, como resultado de la implicación de diversas variables o circunstancias, que finalmente se reflejan en la decisión de interrumpir las actividades académicas.

Por su parte, Paramo y Maya (2012) entienden que la deserción escolar o estudiantil debe concebirse desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, se trata obviamente de un abandono irreversible del área física escolar, pero también es un abandono de la formación académica que estaba recibiendo. En cualquier caso, se trata de una decisión expresa del

sujeto que la ejerce, aunque influenciado por circunstancias o condiciones externas o internas que hayan repercutido en su vida, positiva o negativamente.

Otro aspecto relevante relacionado con la deserción escolar es su duración en el tiempo. En ese sentido es importante señalar que aunque el concepto deserción se suele utilizar como un sinónimo de abandono, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), entiende que la deserción implica una interrupción momentánea, es decir, se da la inscripción a inicio de año, luego se interrumpe en algún momento durante el curso, pero vuelve a retomarse al siguiente año escolar. En cambio el abandono, es considerado cuando los alumnos y alumnas inician el año escolar pero luego se retiran de las escuelas sin finalizar este, sin darle continuidad el siguiente año y por lo tanto quedando fuera del sistema educativo (One, 2014).

En esta investigación consideraremos dicho planteamiento, entendiendo que la deserción como campo de estudio incluye el abandono definitivo tanto de la formación académica como de la institución, así como también la interrupción momentánea de los estudios y del centro escolar (Paramo y Maya, 2012), dado que no se ha hecho un seguimiento durante varios años para comprobar si dicho abandono es definitivo. En todo caso si sabemos que hay al menos una ruptura de un año con el sistema educativo.

Esta temática de la duración del abandono, ha llevado a que algunos autores se hayan planteado que en el espacio temporal en el que se desarrolla la deserción escolar, pueden darse dos situaciones diferentes. O bien una ausencia parcial, donde se espera un posible regreso de los y las estudiantes al sistema educativo por tratarse de un abandono temporal de las actividades académicas, o bien un abandono total, en cuyo caso no se esperaría que se produjera el regreso, ya que dicho abandono es definitivo (Osorio y Jaramillo, 1999).

En el caso de América Latina, un informe elaborado por la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (2007) indica que unos 500.000 estudiantes abandonan los centros educativos en América central.

Por otra parte, la propia CEPAL (2002) (citado por Román, 2009), hizo una clasificación de los diferentes países en función de la tasa de deserción, llegando a

identificar tres grupos diferentes en función del ciclo escolar en el que se evidenciaba una mayor tasa:

1. Un primer grupo de países en el que abandonan la escuela antes de completar el ciclo de primaria, entre el 40% y más de 70% de los estudiantes. Dichos países son: Brasil, El Salvador, Venezuela, Nicaragua, Guatemala, Bolivia y República Dominicana, que es el país donde se ha efectuado esta investigación.

2. Hay un segundo grupo de países que tienen alrededor de un 60% de abandonos al finalizar la educación primaria. Dichos países son: Paraguay, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Argentina.

3. El tercer y último grupo tendría la mayor tasa de deserción escolar, entre el 50% y el 60%, concentrada en el ciclo de secundaria. Dichos países son Uruguay, Perú, Panamá, México, Chile y Colombia.

En lo referente a las cifras de abandono, en lo que concierne a la República Dominicana, se estima que 34 millones de estudiantes han abandonado la escuela antes de finalizar la educación primaria de un total de 137 millones de niños y niñas que entraron a primer grado en 2011, lo cual supone una tasa de deserción escolar temprana del 25% (One, 2014).

### **3. Factores de deserción escolar**

Diversas investigaciones han analizado los factores que podrían estar relacionados con la decisión de abandonar el sistema educativo.

Desde una perspectiva económica y educativa Devadoss y Foltz (1996), al analizar los atributos del profesorado y así mismo las características y desempeño de los estudiantes, obtuvieron que los factores que más sobresalen como relacionados con la deserción escolar, son principalmente el tener que pagar por sí mismos sus estudios, lo cual añade una carga económica que les lleva a tener que trabajar, así como la motivación y la calidad de la enseñanza. Por su parte, Espíndola y León (2002), destacan también factores extraescolares

que son propios o característicos de cada estudiante, además de fijarse en alguno de índole económica tal y como la situación económica de la familia del alumnado y otros intraescolares, que son consecuencia del propio sistema educativo.

Otras aportaciones se centran en los factores más vinculados con el ámbito educativo identificando el bajo rendimiento académico, el estar por encima o por debajo de la edad correspondiente, los problemas conductuales y el abuso de autoridad por parte del profesorado (Espíndola y León, 2002; Merino, 1993; Orozco, 2004; Piña, 1997).

También el ámbito familiar ha recibido atención específica en relación a la deserción escolar, de manera que Goicovic (2002) hace referencia a la importancia de las carencias familiares (apoyo) y de los embarazos prematuros en la adolescencia, así como la necesidad de responder a las tareas del hogar. Por su parte, los resultados obtenidos por CEPAL (2003, 2005) y por Espindola y León (2002) coinciden con estos factores y añaden los factores económicos como parte de las principales razones de la deserción. En efecto, insisten en la influencia de aquellos contextos en los que el trabajo no solo es una necesidad para la supervivencia, sino que también se le atribuye más valor que a la permanencia en el sistema escolar.

La deserción escolar también se ha enfocado desde las perspectivas psicológica, pedagógica y sociológica, dando lugar a los siguientes resultados:

Moreno, D. y Moreno, A. (2005), enfocan la deserción desde la psicología, entendiendo que está relacionada con las deficiencias sensoriales, la dislexia, esquemas afectivos e inmadurez, los cuales son característicos de las personas como entes individuales. Por otra parte, entienden que las concepciones con las que los estudiantes entran al sistema educativo, determinan en cierta manera su permanencia en él, por lo que se requiere de una potenciación y motivación por parte de la institución y el profesorado para favorecer la permanencia en el sistema.

Desde la perspectiva pedagógica, tanto el fracaso escolar como la deserción, dependen del funcionamiento de la relación mutua entre la escuela y los estudiantes, considerando como factores estrechamente vinculados, el clima social escolar, la formación de los docentes, la cantidad de estudiantes por aula y los materiales educativos ofrecidos (Cruz, Ríos, Yicela, y Páez, 2013).

Finalmente, desde la perspectiva sociológica para explicar las razones del fracaso escolar y de la deserción, el factor económico juega un papel importante, y aún más en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo. En ese sentido, se entiende que los estudiantes con problemas socioeconómicos tienen mayor probabilidad para desertar, que aquellos que tienen menos necesidades económicas. También se entiende que la falta de escolarización primaria y básica de los padres guarda relación con la deserción escolar de sus hijos e hijas, en el sentido de que aquellos cuyos padres y madres no se han escolarizado, tienen un mayor riesgo de deserción y a la inversa (Cruz et al., 2013).

Otro factor de orden sociológico que durante la década de los años 80 y 90 parecía estar relacionado con la deserción escolar era la estructura de la familia, de manera que el éxito escolar de los niños y las niñas parecía ser mayor cuando estos viven con su padre y su madre, y a su vez parecían tener menos riesgo de desertar que aquellos otros que tenían estructuras familiares reconstruidas o monoparentales (Astone, y McLanahan, 1994; Coleman, 1988; Krein y Beller, 1988; Rumberger, 1983, 1995; Sandefur, McLanahan, y Wojtkiewicz, 1992; Wojtkiewicz, 1993). Otros autores por su parte, consideran la deserción como una consecuencia de otros factores tales como las deficiencias que presenta el sistema educativo (Eicher, Staerklé, y Clémence, 2014; González, 2005; Korhonen, Linnanmäki, y Aunio, 2014).

En lo concerniente al género hay investigaciones que parecen demostrar que la mayor tasa de desertores corresponde al sexo masculino, mientras que otras afirman que corresponden al femenino (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012).

En conclusión, la deserción escolar es algo que no solo afecta al estudiante concreto que la haga, sino que también va en contra de la comunidad en su conjunto, ya que con ella se está creando una barrera que disminuye las posibilidades para que las personas se desarrollen no solo a nivel personal, sino también en los ámbitos sociales (Carreño, Diaz, y Gutierrez, 2009).

## 4. El concepto de ajuste escolar

El ajuste escolar cada vez recibe una mayor atención en el ámbito educativo por su relación con el éxito y el fracaso escolares (Fuentes, Alarcón, Gracia y García, 2015). Sin embargo, a pesar de que se han realizado numerosos estudios utilizando esta variable, la complejidad de su concepto ha hecho probablemente que no existan muchos estudios que hayan tratado de dar respuesta a dicho concepto. Sin lugar a dudas, los modelos de Ladd (1989, 1996) y Reynolds y Bezruczko (1993) representan los dos intentos más significativos por lo que los describimos brevemente a continuación.

En el modelo de ajuste escolar de Ladd (1989, 1996) se aprecia una clara influencia del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) dado que se preocupa no solo de las características del alumnado, sino también de las relaciones y su posible influencia en el ajuste escolar. Entre esas relaciones presta especial atención a las familiares, los compañeros del aula y la comunidad lo que supone un cambio respecto del planteamiento previo en el que el ajuste se evaluaba en función del rendimiento y el logro académico. La justificación de su propuesta es que el concepto de ajuste escolar había sufrido una evolución desde el principio cuando lo que más se valoraba en su conceptualización era el trabajo académico, para incorporar posteriormente el involucramiento de la familia con la escuela, la buena comprensión verbal y por supuesto un nivel cognitivo adecuado. Estos cuatro elementos permitían determinar si el ajuste escolar era bueno, y si la evaluación individual en niños-as y adolescentes era positiva (Ladd, Buhs, y Troop, 2004).

Ladd sugiere una perspectiva en parte vista desde el respeto y también desde las relaciones, proponiendo que la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela, la participación en las actividades escolares y el rendimiento académico, son aspectos que pueden ser considerados como partes incluyentes del ajuste escolar, sin obviar la relación y aceptación tanto entre los propios estudiantes como la que debe darse entre alumnado y profesorado (Ladd y Burgess, 2001).

En definitiva, para Ladd (1989) el ajuste escolar es un proceso dinámico en el que el alumnado trata de adaptarse a las exigencias del contexto escolar. En consecuencia, según este modelo el ajuste escolar precoz depende tanto de las características del estudiante como de sus relaciones interpersonales, las cuales dan idea de la participación del alumnado en las relaciones y experiencias escolares, lo cual a su vez repercute en la adaptación a la escuela y al mismo tiempo le dan apoyo para afrontar las demandas del centro escolar. Entre las características del alumnado Ladd (1996) apunta principalmente a las biológicas y evolutivas, mientras que el apoyo relacional favorecedor de las estrategias sociales y los acontecimientos estresantes son los aspectos relacionales que más destaca para entender el ajuste escolar (Ladd, 1996).

En cuanto al modelo de Reynolds y Bezruczko (1993) también está vinculado al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). En este caso se trata de un modelo longitudinal del ajuste escolar en el que las primeras experiencias tienen mucha importancia incluso para el posterior ajuste/desajuste que se va a producir en el período crítico de la adolescencia. También en este caso se trata de un modelo multifactorial complejo en el que se incluyen sobre todo variables familiares y escolares (apoyo familiar y del profesorado, disposición del estudiante a aprender, rendimiento académico, participación en el aula y nivel educativo y socioeconómico de la familia).

En conclusión, las dos diferencias esenciales entre ambos modelos son que el de Ladd (1989, 1996) se centra más en los procesos sociales de los primeros años escolares, el de Reynolds y Bezruczko (1993) se fija más en la evolución de unas edades a otras y además se centra más en el valor del rendimiento académico al finalizar el curso correspondiente, más que en lo que haya sucedido a lo largo de este.

Las numerosas definiciones del ajuste escolar se han fijado en aspectos concretos, mientras que los dos modelos explicados y así mismo las más recientes influenciadas por estos, tratan de articular todos ellos (Farmer et al., 2011). Esto ha dado lugar al establecimiento de diversos indicadores que nos permiten medir el ajuste social y, aunque no exista un consenso al respecto, Martínez (2009) los ha agrupado en cuatro dimensiones básicas: ajuste académico, ajuste social, satisfacción escolar y ajuste conductual.

## **5. La evolución del concepto de ajuste escolar**

En cuanto a la evolución del concepto de ajuste escolar podemos considerar la segunda mitad del siglo XX como el momento a partir del cual se presta mayor atención a la adaptación del alumnado al contexto escolar y, por lo tanto, a una variable muy relevante al respecto, como es lógicamente el ajuste escolar. Son años en los que hasta la década de los 90 sobre todo, se realizan multitud de estudios que tratan de establecer posibles relaciones del ajuste escolar del estudiante con diferentes variables contextuales y personales tales como las rupturas familiares (Cintrón, 1988; Klaus, 1985), las características familiares (Strauss, 1970), la personalidad del profesorado (Weldon, 1967), el autoconcepto (Dimont, 1990) o el bienestar del alumnado (Shek, 1997).

En los años 70 destacan los trabajos de Moos (1974) por considerar el ambiente como relevante para la comprensión del ajuste escolar. En efecto Moos (1974) propuso que, aunque los ambientes u organizaciones donde las personas interactúan socialmente sean diversos, las dimensiones básicas son las mismas, de forma que el ambiente es considerado fundamental debido al papel o rol de formador que se contempla en la formación del comportamiento humano. Por tanto, para Moos (1974), la finalidad del ajuste escolar es crear un clima positivo, agradable y llamativo, buscando con ello que el alumnado se sienta respetado, valorado y apoyado, y a su vez, confiado en que el ambiente en el cual se desarrolla su actividad escolar le ofrece los fundamentos adecuados, generándose así una relación de calidad profesorado-estudiante, estudiantes-iguales. Por último, el ajuste escolar implicaría aspectos como la actitud del estudiante hacia la escuela, el rendimiento académico, el respeto hacia el profesorado y la adaptación a las normas de convivencia escolares (Martínez, 2008).

En la década de los 90, algunos autores como Diener (1994) y Veenhoven (1994), explican el ajuste escolar como la capacidad que tiene el estudiante de adquisición y adaptación a las necesidades y particularidades del sistema educativo. Este planteamiento también ha sido asumido más recientemente (Rodríguez y Goñi, 2011).

A finales de la década de los 90 se incorpora el punto de vista social en el ajuste escolar. En efecto, en esa década se planteó desde el punto de vista de Bronfenbrenner y Morris (1998) que el trabajo en conjunto de la familia y la escuela favorece el logro a nivel cognitivo y afectivo de los adolescentes, y por tanto, un ajuste escolar adecuado, favorecerá de manera positiva las relaciones sociales de los adolescentes. En este contexto, autores como Bear et al. (2010), entienden que el comportamiento y la socialización que pueda efectuarse entre el alumnado, sus iguales y el profesorado, amerita de una estructura con expectativas claras sobre la rutina, las reglas y por consiguiente sus debidas consecuencias, así como el estímulo promovido por el profesorado para lograr el compromiso académico y las buenas relaciones sociales. En esa misma dirección, otros autores sostienen que la importancia de la estructura y el apoyo social no solo favorecen la disciplina y los logros obtenidos en el aula, sino que también se genera un buen clima y un ajuste escolar (Bear, Gaskins, Blank, y Chen, 2011; Stockard y Mayberry, 1992).

Estévez, Musitu y Herrero (2005), inciden aún más en el hecho de que el ajuste escolar envuelve el desarrollo psicosocial de los adolescentes y en que estos para su desarrollo necesitan, tanto de la familia como de la escuela para que puedan ser transmitidas las creencias y los valores sin los cuales no hay fundamento correcto de las normas de convivencia y socialización. En esta misma dirección, Otero-López (2001) y Buhs (2005), entienden la escuela como uno de los principales contextos donde se aprenden normas de convivencia, tanto con el profesorado como con sus iguales, e incluso con estos últimos se obtienen relaciones de amistad como un valor determinante e importante para el escenario donde se desarrolla el ambiente escolar. No obstante, es importante tener en cuenta que la escuela también puede ser un contexto donde se experimenta rechazo por parte de los compañeros y compañeras, lo cual puede traer como consecuencia cierto rechazo al ambiente escolar.

Otra línea de investigación se ha centrado en la relación entre el ajuste escolar y el rendimiento académico. Esto es debido a que ya en los años 90 algunos autores como Ladd, (1999) como ya hemos visto, pensaban que dicho rendimiento postula interesantes aportes al respecto, ya que entendían que la verdad de lo que es la escuela para el estudiante queda evidenciada en esta dimensión. En efecto, entendían que en el momento de evaluar se

reflejan los conocimientos adquiridos, pero también el proceso de acomodación al ambiente que el alumnado ha tenido, dado que, a mayor compenetración con sus compañeros e iguales mayor será su ajuste y por consiguiente el rendimiento escolar. Posteriormente, Zettergren (2003) completó esta propuesta al afirmar que las dificultades de no aceptación que puedan tener los estudiantes con sus compañeros y compañeras, están vinculadas a las dificultades de rendimiento académico, no solo en el momento en que se produzcan sino también en los cursos posteriores.

En cuanto a las propuestas desarrolladas durante este siglo, Kiefer y Ryan (2008) resaltan la importancia de las relaciones de los estudiantes con sus iguales, ya que consideran como indicadores importantes del ajuste escolar la relación que se promueve entre los docentes y sus propios compañeros, así como el concepto que tenga de sí mismo el estudiante.

Otras aportaciones sugieren que la satisfacción escolar está estrechamente relacionada con la forma en la que el alumnado percibe la escuela y el interés del estudiante en la asistencia e involucramiento en el contexto educativo (Rodrigo et al., 2004). En la misma dirección Rodríguez, Droguett y Revuelta (2012) proponen el nivel de compromiso por parte del alumnado como esencial para la comprensión del ajuste lo que conlleva que los que hacen que haya una adaptación satisfactoria son el sentimiento de aceptación no solo por parte de sus iguales, sino también por el profesorado y el contexto educativo en general. Se incluye así como elemento explicativo del ajuste también el grado de implicación con el medio escolar.

Otras variables que se han relacionado con el ajuste escolar serían el ajuste conductual o comportamiento en el aula por una parte, y el ajuste social por otra. En cuanto a la primera, no solo refleja el nivel de adecuación del estudiante al sistema de funcionamiento empleado en las aulas, sino que se considera que los conflictos con sus iguales y su contrariedad con el profesorado también influyen en los resultados negativos en el área académica (Baker, 2006). En relación a la dimensión del ajuste social, algunos autores sostienen que la relación entre el alumnado y sus iguales, así como la relación de cercanía entre profesorado y alumnado y el apoyo recibido de los mismos, promueve un

ajuste escolar, que no solo será beneficioso para el momento en el que se produce, sino para el futuro (Cotterell, 1996; Erwin, 1998; Hamre y Pianta, 2001). Además, ejerce influencia en la forma en que percibe la escuela, las expectativas y el rendimiento académico, promoviendo que estos sean mejores y que los problemas de conducta disminuyan, ya que la relación social será mejor e incluso también se obtendrá una autoestima más positiva (Wentzel, 1998).

Finalmente, Harrison, Clarke y Ungerer (2007), sostienen que, para que haya una asimilación de los contenidos que se imparten en el aula de clases, y una mejora de las relaciones interpersonales e intrapersonales del alumnado en el ámbito escolar, deben implicarse en el ajuste escolar, aspectos actitudinales, cognitivos y comportamentales.

## **6. Dimensiones del ajuste escolar**

Existen cuatro dimensiones que ofrecen una mejor perspectiva o conocimiento del ajuste escolar (Vera, Ávila, Martínez, y Musitu, 2014):

### **Ajuste y rendimiento académico**

Es indudable que uno de los objetivos principales dentro de la escuela, es garantizar que el alumnado en el momento de ser evaluado evidencie que ha adquirido los conocimientos transmitidos. De hecho, la mayoría de las investigaciones en relación al ajuste escolar coinciden en aspectos significativos como rendimiento académico, nivel de inteligencia y las posibles dificultades académicas (Buhs, 2005; Buhs, y Ladd, 2001; Juvonen, Nishina, y Graham, 2000; Ladd, 1999; Mestre et al., 2006; Newcomb, Bukowski, y Pattee, 1993; Rodrigo et al., 2004; Wentzel, 2003; Zettergren, 2003). No obstante, diversos autores sostienen que es necesario ir más allá del ámbito académico e interesarse por la recopilación de información sobre los sentimientos de aceptación, sentido de compromiso y comodidad del alumnado en el contexto escolar (Ladd, Kochenderfer, y Coleman, 1997; Ladd y Troop-Gordon, 2003; Perry y Weinstein, 1998).

### **Ajuste y relaciones sociales**

Para la medición y conocimiento del ajuste y las relaciones sociales se dispone de la evaluación del estatus sociométrico, el cual permite conocer las formas e interacciones sociales de los individuos en general y de los estudiantes en el contexto educativo en particular (Pianta y Steinberg, 1992; Wentzel, 2003). Ahora bien, hay tres factores que son los que permiten que se obtenga dicho estatus y por consiguiente que se conozca el ajuste o los problemas de ajuste en el contexto escolar:

- El primer factor se refiere a dos áreas sociales del estudiante: nivel de aceptación social y reputación del estudiante con sus iguales.
- En segundo lugar está el ajuste escolar vinculado por un lado con los problemas que se hayan generado en los cursos posteriores y por otro, el resultado de dichos problemas, los cuales serán un indicador de adaptación social en el aula.
- El tercer y último factor es el rechazo. Cuando un estudiante es rechazado, aunque vaya a un curso posterior en el que se ha generado dicho rechazo, suele pasar por la misma situación, aun teniendo compañeros y compañeras nuevas en el aula (Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992). En tal caso, no solo se conocen los problemas de interrelaciones sociales actuales, sino que permite también crear una idea de posibles problemas futuros.

### **Ajuste y satisfacción personal**

En esta dimensión se pueden conocer los sentimientos del alumnado hacia la escuela y de manera específica su actitud hacia la misma (Rodrigo et al., 2004; Zettergren, 2003). Por un lado están los indicadores del deseo de no asistir a la escuela (Schwartz, Gorman, Nakamoto y McKay, 2006) y el de la falta de asistencia a esta, así como el abandono escolar que sería el resultado del estrés, la exclusión escolar y el disgusto e insatisfacción de su entorno (Buhs y Ladd, 2001; Juvonen et al., 2000; Rodrigo et al., 2004; Zettergren, 2003). Este aspecto del ajuste escolar da una perspectiva del alumnado en lo que respecta a su satisfacción e insatisfacción, así como si sus actitudes son positivas o no hacia el sistema educativo y de forma general hacia los estudios (Vera et al., 2014).

### **Ajuste y comportamiento en la escuela.**

Una de las formas en que se puede evaluar el ajuste escolar, que aunque sea la última de las cuatro dimensiones no es la menos importante, es la que se refiere al comportamiento percibido y transmitido del adolescente en el contexto educativo (Vera et al., 2014). En este sentido los principales indicios o indicadores de comportamiento que mas suelen verse son, la impulsividad, la hostilidad o el conflicto generado tanto con sus iguales como con el profesorado y las conductas agresivas o antisociales. Estos indicadores son respuestas o resultados de la vida en general del adolescente, en otras áreas o (contextos) de desarrollo, los cuales pueden ser la familia o la comunidad entre otros (Baker, 2006; Hamre y Pianta, 2001; Harrison, Clarke, y Ungerer, 2007; Hightower, Spinell, y Lotyczewski, 1989; Mestre et al., 2006; Reynolds y Kamphaus, 1992; Santa Lucia et al., 2000).

En consecuencia, tal y como apuntan Vera et al. (2014), para una comprensión del ajuste escolar, además del apoyo social que se obtiene, los logros académicos, las relaciones interpersonales, también es importante considerar algunas dimensiones, entre las cuales están la satisfacción escolar, el ajuste y rendimiento académico, el ajuste conductual y el ajuste social. De esta manera el ajuste escolar se manifiesta en índices como el rendimiento académico, la adaptación al contexto escolar o la implicación con el centro (actitud hacia el profesorado y hacia el colegio). Por consiguiente, si el alumnado no siente satisfacción y a su vez no se identifica con su medio escolar, mayores serán las posibilidades de abandono y problemas conductuales en el entorno escolar y por el contrario, un ajuste escolar positivo en el estudiante influirá en un mejor rendimiento escolar, en la forma de percibir el contexto educativo, a los profesores y a sus iguales (Baker y Maupin, 2009; Kiuru, Aunola, Vuori y Nurmi, 2007).

## 5. Síntesis del capítulo

Para finalizar el marco teórico de esta tesis doctoral, este capítulo nos ha permitido aproximarnos a la deserción escolar, y a un concepto muy relacionado con esta, que es el ajuste escolar.

Se trata de dos conceptos de gran interés educativo, que no han sido muy estudiados a nivel teórico debido a su complejidad. La deserción escolar y los posibles factores que inciden en los estudiantes dominicanos para que no continúen en el sistema educativo se ha planteado como objetivo de esta investigación dado que la República Dominicana es uno de los países con mayor tasa de deserción escolar de Latinoamérica, teniendo en cuenta que en Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela, entre el 40% y más de 70% de los estudiantes abandonan el sistema educativo antes de completar la primaria (CEPAL, 2002).

La diversidad de definiciones de la deserción escolar nos ha obligado a considerar los elementos esenciales de todas ellas. Por una parte, tal y como apuntan Paramo y Maya (2012), nos hemos centrado en que la deserción escolar implica un abandono irreversible del área física escolar, lo cual implica a su vez un abandono de la formación académica, decisión muy personal del estudiante, que está influenciada por circunstancias o condiciones externas o internas que han repercutido en su vida, positiva o negativamente. En todo caso se ha dejado claro que no estamos interesados por los factores de carácter económico o estructural del sistema educativo, por ser muy limitadas las posibilidades de intervenir sobre ellos. Por otra parte, también es necesario precisar la duración en el tiempo de ese abandono (temporal o definitivo) para definirlo, habiendo optado en nuestro caso por la consideración de abandono definitivo, o al menos durante el tiempo que ha durado la investigación.

En este capítulo también se aborda un concepto claramente vinculado al de abandono escolar que es el de ajuste escolar. Dicha vinculación se relaciona con el importante papel que juega dicho ajuste en el compromiso y responsabilidad del estudiante para su permanencia dentro del sistema educativo, ya que es un objetivo principal de la escuela el rendimiento académico.

Tras un análisis de los diferentes factores que podrían estar relacionados con el ajuste escolar, se ha procedido a estudiar en profundidad su concepto y la evolución que ha sufrido este a lo largo del tiempo hasta la actualidad. En ese sentido se ha prestado mayor atención a los dos modelos explicativos más relevantes basados ambos en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979); nos estamos refiriendo al modelo de Reynolds y Bezruczko (1993) y sobre todo al de Ladd (1989, 1996). En resumen, las diferencias esenciales entre ambos son que el de Ladd (1989, 1996) se centra más en los procesos sociales de los primeros años escolares, mientras que el de Reynolds y Bezruczko (1993) se fija más en la evolución de unas edades a otras y además en el valor del rendimiento académico más que en el proceso para alcanzarlo. Todo ello se ha completado con la reflexión acerca de las cuatro dimensiones desde las que se puede analizar con más perspectiva el ajuste escolar que son las siguientes: rendimiento académico, relaciones sociales, satisfacción personal y comportamiento en la escuela.

A partir del próximo capítulo vamos a presentar la segunda parte de la tesis doctoral correspondiente al estudio empírico.



Segunda parte

## **ESTUDIO EMPÍRICO**

## *Capítulo 6*

# **MÉTODO**

1. Introducción
2. Relevancia de la investigación
3. Objetivos
4. Hipótesis
5. Participantes
6. Procedimiento
7. Variables e instrumentos de medida
8. Análisis estadísticos

# 1. Introducción

En este capítulo, como es habitual se partirá de unas consideraciones acerca de la relevancia de la investigación realizada, para fijar a continuación los objetivos, las hipótesis y los participantes. Se completará con una descripción del procedimiento que se ha seguido para el desarrollo de la investigación, las variables e instrumentos de medida que se han utilizado, y finalmente una presentación de los análisis de datos cuantitativos y cualitativos realizados.

La selección de los participantes en la investigación, así como de las variables a analizar y la fijación de los objetivos y sus correspondientes hipótesis, tienen su base en el marco teórico de esta tesis doctoral.

En efecto, en el capítulo 1 quedó patente que, además de razones de índole económica y estructural, tenían repercusión en la deserción escolar el contexto social, las diferencias por sexo y las del contexto familiar en lo referente a su forma de entender la relación paterno-filial y el valor atribuido a la educación. En concreto, en el capítulo 2 vimos el relevante papel de la comunicación familiar y el clima social familiar que se generan en la dinámica familiar concreta.

El capítulo 3 nos permitió comprender que la razón principal por la que el autoconcepto juega un papel relevante en posibles abandonos escolares es por el papel destacado que juega en la percepción que cada uno tiene de sí mismo, en la formación de su personalidad y en su ajuste personal, social e incluso escolar. Además asumimos a partir de la evolución histórica del concepto de autoconcepto una perspectiva de análisis multidimensional que permite tener una visión más completa y pormenorizada, especialmente en lo que se refiere al autoconcepto académico.

El cuarto capítulo nos ha abierto una nueva perspectiva en la medida en que, incluso en contextos tan desfavorecidos como el que se estudia en esta tesis, existen posibilidades de no comportarse tal y como sería previsible en función de la situación difícil en la que se desarrolla el aprendizaje en dicho contexto. La resiliencia recibe así un tratamiento diferenciado en esta tesis en la medida en que la entendemos como un concepto que implica

a las personas, familias y a la comunidad en conjunto, y requiere por ello, no solo de un estudio valorando posibles niveles más altos de resiliencia entre los que continúan sus estudios, sino también más detallado mediante entrevistas individuales que permitan entender mejor los procesos seguidos por este tipo de alumnado. Es por ello que concluíamos que la resiliencia nos interesa en esta investigación tanto desde una perspectiva individual, como también familiar y escolar.

El quinto y último capítulo del marco teórico nos ha permitido clarificar en la medida de lo posible y pese a las dificultades que existen para ello, los conceptos de abandono y ajuste escolar muy vinculados entre sí. En efecto, concluíamos que el ajuste escolar está tan vinculado al abandono escolar, debido al importante papel que juega dicho ajuste en el compromiso y responsabilidad del estudiante para su permanencia dentro del sistema educativo. De hecho, si encontramos una correlación significativa entre ambas variables nos podría autorizar para hacer un análisis del posible valor predictivo de las restantes variables sobre el ajuste escolar considerando que podría ser una buena aproximación a su valor predictivo sobre el abandono escolar también, a confirmar por supuesto en futuras investigaciones.

## **2. Relevancia de la investigación**

La investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral surge de las inquietudes que el sistema educativo dominicano ha creado en la investigadora, y que ciertamente preocupan a la sociedad dominicana en su conjunto. Lógicamente nos estamos refiriendo a la importante tasa de abandono que, como ya hemos tenido ocasión de conocer en el marco teórico, se produce en el sistema educativo dominicano y especialmente en el acceso al Bachillerato. La deserción escolar ha venido a ser un lema dentro del sistema educativo dominicano, lo que ha llevado a que organismos internacionales y también nacionales se interesen en los factores que la propician.

Al ver organizaciones de prestigio internacional como son el Banco Mundial, la ONE, la OIT, la UNESCO, la CEPAL y la OECD, entre otras, publicar sus estudios que

coinciden en apuntar altas tasas de deserción escolar en la República Dominicana, en esta investigación nos planteamos hacer una aproximación a las posibles variables explicativas de dicho fenómeno. En ese sentido, conviene recordar que en concreto la conclusión a la que ha llegado la Oficina Nacional de Estadística es que, de los 137 millones de estudiantes de primer grado que ingresaron al sistema educativo dominicano en el año 2011, unos 34 millones de ellos no alcanzaría a terminar el último grado de primaria, es decir, el octavo curso (ONE, 2014).

Es evidente que los resultados reflejados en los estudios de los diversos organismos apuntados, a pesar de ser muy generalizados y estereotipados en la mayoría de las publicaciones, ponen en evidencia que existen otras áreas por investigar y a las cuales se les debe prestar mayor atención. Es por ello que, el objeto de investigación relativo a las características diferenciales del alumnado que continúa estudiando y el que abandona antes de entrar al Bachillerato en relación a determinadas variables personales, familiares y escolares tiene una gran relevancia. Sobre todo teniendo en cuenta que en la República Dominicana no se cuenta con investigaciones previas sobre la temática específica de esta tesis doctoral.

Este estudio responde así a las inquietudes de la propia investigadora compartidas por la comunidad educativa sobre los problemas y las necesidades que se perciben en la educación pública dominicana, por otra parte, a las preocupaciones de aquellos padres y madres que deseándolo o no, deben optar por la educación pública y quieren que esta sea de calidad y sin lugar a dudas responde a la búsqueda de una mejora de un sistema que dice haber aumentado la inversión a un 4% del PIB pero que solo se percibe en la teoría, ya que en la práctica las necesidades siguen siendo las mismas, en especial en el tema del abandono escolar.

Dado que, como hemos visto en el marco teórico, el conocimiento de la posible relación de las variables que se estudian en esta investigación y la deserción del alumnado del sistema educativo, podría permitir una mejor comprensión de los mecanismos implicados en dicha deserción, los objetivos de este estudio se orientan en esa dirección y son de ese modo muy relevantes.

Entendemos que los objetivos planteados, brindan la oportunidad de:

- En la parte social: Crear una plataforma para nuevas investigaciones en áreas tan obviadas o no fundamentadas como el ajuste escolar, resiliencia, clima familiar, comunicación familiar y autoconcepto, propiciando aportes valiosos que de una manera u otra podrían incidir en la mejora del sistema y la práctica educativa.
- Por otra parte, también podrían contribuir a la resolución de cuestiones internas del sistema educativo dominicano al tener la posibilidad de manejar cuestionarios que han sido validados en el sector público educativo.
- Por último, entendemos que esta investigación abre la oportunidad de aplicar otros métodos evaluativos y a su vez promueve la creación de otras formas de evaluación que propicien un mejor conocimiento de las necesidades educativas de la República Dominicana.

Finalmente, también pensamos que la problemática de la deserción escolar es muy compleja y requiere de una mayor profundización y amplitud que lo que este estudio abarca. No obstante, sí que puede favorecer un mayor conocimiento de la relaciones entre las variables analizadas que permita abrir nuevas líneas de investigación vinculadas con funcionamientos más resilientes en el ámbito escolar, el papel de la asimilación del valor de la familia en el buen funcionamiento escolar y social de los hijos, etc. Algunas propuestas más concretas se recogen en el último capítulo de esta tesis.

### **3. Objetivos**

De acuerdo con las reflexiones previas, en esta tesis doctoral se pretende analizar la posible relación existente entre determinadas variables personales (sexo, autoconcepto), familiares (comunicación familiar, clima social familiar) y escolares (ajuste escolar) con la resiliencia, en función del abandono o continuidad de los estudios de bachillerato en un contexto muy desfavorecido de la enseñanza pública de la República Dominicana. El objetivo principal en definitiva es conocer mejor los mecanismos explicativos del abandono

escolar del alumnado dominicano de contextos desfavorecidos al acceder al Bachillerato en función de variables personales, familiares y escolares.

Este objetivo principal, se desglosa a su vez en los siguientes objetivos específicos:

### **Objetivos específicos**

1. Analizar las diferencias en el abandono escolar en un contexto desfavorecido en función del sexo de los estudiantes dominicanos.
2. Examinar las correlaciones entre las variables de orden familiar del alumnado dominicano de un contexto desfavorecido (comunicación familiar, clima social familiar), su autoconcepto, su ajuste escolar y su resiliencia.
3. Analizar la relación entre las variables de orden familiar del alumnado dominicano de un contexto desfavorecido (comunicación familiar, clima social familiar) y el abandono de sus estudios antes de bachillerato.
4. Examinar la relación entre el autoconcepto de los estudiantes dominicanos de contextos desfavorecidos y el abandono de sus estudios antes de bachillerato.
5. Examinar la relación entre la resiliencia de los estudiantes dominicanos de contextos desfavorecidos y el abandono de sus estudios antes de bachillerato.
6. Analizar la relación entre el ajuste escolar de los estudiantes dominicanos de contextos desfavorecidos y el abandono de sus estudios antes de bachillerato.
7. Analizar el valor predictivo de las variables familiares, personales y escolares sobre el ajuste escolar y sobre la resiliencia al comparar los estudiantes que continúan estudiando Bachillerato y los que abandonan.

Estos objetivos se concretan en las hipótesis que se detallan a continuación.

## 4. Hipótesis

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, se plantean las siguientes hipótesis

Hipótesis 1: Los estudiantes dominicanos abandonan más sus estudios antes de bachillerato que las estudiantes dominicanas en contextos sociales desfavorecidos.

Hipótesis 2: Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen una comunicación familiar y un clima social familiar más favorables tendrán un mejor autoconcepto, un mejor ajuste escolar y una mejor resiliencia.

Hipótesis 3: Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen una comunicación familiar y un clima social familiar más favorables abandonan menos sus estudios antes de bachillerato.

Hipótesis 4: Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen un mejor autoconcepto, abandonan menos sus estudios antes de bachillerato

Hipótesis 5: Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen una mejor resiliencia, abandonan menos sus estudios antes de bachillerato.

Hipótesis 6: Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen un mejor ajuste escolar, abandonan menos sus estudios antes de bachillerato

Hipótesis 7: Se espera encontrar diferencias en el valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales analizadas sobre el ajuste escolar al comparar los estudiantes de contextos sociales desfavorecidos que continúan con sus estudios y los que abandonan.

Hipótesis 8: Se espera encontrar diferencias en el valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales analizadas sobre la resiliencia al comparar los estudiantes de contextos sociales desfavorecidos que continúan con sus estudios y los que abandonan.

## 5. Participantes

El primer curso académico de la investigación, el número total de participantes ha sido de 836 estudiantes escolarizados en los cursos séptimo y octavo de primaria (los dos últimos cursos antes de dar inicio al bachillerato) siendo su muestreo por conveniencia tal y como se explicará en el apartado de Procedimiento.

Los estudiantes participantes pertenecían a seis centros educativos del distrito 15-05 Santo Domingo Oeste caracterizado por tener un alto porcentaje de deserción escolar, limitadas posibilidades económicas y un contexto social desfavorecido. Dichos estudiantes tenían edades comprendidas entre los 11 y 19 años, siendo la muestra total de partida para el primer año 1036 estudiantes, de los cuales fueron eliminados 200 por no haber completado correctamente las pruebas. En concreto, estos 200 sujetos fueron eliminados porque habían dejado sin responder más del 20% de las preguntas o en su mayoría porque había más de una respuesta por pregunta. En consecuencia, la muestra definitiva quedó reducida a 836 estudiantes, de los cuales 397 (47.5%) eran chicos y 439 (52.5%) eran chicas. Esta muestra definitiva fue controlada de forma rigurosa y revisada con los estudiantes antes de entregar las pruebas, hasta conseguir que no hubiera ningún caso en el que faltara alguna respuesta.

El segundo año, las edades de los estudiantes estaban comprendidas entre los 12 y los 20 años, y una vez descontados los casos de abandono (370), la muestra definitiva quedó reducida a 466 estudiantes, de los cuales 207 (44,4 %) son chicos y 259 (55,6%) son chicas. En esta ocasión, no hubo casos perdidos por no haber rellenado correctamente las pruebas, debido a la rigurosidad con la que se aplicaron tal y como se ha explicado anteriormente. Este segundo año se hizo un seguimiento en otros siete centros más del distrito (13 en total) para localizar los estudiantes que continuaban sus estudios en 1º de Bachillerato en centros diferentes al que habían cursado la primaria por razones de horario o de preferencias de los padres.

## 6. Procedimiento

En primer lugar, antes de la recogida de datos se concertó una reunión con la directora del distrito 15-05, a quien se le explicó la idea de este trabajo, los cuestionarios que serían utilizados y la duración aproximada de su aplicación. Fue la propia directora la que al conocer los objetivos de la investigación propuso los centros del distrito que eran más adecuados en base a los criterios de mayor número de casos de deserción escolar y de proximidad entre ellos. Por otra parte, para facilitar la recogida de los datos, envió una carta a cada director o directora de los centros escolares seleccionados para la investigación, solicitando su colaboración.

Una vez contactado cada centro y obtenida la autorización y conformidad correspondiente de cada uno de ellos para la participación en el estudio, fue asignada en cada centro escolar una persona (en algunos casos era la misma directora) con el fin de organizar la aplicación de los cuestionarios y la realización de las entrevistas previstas. Además, antes de proceder a la aplicación de los cuestionarios y la realización de las entrevistas, la escuela se comunicó directamente con los padres, madres o tutores-as para obtener la autorización para que sus hijos e hijas participaran en la investigación, al tratarse de menores de edad.

Obtenidos los permisos correspondientes, durante los meses de enero y febrero de 2013 se procedió a validar en la República Dominicana los cuestionarios que se iban a utilizar en la investigación. Para ello, se seleccionaron 150 estudiantes procedentes de dos centros educativos del sector público (Liceos) que se encontraban entre los seleccionados para realizar posteriormente la investigación. A continuación, se analizó la consistencia interna de las pruebas ( $\alpha$  de Crombach) mediante el paquete estadístico SPSS 18/PC+ para Windows. Se obtuvieron los siguientes resultados: AUDIM  $\alpha = .79$ , Clima familiar  $\alpha = .66$ , Ajuste escolar  $\alpha = .75$ , Comunicación familiar  $\alpha = .86$  y Resiliencia  $\alpha = .76$  que pueden ser considerados como suficientes en todos los casos.

La fase de recogida de datos se realizó en el mes de septiembre de 2013. Se desarrolló en seis sesiones con una duración aproximada de una hora y 15 minutos cada una

de ellas,, con alumnado de séptimo y octavo curso de educación primaria perteneciente a 6 centros públicos del distrito 15-05 Santo Domingo Oeste. La aplicación tuvo carácter anónimo y voluntario con el fin de evitar en lo posible la deseabilidad social y favorecer al máximo la sinceridad de las respuestas. Tampoco se les explicó la finalidad de la investigación (procedimiento de ciego simple) para tratar de evitar el influjo de este conocimiento en los resultados.

Esta primera recogida de datos tuvo muchos inconvenientes, ya que aunque se contaba con la colaboración de un equipo de profesionales para la aplicación de las pruebas, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes evidenciaba muchas carencias, lo cual supuso una pérdida de 200 pruebas que no fueron completadas adecuadamente, dando lugar al elevado número de casos descartados apuntado en el apartado de participantes. Por otra parte las condiciones físicas de las aulas dificultaron la organización, ya que en algunos casos no había espacios adecuados para su realización.

La segunda fase se desarrolló durante los meses de noviembre del 2013 y enero-abril del 2014, momento en el que el alumnado de séptimo había sido evaluado en octavo y el de octavo había sido evaluado en primero de bachillerato. En esta segunda recogida de datos se aplicaron cuestionarios al alumnado que no había desertado, buscándolo en los centros en los que había cursado la educación primaria, y en todos aquellos centros del distrito en los que pudieran haber continuado sus estudios (otros 7 centros más). En esta segunda ocasión la aplicación fue más directa y con menos complicaciones, ya que estaban entrenados y además eran los que menos dificultades escolares mostraban. Para la ubicación de estos estudiantes, fue concertada una visita en las oficinas del distrito 15-05, donde nos suministraron la información que necesitábamos de forma absolutamente confidencial.

La tercera y última fase del proceso, se realizó en abril del año 2014 y consistió en la realización de entrevistas a una muestra seleccionada entre el alumnado que, independientemente de las circunstancias, permanecía en el sistema educativo. La razón por la que se realizaron dichas entrevistas fue la de profundizar y complementar la información de los cuestionarios para entender mejor por qué continúan estudiando, especialmente en lo referente a la resiliencia, dado que se trata de un proceso muy complejo que así lo requiere.

El criterio principal para la selección de estos estudiantes fue el de su asistencia a clase dado que este alumnado suele faltar mucho a las clases o estar fuera de las aulas. De hecho, la realización de algunas entrevistas supuso una planificación conjunta con las directoras de los centros para que estas hablaran con las familias con el fin de tratar de asegurar su asistencia el día previsto para la realización de la entrevista. A pesar de todo, en algunos casos hubo que realizar varios intentos para lograrlo. El objetivo era lograr una muestra distribuida en cantidades iguales por sexo y a la vez de todos y cada uno de los cursos.

Esta ha sido sin lugar a dudas la fase más compleja de ejecutar en todos los sentidos, ya que tampoco había espacio adecuado disponible donde realizar las entrevistas. Lamentablemente, se optó por la única opción posible consistente en hacerlas en una esquina de las aulas de clase, con los demás compañeros y compañeras alrededor, e incluso también con la presencia del profesorado en el aula. Es obvio que todo ello en su momento limitó algunas respuestas de los estudiantes, ya que entre otras cosas, el profesorado infundía cierto temor a los estudiantes al dar sus opiniones en lo referente al centro, sus sentimientos y a las percepciones de ellos. Todo esto sin olvidar la desorganización de la escuela, la falta de respeto de muchos estudiantes, la falta de higiene y el ruido existente que impedía la comprensión, tanto de quien respondía a las preguntas como de quien las planteaba.

Finalmente, es importante señalar que al aplicar las pruebas, muchos estudiantes mostraron tristeza por medio del llanto, al darse cuenta del tipo de relaciones que tenían con sus padres y/o madres, así como del tipo de cosas de las que carecían como personas.

Las diferentes fases descritas quedan detalladas en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 5.  
Fases de trabajo en los centros educativos

<b>FASE</b>	<b>APLICACIÓN</b>	<b>CENTROS</b>	<b>CURSO</b>	<b>PRUEBAS</b>
<b>Primera</b>	Marzo/Abril 2013	Rafaela Santaella, Hermanas Mirabal, Esteban Martínez, Buenos Aires, Iván Guzmán y las Palmas.	7 <sup>mo</sup> 8 <sup>vo</sup>	<b>A.E, Com.Fliar, AUDIM, RSL y Clima. Fliar</b>
<b>Segunda</b>	Nov./2013 Enero- Abr./2014	Rafaela Santaella, Hermanas Mirabal, Esteban Martínez, Buenos Aires, Iván Guzmán, Víctor Garrido, Las América, Elsa Mojica, Ema Balaguer y Padre Bartolomé Veth	8 <sup>vo</sup> 1 <sup>ero</sup>	<b>A.E, Com.Fliar, AUDIM, RSL y Clima. Fliar</b>
<b>Tercera</b>	Abril 2014	Rafaela Santaella, Hermanas Mirabal, Esteban Martínez, Buenos Aires, Iván Guzmán Víctor Garrido, Las América, Elsa Mojica, Ema Balaguer y Padre Bartolomé Veth	8 <sup>vo</sup> 1 <sup>ero</sup>	<b>Entrevistas</b>

## 7. Variables e instrumentos de medida

Las variables seleccionadas para realizar este estudio son de carácter personal (sexo, autoconcepto multidimensional), escolar (curso, ajuste escolar), familiar (comunicación familiar, clima familiar) y resiliencia.

A continuación se describen los instrumentos que se han utilizado para medir las variables mencionadas.

Sexo. Es una variable dicotómica con categorías chico y chica, que se han medido a través de la respuesta cerrada obtenida en la aplicación de los cuestionarios.

Autoconcepto. Para medir el autoconcepto se ha utilizado el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala et al. (2015). Posee un formato de respuesta de tipo Likert desde 1=falso a 5=verdadero y tiene una consistencia interna  $\alpha = .82$ . La versión actual consta de 33 ítems y 5 subescalas correspondientes a los cinco dominios del autoconcepto: autoconcepto académico, social, físico, personal y global (véase capítulo 3).

La subescala del autoconcepto académico consta de 8 ítems, 4 de autoconcepto académico verbal y otros 4 del matemático y tiene una consistencia interna de  $\alpha = .87$ . La subescala de autoconcepto social está compuesta de 7 ítems, 3 del subdominio responsabilidad social y otros 4 del subdominio aceptación social con una consistencia interna de  $\alpha = .67$ . La subescala de autoconcepto físico consta de 8 ítems, dos para cada uno de sus subdominios habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza física con una consistencia interna de  $\alpha = .75$ . La subescala de autoconcepto personal tiene 8 ítems, dos por cada uno de sus subdominios honradez, autonomía, ajuste emocional y autorrealización. Finalmente la subescala de autoconcepto global tiene 5 ítems y una consistencia interna de  $\alpha = .84$ .

Curso. Es una variable ordinal con las categorías 7º, 8º y 1º de Bachiller obtenida así mismo a través de la respuesta cerrada obtenida en la aplicación de los cuestionarios.

Ajuste escolar. Con el fin de medir el ajuste escolar se ha recurrido a la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) de Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010) que consta de 10 ítems que buscan evaluar el grado en que el adolescente está integrado en su medio escolar. Cada ítem tiene 6 opciones de respuesta en formato tipo Likert (desde 1= completamente en desacuerdo hasta 6= completamente de acuerdo), donde los ítems del 1 al 5 están elaborados de forma directa, los ítems del 6 al 10 a la inversa. A su vez, están organizados en tres subescalas (problemas de integración escolar, rendimiento escolar y expectativas académicas) y con una consistencia interna de  $\alpha=.79$ . A mayor puntuación mayor ajuste escolar.

La subescala Problemas de integración escolar hace referencia a las relaciones con compañeros-as y docentes y tiene una consistencia interna de  $\alpha=.84$ . La subescala

Rendimiento escolar se refiere a la percepción que tiene el estudiante al respecto y tiene una consistencia interna de  $\alpha=.78$ . Por último, la subescala de Expectativas académicas es relativa a las expectativas y metas académicas en función de las cuales realizan las tareas académicas y su consistencia interna es de  $\alpha=.85$ .

Comunicación familiar. Para evaluar la comunicación familiar se ha aplicado el *Cuestionario de comunicación familiar* (CA-M/CA-P) de Barnes y Olson (1982). En concreto la adaptación realizada en España por el Equipo LISIS de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia (2001) que consta de 20 ítems, de los cuales, once están redactados en comunicación positiva o de forma directa y nueve en sentido inverso o comunicación negativa (5, 10, 11, 12, 15, 18, 19 y 20) .con una estructura factorial de tres factores: Comunicación abierta, Comunicación ofensiva y Comunicación evitativa que son evaluables separadamente para el padre y para la madre.. El cuestionario tiene un buen comportamiento con una consistencia interna para la escala general de  $\alpha =.75$  y para cada una de las subescalas de  $\alpha = .87$  para la de comunicación abierta, de  $\alpha = .76$  para la de comunicación ofensiva y de  $\alpha = .75$  para la de comunicación evitativa.

Clima social familiar. Para evaluar el clima social familiar se ha utilizado el cuestionario de Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett (1984) que consta de 27 ítems, de los cuales 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25 y 26 son directos (Falso = 1, Verdadero = 2) y 2, 4, 6, 8, 12, 13, 17, 19, 21, 23 y 27 son inversos (Verdadero = 1, Falso = 2), los cuales están organizados en tres subescalas:

- Cohesión: Unión íntima o estrecha entre los elementos de algo.
- Expresividad: Capacidad para expresar con viveza pensamientos o sentimientos.
- Conflicto: Oposición o enfrentamiento entre personas o cosas

La consistencia interna test-retest de estas tres subescalas es la siguiente:  $\alpha = .86$  para la de cohesión,  $\alpha = .73$  para la de expresividad y  $\alpha = .85$  para la de conflicto.

Resiliencia. Para medir el nivel de Resiliencia se utilizará la Escala elaborada por Walnid y Young (1993) que está conformada por 25 ítems organizados en dos factores diferenciados. El Factor I que incluye 17 ítems denominado "Competencia Personal" y el Factor II (que comprende 8 ítems) y se llama "Aceptación de Uno Mismo y de la Vida". Este instrumento

que se puede aplicar en forma individual o colectiva, tiene la ventaja de que puede ser utilizado para un amplio espectro de edades, de forma que no está exclusivamente dirigido al público infantil y/o adolescente como la mayoría de las escalas que miden la resiliencia. El formato es de siete opciones de respuesta para cada ítem, las cuales varían desde totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (7). El puntaje total se obtiene por la suma de los obtenidos en cada ítem de manera que los posibles valores irían desde 25 hasta 175 puntos. Los valores mayores a 147 puntos indican mayor capacidad de resiliencia, entre 121-146 moderada resiliencia y valores menores a 121 escasa resiliencia.

Las propiedades psicométricas de la escala son muy aceptables dado que muestra una consistencia interna  $\alpha = .94$  para toda la escala, y de  $\alpha = .91$  y  $\alpha = .81$  para las subescalas competencia personal y aceptación de sí mismo y de la vida, respectivamente.

## **8. Análisis estadísticos**

Posteriormente al análisis de la fiabilidad de los instrumentos utilizados en la República Dominicana descrito en el apartado de procedimiento, se procedió a realizar los correspondientes análisis descriptivos de las diferentes variables analizadas (tablas de contingencia, medias, desviaciones típicas) mediante el programa informático SPSS versión 18.0.

Previamente al análisis de los datos se procedió a realizar la prueba Kolmogorv-Smirnov, con el fin de ver si se cumplen las condiciones de normalidad de distribución de la muestra. Dado que en todas las variables había significatividad ( $p < .000$ ), se procedió a utilizar las pruebas no paramétricas Mann-Whitney para la diferencia de medias, calculando los correspondientes tamaños de efecto para valorar la cuantía de las diferencias mediante la  $d$  de Cohen, con el criterio de que los valores en torno  $d = .20$  responden a un tamaño del efecto pequeño, alrededor de  $d = .50$  sería un tamaño moderado y grande para valores en torno a  $d = .80$  (Cohen, 1988). Con la finalidad de establecer posibles correlaciones entre variables se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

Finalmente se realizó un análisis e interpretación de datos cualitativos obtenidos mediante las entrevistas al alumnado. La realización de dicho análisis e interpretación de los datos se basó en los tópicos de la entrevista y las correspondientes categorías elaboradas a partir del marco teórico de la tesis (véase capítulo 4 de resiliencia) que se han obtenido a partir de la transcripción de las entrevistas. En total se obtuvieron 19 categorías semánticas cuyo nombre era el siguiente: 1. Visión del proceso (V.P.), 2. Principales Ayudas recibidas (P.A.), Razones para llegar a Bachillerato (R.B.), Razones del abandono escolar (R.A.E), Dudas de llegar a bachillerato (D.B.), Persona pendiente de mí (P.P.), Opinión de los Progenitores sobre el Bachillerato (O.P.B), Expectativa de los progenitores (E.P.), Hermanos y Hermanas mayores que han Terminado sus estudios (H.M.T), Persona que Confía en mí y me Anima (P.C.A), Confianza para comunicar mis problemas (C.C.P), Confianza para Expresar Sentimientos de Tristeza (C.E.S.T), Opinión del Profesorado (O.P), Escuela mejor y peor (E.M.P), Sentir que Formas parte en Primaria (S.F.P.P), Pienso seguir los estudios (P.S.E), Meta de estudios (M.E), Objetivo de Vida y Visión de futuro (O.V.V.F) y Orden de importancia (O.I.). A su vez para cada una de estas categorías se diferenciaron subcategorías vinculadas directamente con el contenido presentado.

Presentamos los resultados obtenidos en el capítulo siguiente.



## Capítulo 7

# **RESULTADOS**

1. Introducción
2. Resultados obtenidos en los cuestionarios
3. Análisis de las entrevistas individuales

## 1. Introducción

En este capítulo, se presentan en primer lugar los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados en función de las hipótesis formuladas. En dichos resultados se diferenciarán los datos obtenidos para la muestra total en los cursos séptimo y octavo que no tendrán ningún código, de los correspondientes al segundo año en los cursos octavo y primero de bachillerato con los estudiantes que continuaron sus estudios, los cuales se identificarán por el código 2A.

Después se analizan las entrevistas individuales realizadas con una muestra de 55 estudiantes que continúan sus estudios en Bachillerato, con el fin de completar y contrastar los resultados obtenidos en los cuestionarios, especialmente en lo referente a los procesos de resiliencia.

## 2. Resultados obtenidos en los cuestionarios

Los resultados obtenidos se presentan a continuación organizados en función de las hipótesis planteadas en el capítulo 6 de esta tesis doctoral.

**Hipótesis 1:** Los estudiantes dominicanos abandonan más sus estudios antes de bachillerato que las estudiantes dominicanas en contextos sociales desfavorecidos.

Con el fin de comparar en función del género el colectivo de estudiantes que abandonan sus estudios al finalizar sus estudios de primaria en un contexto social desfavorecido de la República Dominicana, se procedió a realizar el estadístico de contraste de la correspondiente tabla de contingencia que se recoge en la Tabla 6:

Tabla 6  
*Diferencias en abandono escolar en función del género*

			ABANDONO ESCOLAR		Total
			Abandonan	Continúan	
GÉNERO	Masculino	Recuento	193	204	397
		Proporción	48.6%	51.4%	100%
	Femenino	Recuento	177	262	439
		Proporción	40.3%	59.7%	100%
Total		Recuento	370	466	836
		Proporción	44.3%	55.7%	100%

Los resultados que se muestran en la Tabla 6, indican que los estudiantes dominicanos abandonan mas los estudios antes de Bachillerato (48.6%) que las estudiantes dominicanas (40.3%), mostrando tales diferencias un tamaño de efecto de tipo pequeño con tendencia a moderado ( $d = 0.356$ ).

En consecuencia, se cumple la Hipótesis 1.

**Hipótesis 2:** Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen una comunicación familiar y un clima social familiar más favorables tendrán un mejor autoconcepto, un mejor ajuste escolar y una mejor resiliencia.

Con el fin de establecer las correlaciones entre las diferentes variables planteadas en esta segunda hipótesis, se utilizará el estadístico de contraste Rho de Spearman.

Dado que el numero de correlaciones que se presentan a continuación es elevado, se van a organizar de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan los resultados de un primer bloque de correlaciones que se establecen entre la comunicación familiar y el resto de variables (autoconcepto, ajuste escolar y resiliencia) y a continuación, los de un segundo bloque de correlaciones entre el clima social familiar y el resto de variables (autoconcepto,

ajuste escolar y resiliencia). A su vez, se presentan dos correlaciones consecutivas para cada pareja de variables, correspondiendo la primera a la muestra total y la segunda únicamente para aquellos estudiantes que continúan sus estudios en Bachillerato. Por último, en el caso de las correlaciones de la comunicación familiar se diferencian los resultados obtenidos en la comunicación con la madre y con el padre (indicando en los resultados M y P respectivamente).

### Correlaciones entre comunicación familiar y autoconcepto

A continuación se presentan en la Tabla 7 los resultados obtenidos para las correlaciones entre la comunicación familiar y el autoconcepto para la muestra total de estudiantes diferenciándolos en función del padre y de la madre:

Tabla 7

*Correlación entre comunicación familiar y autoconcepto. Muestra total*

		AUDIM	Académico	Social	Físico	Personal
<b>COM.FLIAR</b>	Rho	<b>0.100**</b>	<b>0.075*</b>	<b>0.154**</b>	<b>0.094**</b>	0.063
	Sig	0.004	0.03	0	0.006	0.067
	N	836	836	836	836	836
<b>Abierta M</b>	Rho	0.026	0.067	<b>0.133**</b>	0.056	-0.004
	Sig	0.454	0.052	0	0.107	0.915
	N	836	836	836	836	836
<b>Abierta P</b>	Rho	0.055	0.062	<b>0.136**</b>	<b>.071*</b>	0.018
	Sig	0.113	0.075	0	0.041	0.607
	N	836	836	836	836	836
<b>Ofensiva M</b>	Rho	0.12	0.038	0.023	<b>0.085*</b>	<b>0.121**</b>
	Sig	0.001	0.272	0.501	0.014	0
	N	836	836	836	836	836
<b>Ofensiva P</b>	Rho	0.058	-0.024	-0.03	0.004	<b>0.095**</b>
	Sig	0.095	0.486	0.389	0.901	0.006
	N	836	836	836	836	836

En la tabla 7, se puede comprobar que para la muestra total hay una correlación significativa y positiva entre la comunicación familiar y el autoconcepto, salvo para el autoconcepto personal, si bien todas las correlaciones son bajas.

En cuanto a los diferentes tipos de comunicación familiar, la comunicación abierta solo correlaciona de manera significativa y positiva con el autoconcepto social, tanto en el caso de la madre como del padre. Por su parte la comunicación ofensiva correlaciona de manera significativa y positiva con el autoconcepto personal, tanto en el caso de la madre como del padre, si bien en el caso de la comunicación con este último también correlaciona de la misma forma con el autoconcepto físico. En todos los casos las correlaciones son bajas. Por último destacar que no hay correlaciones significativas en ningún caso para la comunicación evitativa.

Con el fin de contrastar los resultados obtenidos para la muestra total con los correspondientes a la muestra de los estudiantes que no han abandonado sus estudios al comenzar el Bachillerato, a continuación se presentan en la Tabla 8 los resultados obtenidos para las correlaciones correspondientes a esta segunda muestra, presentados de la misma forma que en el caso anterior:

Tabla 8

*Correlación entre comunicación familiar y autoconcepto. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios*

		AUDIM.2A	Academico.2A	Social.2A	Fisico.2A	Personal.2A
<b>COM.FLIAR.2A</b>	Rho	<b>0.201**</b>	<b>0.186**</b>	<b>0.192**</b>	<b>0.18**</b>	<b>0.1*</b>
	Sig.	0	0	0	0	0.03
	N	466	466	466	466	466
<b>Abierta.M.2A</b>	Rho	<b>0.255**</b>	<b>0.269**</b>	<b>0.245**</b>	<b>0.207**</b>	<b>0.163**</b>
	Sig.	0	0	0	0	0
	N	466	466	466	466	466
<b>Abierta.P.2A</b>	Rho	<b>0.144**</b>	<b>0.154**</b>	<b>0.171**</b>	<b>0.149**</b>	0.061
	Sig.	0.002	0.001	0	0.001	0.186
	N	466	466	466	466	466
<b>Ofensiva.M.2A</b>	Rho	-0.015	<b>-0.096*</b>	<b>-0.1*</b>	-0.034	-0.025
	Sig.	0.739	0.038	0.031	0.463	0.591
	N	466	466	466	466	466
<b>.Ofensiva.P.2A</b>	Rho	-0.005	<b>-0.118*</b>	-0.064	-0.002	0.035
	Sig.	0.911	0.011	0.167	0.971	0.457
	N	466	466	466	466	466
<b>.Evitativa.M.2A</b>	Rho	0.074	0.042	0.021	<b>0.093*</b>	0.063
	Sig.	0.11	0.363	0.657	0.045	0.177
	N	466	466	466	466	466
<b>Evitativa.P.2A</b>	Rho	0.064	0.033	0.064	0.069	0.004
	Sig.	0.168	0.483	0.169	0.138	0.939
	N	466	466	466	466	466

Tal y como se puede apreciar en la tabla 8, la comunicación familiar correlaciona de forma significativa y positiva en todos los casos con el autoconcepto y además dichas correlaciones son más altas que en el caso de la muestra total.

En cuanto a los diferentes tipos de comunicación familiar, la comunicación abierta también correlaciona significativamente y de forma positiva con todas las escalas de autoconcepto, excepto el autoconcepto personal en el caso de la comunicación con el padre. En el caso de la comunicación ofensiva tan solo correlaciona significativa y negativamente con el autoconcepto académico para ambos progenitores y de la misma forma con el autoconcepto social en el caso de la comunicación con la madre. En cuanto a la comunicación evitativa solo hay correlación con el autoconcepto físico en el caso de la

comunicación con la madre. Salvo en el caso de la comunicación abierta el resto presenta unas correlaciones bajas.

En resumen, se puede comprobar que hay una mayor correlación entre la comunicación familiar y el autoconcepto en la muestra de estudiantes que continúan sus estudios en Bachillerato. También se aprecia un aumento en el tipo y la cuantía de las correlaciones de la comunicación abierta en esta muestra en relación a la muestra total, mientras que en el caso de los otros dos tipos de correlaciones el comportamiento es diferente en ambas muestras.

### **Correlaciones entre comunicación familiar y ajuste escolar**

A continuación se presentan en la Tabla 9 los resultados obtenidos para las correlaciones entre la comunicación familiar y el ajuste escolar para la muestra total de estudiantes diferenciándolos en función del padre y de la madre:

Tabla 9

*Correlación entre comunicación familiar y ajuste escolar. Muestra total*

		AJUSTE ESCOLAR	Prob. Int.Escolar	Rendimiento Escolar	Expectativa Académica
COM. FLAR	Rho	-.005	<b>-.131**</b>	<b>.127**</b>	<b>.092**</b>
	Sig.	.883	.000	.000	.008
	N	836	836	836	836
COM.FLIAR MADRE	Rho	<b>.072*</b>	<b>-.096**</b>	<b>.153**</b>	<b>.163**</b>
	Sig.	<b>.036</b>	.000	.000	.008
	N	836	836	836	836
COM.FLIAR PADRE	Rho	-.023	<b>-.124**</b>	<b>.113**</b>	.051
	Sig.	.516	.000	.001	.138
	N	836	836	836	836
Abierta.M	Rho	.003	<b>-.162**</b>	<b>.141**</b>	<b>.173**</b>
	Sig.	.923	.000	.000	.000
	N	836	836	836	836
Abierta.P	Rho	-.061	<b>-.181**</b>	<b>.111**</b>	.064
	Sig.	.077	.000	.001	.065
	N	836	836	836	836
Ofensiva.M	Rho	.060	<b>.132**</b>	-.060	<b>-.078*</b>
	Sig.	.086	.000	.083	.024
	N	836	836	836	836
Ofensiva.P	Rho	.009	<b>.095**</b>	<b>-.084*</b>	<b>-.082*</b>
	Sig.	.799	.006	.016	.018
	N	836	836	836	836
Evitativa.M	Rho	<b>.088**</b>	.018	<b>.074*</b>	.063
	Sig.	.011	.597	.031	.070
	N	836	836	836	836
Evitativa.P	Rho	-.009	-.019	.026	.004
	Sig.	.796	.591	.457	.901
	N	836	836	836	836

De acuerdo con los datos reflejados en la Tabla 9, la comunicación familiar correlaciona de forma significativa y positiva con el rendimiento escolar y la expectativa académica, y también significativa pero negativa con los problemas de integración escolar. Sin embargo, al no correlacionar con el ajuste escolar, se analizaron también las correlaciones diferenciadas de la comunicación con la madre y con el padre. Los resultados obtenidos que también se recogen en la Tabla 9 nos muestran que la comunicación familiar de la madre correlaciona de forma significativa y positiva con el ajuste escolar así como con

todas las escalas, mientras que, en el caso del padre correlaciona de manera negativa con problemas de integración familiar y positiva con el rendimiento escolar. En todos los casos las correlaciones significativas son bajas.

En cuanto a los diferentes tipos de comunicación familiar, la comunicación abierta correlaciona significativamente con el rendimiento escolar (positivamente) y los problemas de integración escolar (negativamente) tanto para la comunicación con la madre como con el padre, y con la expectativa académica en el caso de la comunicación con la madre (positivamente).

En el caso de la comunicación ofensiva, correlaciona significativamente con la expectativa académica (negativamente) y el rendimiento escolar (negativamente) en el caso de la comunicación con el padre.

Finalmente, en cuanto a la comunicación evitativa hay correlación significativa y positiva en el caso de la comunicación con la madre, tanto para el ajuste escolar como para el rendimiento escolar. En todo caso, todas las correlaciones son bajas.

Con el fin de contrastar los resultados obtenidos para la muestra total con los de la muestra de estudiantes que no han abandonado sus estudios al comenzar el Bachillerato, se presentan en la Tabla 10 los resultados obtenidos para esta segunda muestra:

Tabla 10

*Correlación entre comunicación familiar y ajuste escolar. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios*

		AJUSTE ESCOLAR.2A	Prob.Int Escolar.2A	Rendimiento. Escolar2A	Expectativa. Académica.2A
<b>COM.FLIAR.2A</b>	Rho	<b>.144**</b>	.011	<b>.171**</b>	.047
	Sig.	.002	.817	.000	.316
	N	466	466	466	466
<b>COM.FLIAR. MADRE. 2A</b>	Rho	<b>.142**</b>	-.056	<b>.236**</b>	<b>.106*</b>
	Sig.	.002	.225	.000	.022
	N	466	466	466	466
<b>COM.FLIAR. PADRE. 2A</b>	Rho	<b>.120**</b>	.022	<b>.128**</b>	.007
	Sig.	.009	.639	.006	.875
	N	466	466	466	466
<b>Abierta.M.2A</b>	Rho	.082	<b>-.141**</b>	<b>.259**</b>	.074
	Sig.	.076	.002	.000	.109
	N	466	466	466	466
<b>Abierta.P.2A</b>	Rho	<b>.105*</b>	-.019	<b>.166**</b>	.021
	Sig.	.023	.685	.000	.658
	N	466	466	466	466
<b>Ofensiva.M.2A</b>	Rho	<b>.124**</b>	<b>.210**</b>	-.078	-.007
	Sig.	.007	.000	.092	.878
	N	466	466	466	466
<b>Ofensiva.P.2A</b>	Rho	.044	<b>.196**</b>	<b>-.148**</b>	-.081
	Sig.	.348	.000	.001	.082
	N	466	466	466	466
<b>Evitativa.M.2A</b>	Rho	<b>.106*</b>	.065	.032	<b>.108*</b>
	Sig.	.022	.161	.496	.020
	N	466	466	466	466
<b>Evitativa.P.2A</b>	Rho	.087	.081	.017	.011
	Sig.	.060	.082	.719	.816
	N	466	466	466	466

Tal y como se puede apreciar en la tabla 10, para el caso de los estudiantes que no abandonan sus estudios, la comunicación familiar correlaciona de forma significativa y positiva con el ajuste escolar, al mismo tiempo que se mantiene la correlación con el rendimiento escolar.

En cuanto a las correlaciones diferenciadas de la comunicación con la madre y con el padre, también hay en los dos casos una correlación significativa y positiva con el ajuste

escolar, mientras que, en relación a la muestra total (véase Tabla 9) se mantienen las mismas correlaciones significativas con las diferentes subescalas, salvo en el caso de los problemas de integración escolar que deja de ser significativa en ambos casos.

En relación a los diferentes tipos de comunicación familiar, la comunicación abierta correlaciona significativa y positivamente con el ajuste escolar en el caso de la comunicación con el padre; también se da una correlación significativa y positiva con el rendimiento escolar en el caso de la comunicación con ambos cónyuges y significativa pero negativa con los problemas de integración escolar para el caso de la comunicación con la madre.

En el caso de la comunicación ofensiva, correlaciona significativa y positivamente con el ajuste escolar cuando se trata de la comunicación con la madre, y con los problemas de integración escolar en el caso de la comunicación con ambos cónyuges; aún se observa una correlación negativa con el rendimiento escolar en el caso de la comunicación con el padre.

Finalmente, en cuanto a la comunicación evitativa hay correlación significativa y positiva en el caso de la comunicación con la madre, tanto para el ajuste escolar como para la expectativa académica. En todo caso, en la mayoría de los casos las correlaciones tienen tendencia a ser baja.

En resumen, se puede comprobar que hay una correlación entre la comunicación familiar y el ajuste escolar en la muestra de estudiantes que continúan sus estudios en Bachillerato a diferencia de la muestra total. Es de destacar que, salvo en el caso de la comunicación abierta, en las restantes subescalas también se da una correlación entre ambas variables en el caso de los estudiantes que no abandonan sus estudios que no se daba en la muestra total. También llama la atención que, mientras en el caso de la muestra total se daba una correlación entre la comunicación abierta y todas las subescalas del ajuste escolar para el caso de la comunicación con la madre y entre la comunicación ofensiva y todas las subescalas del ajuste escolar en el caso de la comunicación con el padre, al analizar los resultados de la muestra de los estudiantes que no abandonan desaparece en ambos casos (madre y padre) la correlación con la expectativa académica.

## Correlaciones entre comunicación familiar y resiliencia

En la Tabla 11 se presentan los resultados obtenidos para las correlaciones entre la comunicación familiar y la resiliencia para la muestra total de estudiantes diferenciándolos en función del padre y de la madre:

Tabla 11

*Correlación entre comunicación familiar y resiliencia. Muestra total*

		RESILIENCIA	Resistencia Tenacidad	Optimismo	Confianza Autoeficacia	Logro Propósito
<b>COM.FLIAR</b>	Rho	<b>.139**</b>	<b>.123**</b>	<b>.121**</b>	<b>.109**</b>	<b>.080*</b>
	Sig.	.000	.000	.000	.002	.021
	N	836	836	836	836	836
<b>Abierta.M</b>	Rho	<b>.153**</b>	<b>.132**</b>	<b>.104**</b>	<b>.105**</b>	<b>.138**</b>
	Sig.	.000	.000	.003	.002	.000
	N	836	836	836	836	836
<b>Abierta.P</b>	Rho	<b>.129**</b>	<b>.119**</b>	<b>.120**</b>	<b>.089*</b>	.061
	Sig.	.000	.001	.000	.010	.078
	N	836	836	836	836	836
<b>Ofensiva.M</b>	Rho	-.012	-.015	.017	.018	-.061
	Sig.	.730	.668	.615	.601	.079
	N	836	836	836	836	836
<b>Ofensiva.P</b>	Rho	-.041	-.030	-.035	-.003	-.050
	Sig.	.234	.384	.314	.935	.149
	N	836	836	836	836	836
<b>Evitativa.M</b>	Rho	.038	.035	.026	.039	.040
	Sig.	.271	.311	.448	.258	.253
	N	836	836	836	836	836
<b>Evitativa.P</b>	Rho	.048	.021	.061	.053	.009
	Sig.	.169	.537	.078	.124	.793
	N	836	836	836	836	836

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 11, para la muestra total la comunicación familiar correlaciona de forma significativa y positiva con la resiliencia y con todas sus subescalas, si bien todas las correlaciones son bajas.

En cuanto a los diferentes tipos de comunicación familiar, la comunicación abierta correlaciona significativa y positivamente con la resiliencia y todas sus subescalas, tanto

para la comunicación con la madre como con el padre, a excepción de la correlación con el logro /propósitos en el caso de la comunicación con el padre. También en este caso podemos considerar las correlaciones como bajas. En el caso de comunicaciones ofensiva y evitativa, no hay ninguna correlación significativa.

Nuevamente y con el fin de contrastar los resultados obtenidos para la muestra total y para la muestra de estudiantes que no abandonan sus estudios al comenzar el Bachillerato, se presentan en la Tabla 12 los resultados obtenidos para esta segunda muestra:

Tabla 12

*Correlación entre comunicación familiar y resiliencia. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios*

		RESILIENCIA2A	Resistencia Tenacidad. 2A	Optimismo. 2A	Confianza Autoeficacia 2A	Logro Proposito.2A
<b>COM.FLIAR.2A</b>	Rho	.177**	.132**	.130**	.154**	.088
	Sig.	.000	.004	.005	.001	.057
	N	466	466	466	466	466
<b>Abierta.M.2A</b>	Rho	.239**	.172**	.212**	.181**	.157**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.001
	N	466	466	466	466	466
<b>Abierta.P.2A</b>	Rho	.151**	.123**	.102*	.103*	.090
	Sig.	.001	.008	.028	.026	.053
	N	466	466	466	466	466
<b>Ofensiva.M.2A</b>	Rho	-.023	-.039	-.064	.063	-.033
	Sig.	.622	.398	.170	.176	.474
	N	466	466	466	466	466
<b>Ofensiva.P.2A</b>	Rho	-.024	-.040	-.035	.023	-.043
	Sig.	.598	.394	.451	.625	.353
	N	466	466	466	466	466
<b>Evitativa.M.2A</b>	Rho	.010	.008	-.008	.042	-.034
	Sig.	.824	.867	.871	.363	.465
	N	466	466	466	466	466
<b>Evitativa.P.2A</b>	Rho	.005	-.015	.007	.036	-.070
	Sig.	.918	.750	.886	.434	.134
	N	466	466	466	466	466

En este caso, los estudiantes que no abandonan sus estudios, muestran una correlación significativa y positiva entre la comunicación familiar y la resiliencia como en el caso anterior, salvo para la subescala logro / propósitos. En este caso las correlaciones continúan siendo bajas aunque ligeramente superiores a las obtenidas para la muestra total. El resto de correlaciones de los distintos tipos de comunicación se repiten de la misma forma que en el caso de la muestra total, si bien es cierto que con valores algo más elevados.

En resumen, se puede comprobar que hay una correlación entre la comunicación familiar y la resiliencia que es un poco mayor en el caso de la muestra de estudiantes que continúan sus estudios en Bachillerato. Algo parecido sucede en el caso de las correlaciones con las diferentes subescalas de la resiliencia, salvo en el caso de logro/propósito que está tan solo próxima a la significatividad. Esta situación se repite en el caso de la comunicación abierta para ambos cónyuges. Tampoco hay diferencias en lo que hace referencia a la ausencia de significatividad en los otros dos tipos de comunicación familiar.

En consecuencia, en lo que se refiere a la comunicación familiar se puede afirmar que se cumple la hipótesis en el sentido de haber correlaciones significativas y positivas entre dicha comunicación y las tres variables analizadas (autoconcepto, ajuste escolar y resiliencia) cuando se hace referencia a la muestra de estudiantes que no abandonan sus estudios, pero no se puede afirmar la existencia de tal correlación para el caso del ajuste escolar cuando nos referimos a la muestra total analizada y por tanto en ese caso no se cumpliría la hipótesis. Además también se puede constatar a partir de los resultados obtenidos que las correlaciones son algo mayores tanto para la comunicación familiar en general como para la comunicación abierta en el caso de la muestra de los que continúan estudiando en Bachillerato.

A continuación presentamos los resultados obtenidos para las diferentes correlaciones entre el clima familiar y las restantes variables analizadas (autoconcepto, ajuste escolar y resiliencia) de la misma forma que se ha procedido en el caso de las correlaciones de la comunicación familiar.

## Correlaciones entre clima familiar y autoconcepto

En primer lugar se presentan en la Tabla 13 los resultados obtenidos para las correlaciones entre el clima familiar y el autoconcepto para la muestra total de estudiantes:

Tabla 13

*Correlación entre clima familiar y autoconcepto. Muestra total*

		AUDIM	Académico	Social	Fisico.2A	Personal
<b>CLIMA.FLIAR</b>	Rho	.051	<b>.152**</b>	.036	.050	-.001
	Sig.	.144	.000	.295	.152	.971
	N	836	836	836	836	836
<b>Cohesión</b>	Rho	.036	<b>.111**</b>	.022	.026	.001
	Sig.	.293	.001	.522	.455	.973
	N	835	835	835	836	835
<b>Expresividad</b>	Rho	.039	<b>.149**</b>	.027	.036	-.027
	Sig.	.254	.000	.435	.296	.440
	N	836	836	836	836	836
<b>Conflicto</b>	Rho	.017	.033	.015	.024	.033
	Sig.	.620	.343	.655	.497	.344
	N	836	836	836	836	836

En la tabla 13 se puede comprobar que para la muestra total hay una correlación significativa y positiva entre el clima familiar y el autoconcepto académico únicamente, si bien se trata de una correlación baja.

En cuanto a los diferentes tipos de clima familiar, tan solo la cohesión y la expresividad correlacionan de forma significativa y positiva con el autoconcepto académico. En todos los casos las correlaciones son bajas.

Con el fin de contrastar los resultados obtenidos para la muestra total con los correspondientes a la muestra de los estudiantes que no han abandonado sus estudios al comenzar el Bachillerato, a continuación se presentan en la Tabla 14 los resultados obtenidos para las correlaciones correspondientes a esta segunda muestra, presentados de la misma forma que en el caso anterior:

Tabla 14

*Correlación entre clima familiar y autoconcepto. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios*

		AUDIM.2A	Academico.2A	Social.2A	Fisico.2A	Personal.2A
<b>CLIMA.FLIAR.2A</b>	Rho	-.077	-.049	<b>-.121**</b>	-.083	-.051
	Sig.	.098	.292	.009	.073	.271
	N	466	466	466	466	466
<b>Cohesion.2A</b>	Rho	-.012	-.015	<b>-.123**</b>	.005	-.017
	Sig.	.799	.742	.008	.910	.715
	N	466	466	466	466	466
<b>Expresividad.2A</b>	Rho	-.079	-.054	<b>-.139**</b>	-.075	-.074
	Sig.	.087	.248	.003	.107	.109
	N	466	466	466	466	466
<b>Conflicto.2A</b>	Rho	-.027	-.006	.069	-.045	.012
	Sig.	.554	.896	.139	.331	.789
	N	466	466	466	466	466

Tal y como se puede apreciar en la tabla 14 el clima familiar correlaciona de forma significativa y negativa con el autoconcepto social, lo mismo que sucede con la cohesión y la expresividad. En todos los casos se trata de correlaciones bajas.

En resumen, se puede constatar que no hay una correlación del clima familiar con el autoconcepto, aunque los climas de cohesión y expresividad si muestran unas débiles correlaciones con el autoconcepto académico en el caso de la muestra total y el social en el caso de la muestra de los estudiantes que continúan sus estudios (en este caso es negativa).

### **Correlaciones entre clima familiar y ajuste escolar**

A continuación se presentan en la Tabla 15 los resultados obtenidos para las correlaciones entre clima familiar y ajuste escolar para la muestra total de estudiantes:

Tabla 15  
*Correlación entre clima familiar y ajuste escolar. Muestra total*

		<b>AJUSTE ESCOLAR</b>	<b>Problema Integración</b>	<b>Rendimiento Escolar</b>	<b>Expectativa Académica</b>
<b>CLIMA.FLIAR</b>	Rho	.019	<b>-.151**</b>	<b>.155**</b>	<b>.154**</b>
	Sig.	.587	.000	.000	.000
	N	836	836	836	836
<b>Cohesión</b>	Rho	.007	<b>-.163**</b>	<b>.151**</b>	<b>.145**</b>
	Sig.	.833	.000	.000	.000
	N	836	836	836	836
<b>Expresividad</b>	Rho	.031	<b>-.110**</b>	<b>.130**</b>	<b>.134**</b>
	Sig.	.377	.001	.000	.000
	N	836	836	836	836
<b>Conflicto</b>	Rho	-.001	.002	-.007	.008
	Sig.	.977	.960	.844	.820
	N	836	836	836	836

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 15 el clima familiar en el caso de la muestra total no correlaciona con el ajuste escolar, aunque correlaciona con todas sus subescalas (cuando se trata de los problemas de integración lo hace de manera negativa). En todos los casos las correlaciones significativas son bajas.

En cuanto al análisis por tipos de clima familiar, la cohesión y la expresividad correlacionan de forma negativa con problemas de integración y de forma positiva y significativa con rendimiento escolar y expectativas académicas. De nuevo todas las correlaciones significativas son bajas.

Una vez más y con el fin de contrastar los resultados obtenidos para la muestra total con los de la muestra de estudiantes que no han abandonado sus estudios al comenzar el Bachillerato, se presentan en la Tabla 16 los resultados obtenidos para esta segunda muestra:

Tabla 16

*Correlación entre clima familiar y ajuste escolar. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios*

		AJUSTE ESCOLAR.2A	Problemas Integración.2A	Rendimiento Escolar2A	Expectativa Académica.2A
<b>CLIMA.FLIAR2A</b>	Rho	-.037	-.017	-.006	-.070
	Sig.	.430	.708	.897	.132
	N	466	466	466	466
<b>Cohesion.2A</b>	Rho	-.015	.021	-.001	-.063
	Sig.	.744	.647	.987	.173
	N	466	466	466	466
<b>Expresividad.2A</b>	Rho	-.046	-.025	-.013	<b>-.091*</b>
	Sig.	.325	.585	.784	.050
	N	466	466	466	466
<b>Conflicto.2A</b>	Rho	.000	-.038	.034	.034
	Sig.	.995	.419	.462	.461
	N	466	466	466	466

Tal y como se puede comprobar en los resultados presentados en la Tabla 16 en este caso solo correlacionan de forma significativa y negativa (correlación muy baja), un clima de expresividad y las expectativas académicas. Por supuesto eso significa que tampoco en este caso hay una correlación entre el clima familiar y el ajuste escolar.

En resumen, no hay una correlación entre el clima familiar y el ajuste escolar, aunque los climas de cohesión y expresividad manifiestan correlaciones bajas con todas las subescalas del ajuste escolar en el caso de la muestra total, cosa que no sucede en el caso de la muestra de los que continúan estudiando en Bachillerato para los cuales prácticamente no hay correlaciones.

### **Correlaciones entre clima familiar y resiliencia**

Se presentan en la Tabla 17 los resultados obtenidos para las correlaciones entre clima familiar y resiliencia para la muestra total de estudiantes:

Tabla 17  
*Correlación entre clima familiar y resiliencia. Muestra total*

		RESILIENCIA	Resistencia Tenacidad	Optimismo	Confianza Autoeficacia	Logro Propósito
<b>CLIMA.FLIAR</b>	Rho	-.012	-.019	-.028	.031	.009
	Sig.	.721	.577	.422	.372	.789
	N	836	836	836	836	836
<b>Cohesión</b>	Rho	-.009	-.029	-.018	.053	-.005
	Sig.	.804	.398	.611	.127	.888
	N	836	836	836	836	836
<b>Expresividad</b>	Rho	-.018	-.022	-.030	.006	.002
	Sig.	.594	.522	.386	.862	.947
	N	836	836	836	836	836
<b>Conflicto</b>	Rho	-.048	-.035	<b>-.073*</b>	-.025	.008
	Sig.	.166	.306	.034	.479	.810
	N	836	836	836	836	836

Como muestra la Tabla 17, no se evidencia correlación significativa para la muestra total entre el clima familiar y la resiliencia. Los resultados en función del tipo de clima familiar tampoco evidencian correlación alguna, excepto entre el clima de conflicto con el optimismo siendo dicha correlación negativa (se trata de una correlación baja).

Con el fin de contrastar los resultados de las correlaciones obtenidas entre el clima familiar y la resiliencia para la muestra total con los de la muestra de estudiantes que no han abandonado sus estudios al comenzar el Bachillerato, se presentan en la Tabla 18 los resultados obtenidos para esta segunda muestra:

Tabla 18

*Correlación entre clima familiar y resiliencia. Muestra de estudiantes que continúan sus estudios*

		RESILIENCIA 2A	Resistencia Tenacidad 2A	Optimismo 2A	Confianza Autoefi. 2A	Logro Propósito 2A
<b>CLIMA.FLIAR.2A</b>	Rho	-.058	-.049	-.036	-.033	-.060
	Sig.	.210	.291	.433	.480	.194
	N	466	466	466	466	466
<b>Cohesion.2A</b>	Rho	-.054	-.029	-.037	-.022	-.078
	Sig.	.242	.530	.424	.639	.094
	N	466	466	466	466	466
<b>Expresividad.2A</b>	Rho	-.103*	-.109**	-.064	-.038	-.108*
	Sig.	.026	.018	.169	.407	.020
	N	466	466	466	466	466
<b>Conflicto.2A</b>	Rho	.092*	.086	.058	.016	.121**
	Sig.	.047	.065	.212	.732	.009
	N	466	466	466	466	466

En la tabla 18 puede apreciarse que no hay una correlación significativa entre el clima familiar y la resiliencia tampoco para esta muestra, si bien en este caso sí que hay una correlación significativa entre los climas de expresividad y conflicto con la resiliencia aunque dicha correlación sea baja en ambos casos y negativa en el caso de la expresividad.

También se puede observar que el clima de expresividad correlaciona de forma negativa con resistencia- tenacidad y logros propósitos, mientras que el clima de conflicto correlaciona de forma positiva con logros propósitos. Todas ellas son correlaciones muy bajas.

En resumen, en el caso de la muestra total no hay una correlación entre el clima familiar y la resiliencia, aunque en la muestra de los que continúan estudiando en Bachillerato, sí que hay una correlación entre los climas de expresividad y conflicto y la resiliencia.

En consecuencia, podemos afirmar que se cumple la Hipótesis 2 para la comunicación familiar en el caso de la muestra de los estudiantes que continúan sus estudios

en Bachillerato. En el caso de la muestra total se cumple la hipótesis para las correlaciones con autoconcepto y resiliencia pero no para el ajuste escolar. Además es de resaltar que la correlación en los casos en los que es significativa para las dos muestras analizadas siempre es mayor para la muestra de los estudiantes que no abandonan sus estudios.

En cuanto al clima familiar podemos afirmar que no se cumple la hipótesis salvo en el caso de la muestra de estudiantes que no abandonan sus estudios para los cuales sí que se cumple la hipótesis entre los climas de expresividad y conflicto y la resiliencia.

**Hipótesis 3:** Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen una comunicación familiar y un clima social familiar más favorables abandonan menos sus estudios antes de bachillerato.

Con el fin de establecer las posibles diferencias significativa en la variable comunicación familiar y clima social familiar entre los estudiantes que abandonan sus estudios y los que continúan se utilizará el estadístico de contraste U de Mann-Whitney debido a que la muestra no tiene una distribución normal.

Tabla 19  
*Diferencias en comunicación, comunicación familiar madre-comunicación familiar padre y clima familiar en función del abandono*

a)

	ABANDONO	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>COM.FLIAR</b>	Abandono	370	<b>413.67</b>	152229.5
	No abandono	466	<b>420.53</b>	195965.5
	Total	836		
<b>CLIMA.FLIAR</b>	Abandono	370	<b>378.21</b>	139560
	No abandono	466	<b>449.51</b>	209470
	Total	836		

	COM.FLIAR	CLIMA. FLIAR
U	84333.500	71295.000
Z	-.408	-4.254
Sig.	.683	<b>.000</b>

b)

	ABANDONO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Com.Fliar Madre	Abandono	370	<b>414.85</b>	153078.00
	No abandono	466	<b>420.50</b>	195952.00
	Total	836		
Com.Fliar Padre	Abandono	370	<b>415.85</b>	153447.50
	No abandono	466	<b>419.70</b>	195582.50
	Total	836		

Estadísticos de contraste		
	Com.Fliar Madre	Com.Fliar Padre
<b>U</b>	84813.000	85182.500
<b>Z</b>	-.337	-.230
<b>Sig.</b>	.736	.818

Los resultados obtenidos que muestran la Tabla 19a, nos indican que hay diferencia significativa en el rango promedio del clima familiar entre los estudiantes que abandonan el sistema educativo y los que continúan estudiando, siendo más favorable el de estos últimos y además con un tamaño de efecto grande ( $d = 0.9999876$ ). Por el contrario, no hay diferencias significativas en el caso de la comunicación familiar, si bien el tamaño del efecto también es grande ( $d = 0.9986941$ ) y así mismo a favor de los estudiantes que continúan estudiando, lo cual nos hace pensar que en otra distribución muestral la diferencia podría llegar a ser significativa.

Se analizaron también las diferencias de la comunicación con la madre y con el padre comparando los estudiantes que abandonan y los que continúan sus estudios. Los resultados obtenidos que se recogen en la Tabla 19b nos muestran que tampoco hay diferencias significativas, aunque de nuevo tanto el tamaño de efecto en la comunicación con la madre ( $d = 0.998068$ ) como con el padre ( $d = 0.9958566$ ) son grandes y a favor de los estudiantes que continúan sus estudios, razón por la cual podemos deducir lo mismo que en el caso anterior.

En consecuencia se cumple la hipótesis 3 para el clima familiar, pero no para la comunicación familiar.

**Hipótesis 4:** Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen un mejor autoconcepto, abandonan menos sus estudios antes de bachillerato

Con el fin de establecer las posibles diferencias significativas en la variable autoconcepto entre los estudiantes que abandonan sus estudios y los que continúan se utilizará el estadístico de contraste U de Mann-Whitney:

Tabla 20

*Diferencias en autoconcepto en función del abandono*

	ABANDONO	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>AUDIM</b>	Abandono	370	<b>408.86</b>	190530.00
	No abandono	466	<b>430.64</b>	159336.00
<b>Académico</b>	Abandono	370	<b>414.74</b>	153455.50
	No abandono	466	<b>421.48</b>	196410.50
<b>Social</b>	Abandono	370	<b>424.13</b>	156929.00
	No abandono	466	<b>414.03</b>	192937.00
<b>Físico</b>	Abandono	370	<b>402.87</b>	187736.50
	No abandono	466	<b>438.19</b>	162129.50
<b>Personal</b>	Abandono	370	<b>414.52</b>	193166.50
	No abandono	466	<b>423.51</b>	156699.50
	Total	836		

Estadísticos de contraste					
	AUDIM	Académico	Social	Físico	Personal
<b>U</b>	81719.000	84820.500	84126.000	78925.500	84355.500
<b>Z</b>	-1.295	-.402	-.605	-2.105	-.536
<b>Sig.</b>	.195	.688	.545	.035	.592

Los resultados obtenidos que muestran la Tabla 20, nos indican que no hay diferencias significativas en el rango promedio del autoconcepto y sus escalas entre los estudiantes que abandonan el sistema educativo y los que continúan estudiando, salvo en el caso del autoconcepto físico.

En consecuencia se cumple la hipótesis 4 tan solo en el caso del autoconcepto físico.

**Hipótesis 5:** Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen una mejor resiliencia, abandonan menos sus estudios antes de bachillerato.

Una vez más, para establecer posibles diferencias significativas en la variable resiliencia entre los estudiantes que abandonan sus estudios y los que continúan en Bachillerato se utilizará el estadístico de contraste U de Mann-Whitney.

Tabla 21  
*Diferencias en el nivel de resiliencia en función del abandono*

	ABANDONO	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>RESILIENCIA</b>	Abandono	370	<b>416.91</b>	154257.50
	No abandono	466	<b>419.76</b>	195608.50
<b>Resistencia Tenacidad</b>	Abandono	370	<b>417.11</b>	194372.50
	No abandono	466	<b>420.25</b>	155493.50
<b>Optimismo</b>	Abandono	370	<b>417.78</b>	194686.00
	No abandono	466	<b>419.41</b>	155180.00
<b>Confianza Autoeficacia</b>	Abandono	370	<b>411.13</b>	152116.50
	No abandono	466	<b>424.36</b>	197749.50
<b>Logro Propósito</b>	Abandono	370	<b>415.16</b>	153610.00
	No abandono	466	<b>421.15</b>	196256.00
	Total	836		

Estadísticos de contraste

	RESILIENCIA	Resistencia Tenacidad	Optimismo	Confianza Autoeficacia	Logro Propósito
<b>U</b>	85622.500	85561.500	85875.000	83481.500	84975.000
<b>Z</b>	-.170	-.188	-.097	-.792	-.366
<b>Sig.</b>	.865	.851	.923	.428	.714

Los resultados que se muestran en la Tabla 21, nos indican que no hay diferencias significativas en el rango promedio ni de la resiliencia ni de ninguna de sus escalas, entre los estudiantes que abandonan el sistema educativo y los que continúan estudiando, siendo eso si mayor el rango de estos últimos en todos los casos.

En consecuencia no se cumple la hipótesis 5.

**Hipótesis 6:** Los estudiantes dominicanos y dominicanas que tienen un mejor ajuste escolar, abandonan menos sus estudios antes de bachillerato

De nuevo se utilizará el estadístico de contraste U de Mann-Whitney para establecer posibles diferencias significativas en la variable ajuste escolar, entre los estudiantes que abandonan sus estudios y los que continúan en Bachillerato.

Tabla 22

*Diferencia en el ajuste escolar en función del abandono*

	ABANDONO	N	Rango promedio	Suma de rangos
AJUSTE.ESCOLAR	Abandono	370	<b>428.96</b>	158715.00
	No abandono	466	<b>410.20</b>	191151.00
Problemas de integración escolar	Abandono	370	<b>431.08</b>	159500.00
	No abandono	466	<b>408.51</b>	190366.00
Rendimiento escolar	Abandono	370	<b>416.10</b>	153957.50
	No abandono	466	<b>420.40</b>	195908.50
Expectativa académica	Abandono	370	<b>408.32</b>	151078.50
	No abandono	466	<b>426.58</b>	198787.50
Total		836		

Estadísticos de contraste				
	AJUSTE ESCOLAR	Problemas de integración escolar	Rendimiento escolar	Expectativa académica
<b>U</b>	82340.000	81555.000	85322.500	82443.500
<b>Z</b>	-1.118	-1.362	-.257	-1.173
<b>Sig.</b>	.263	.173	.797	.241

Los resultados de la Tabla 22, muestran que no hay diferencias significativas en el rango promedio del ajuste escolar ni de ninguna de sus escalas entre los estudiantes que abandonan el sistema educativo y los que continúan estudiando.

En consecuencia no se cumple la hipótesis 6.

**Hipótesis 7:** Se espera encontrar diferencias en el valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales analizadas sobre el ajuste escolar al comparar los estudiantes de contextos sociales desfavorecidos que continúan con sus estudios y los que abandonan.

Con el fin de analizar el valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales sobre el ajuste escolar se procederá a realizar el correspondiente análisis de regresión multivariado. Tal y como se prevé en la hipótesis se realizará dicho análisis para los estudiantes que abandonan y para los que continúan sus estudios con el fin de comparar los resultados obtenidos.

El resultado de estos análisis de regresión se recoge en la Tabla 23:

Tabla 23

*Análisis de regresión multivariado de las variables personales, familiares y sociales sobre el ajuste escolar.*

Ajuste escolar						
Abandonan			Continúan			
	B	T	Sig.	B	t	Sig.
<b>(Constante)</b>		2.928	<b>.004</b>		5.174	<b>.000</b>
<b>COM.FLIAR</b>	-.035	-1.011	.312	.109	2.318	<b>.021</b>
<b>COM.FLIAR. M</b>	.081	1.548	.122	.104	2.131	<b>.034</b>
<b>COM.FLIAR. P</b>	-.059	-1.135	.257	.059	1.253	.211
<b>CLIMA.FILIAR</b>	.102	1.983	<b>.048</b>	.018	.380	.704
<b>RESILIENCIA</b>	.032	.584	.560	.027	.551	.582
<b>AUDIM</b>	.162	4.482	<b>.000</b>	.069	1.398	<b>.163</b>

En la Tabla 23 se muestran los resultados obtenidos para los que abandonan y para los que continúan sus estudios, según los cuales en ambos casos hay una significatividad en cuanto al valor explicativo de las variables independientes mencionadas.

En cuanto al peso explicativo es muy similar entre ambos, si bien es algo menor para los que continúan estudiando, siendo en ambos casos muy pequeño. En efecto, el valor explicativo del ajuste escolar representa tan solo de alrededor de un 3% de la varianza para el abandono ( $R^2 = .051$  y  $R^2$  corregida = .038) y algo menos para la muestra de los que continúan estudiando ( $R^2 = .029$  y  $R^2$  corregida = .018).

En cualquier caso el valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales es diferente para los dos grupos analizados. En efecto, en el caso de los que abandonan sus estudios es significativo el autoconcepto, mientras que para la muestra de estudiantes que continúan estudiando lo es la comunicación familiar y más específicamente la comunicación con la madre.

En consecuencia sí que se cumple la hipótesis 7.

**Hipótesis 8:** Se espera encontrar diferencias en el valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales analizadas sobre la resiliencia al comparar los estudiantes de contextos sociales desfavorecidos que continúan con sus estudios y los que abandonan

Con el fin de analizar el valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales sobre la resiliencia se procederá a realizar el correspondiente análisis de regresión multivariado. También en esta ocasión se realizará dicho análisis para los estudiantes que abandonan y para los que continúan sus estudios con el fin de comparar los resultados obtenidos.

El resultado de estos análisis de regresión se recoge en la Tabla 24:

Tabla 24  
*Análisis de regresión multivariado de las variables personales, familiares y sociales sobre la resiliencia*

RESILIENCIA						
	Abandonan			Continúan		
	B	T	Sig.	B	t	Sig.
<b>(Constante)</b>		8.792	<b>.000</b>		7.792	<b>.000</b>
<b>AJUSTE ESCOLAR</b>	.030	.584	.560	.025	.551	.582
<b>COM.FLIAR</b>	.072	2.152	<b>.032</b>	.076	1.680	.094
<b>CLIMA.FILIAR</b>	-.079	-1.580	.115	.027	.615	.539
<b>AUDIM</b>	.291	5.740	<b>.000</b>	.282	6.156	<b>.000</b>

En la Tabla 24 se muestran los resultados obtenidos para los estudiantes que abandonan sus estudios y para los que continúan, según los cuales en ambos casos hay una significatividad en cuanto al valor explicativo de las variables independientes mencionadas.

En cuanto al peso explicativo es muy similar entre ambos, si bien es algo mayor para los que continúan estudiando, siendo en ambos casos muy pequeño. En efecto, el valor explicativo de la resiliencia representa tan solo de alrededor de un 8% de la varianza para la

muestra total ( $R^2 = .085$  y  $R^2$  corregida =  $.081$ ) y algo mayor en torno al 10% para la muestra de los que continúan estudiando ( $R^2 = .106$  y  $R^2$  corregida =  $.097$ ).

En cualquier caso el valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales es diferente para los dos grupos analizados. En efecto, en el caso de los que abandonan sus estudios es significativa la comunicación familiar y sobre todo el autoconcepto, mientras que para la muestra de estudiantes que continúan estudiando es únicamente el autoconcepto el que representa un peso explicativo algo mayor que en el caso anterior.

En consecuencia sí que se cumple la hipótesis 8.

### **3. Análisis de las entrevistas individuales**

Tal y como se explicó en el apartado del Procedimiento, posteriormente se procedió a realizar 55 entrevistas semiestructuradas a una muestra seleccionada del alumnado que continuaba estudiando Bachillerato. Dado que la razón para realizarlas fue para profundizar y complementar la información de los cuestionarios especialmente en lo referente a la resiliencia por tratarse de un proceso muy complejo, los tópicos de la entrevista se eligieron en base a los contenidos presentados en el marco teórico de esta tesis. Una vez transcritas todas las entrevistas se agruparon las respuestas por categorías semánticas en función de dichos contenidos, en base a las cuales se presentan los resultados a continuación. Las categorías semánticas son las siguientes:

1. Visión del Proceso (V.P.)
2. Principales Ayudas recibidas (P.A.)
3. Razones para llegar a Bachillerato (R.B.)
4. Razones del Abandono Escolar (R.A.E)
5. Dudas de llegar a Bachillerato (D.B.)
6. Persona pendiente de mí (P.P.)
7. Opinión de los Progenitores sobre el Bachillerato. (O.P.B)

8. Expectativa de los Progenitores (E.P.)
9. Hermanos y Hermanas Mayores que han Terminado sus estudios (H.M.T).
10. Persona que Confía en mí y me Anima (P.C.A).
11. Confianza para Comunicar mis Problemas (C.C.P)
12. Confianza para Expresar Sentimientos de Tristeza. (C.E.S.T)
13. Opinión del Profesorado (O.P).
14. Escuela: Mejor y Peor (E.M.P)
15. Sentir que Formas Parte en Primaria (S.F.P.P)
16. Pienso Seguir los Estudios (P.S.E).
17. Meta de Estudios (M.E).
18. Objetivo de Vida y Visión de Futuro (O.V. V. F).
19. Orden de Importancia ( O.I.)

Al finalizar cada categoría se presentarán los resultados de las cinco entrevistas más interesantes y enriquecedoras en relación a dicha categoría. Al terminar la presentación de todas las categorías se presenta un resumen de estas cinco entrevistas. A continuación se presentan los resultados obtenidos en las 19 categorías descritas.

### **1. Visión del Proceso (V.P.)**

Esta categoría hace referencia a la percepción general que tiene el alumnado del proceso que ha seguido a lo largo de sus estudios para llegar al Bachillerato, así como las circunstancias que se han dado en dicho proceso, tanto en lo referente a las dificultades como a los apoyos para afrontarlas. Fue creada en función de las preguntas: Describe como ha sido en tu opinión el camino para llegar hasta primero de Bachillerato: ¿Cuáles han sido las principales dificultades? ¿Cómo las has superado?.

Es de resaltar que muchos estudiantes no entendían la palabra “*dificultades*”, razón por la cual se cambió por la palabra “*problemas*”. Esto les llevó a reflexionar en su diario vivir, las cosas que han pasado, las dificultades que han afrontado y cómo las han afrontado.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 25

*Visión del proceso del alumnado*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Ninguno	16
Lo difícil que ha sido el proceso	12
Dificultades económicas	7
Otros	5
Problemas interpersonales	4
Tener buenas calificaciones	3
Deseo de superación	3
Apoyo recibido de los progenitores	2
Pasar de curso	2
Apoyo de la madre	1
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Tal y como se puede ver en la Tabla 25, las respuestas se centran, tanto en las dificultades que el alumnado entrevistado entiende que fueron un tropiezo en el camino para llegar a Bachillerato, como en aquellos hechos o personas que han ayudado a superar dichas dificultades. En los resultados obtenidos lo más interesante es que sus respuestas aunque diferentes en la forma, nos dieron una aproximación para conocerles y entenderles, ya que el fondo de las situaciones son las mismas o muy parecidas.

También se puede apreciar que la respuesta más frecuente de este alumnado que continúa estudiando a pesar de las dificultades es que no tienen sensación de haberlas tenido durante el proceso que les ha llevado hasta el Bachillerato.

Respuestas donde se evidencian algunas de las dificultades expuestas:

- Respuestas como **ninguno**, indican que el estudiante entiende que no ha tenido ninguna dificultad o no hace mención de nada relevante. Ejemplo: “bueno por ahora yo no he tenido ninguna dificultad”.
- **lo difícil que ha sido el proceso:**  
“muy difícil porque en el conjunto de las pruebas nacionales se necesita mucha concentración” .“Dificultades, muchas porque mi madre casi no me ayuda”.

- **Dificultades económicas:**  
“económico, ha sido el uniforme que mi mama no tenia recursos *para* comprármelo”.
- **Problemas interpersonales:**  
“he peleado muchas veces aquí en la escuela, me han inculcado de cosas que no he hecho”. “Pelear en la escuela, los muchachos me molestan y como ellos saben que a mí no me gusta que me digan una pequeña palabra que ellos saben, me la dicen y me hacen quillar (enojar)”.

Las demás respuestas hacen referencia a una visión del proceso de superación, de las ayudas y del apoyo recibido, evidenciando aquello que les ha hecho el camino más favorable. Así por ejemplo, destacan las respuestas que muestran la forma de superación y el apoyo recibido:

- **Apoyo recibido de los padres:**  
"porque mi mama me ha ayudado mucho y me ha dicho que yo tengo que ser alguien en la vida para poder lograr mi objetivo".
- **Deseo de superación:**  
“Que en mi casa, casi nadie ha terminado, yo quiero estudiar *pa* (para) vivir bien y por eso yo me *efuerzo* (esfuerzo) en estudiar”.

A continuación, se recogen en la Figura 14 las frecuencias de respuesta más numerosas:

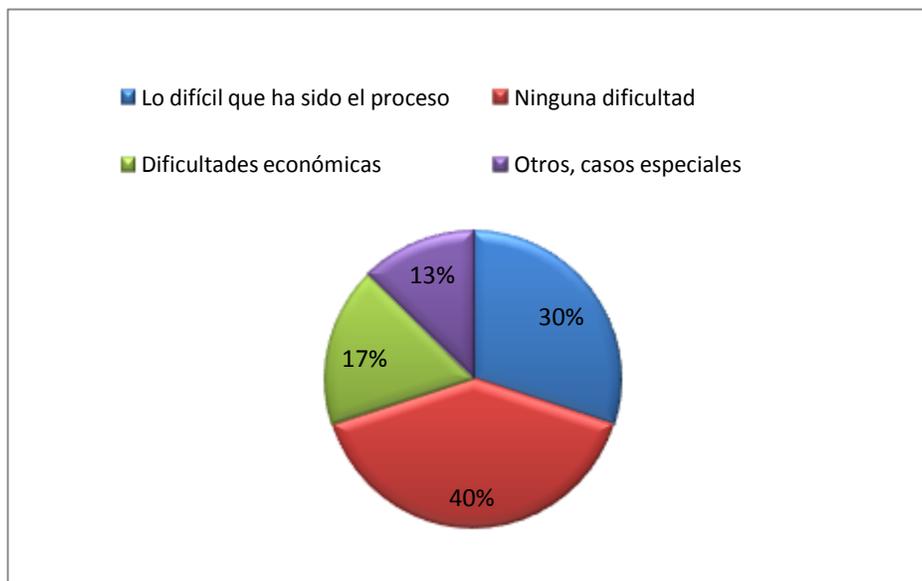


Figura 14. *Respuestas más frecuentes en la categoría Visión del Proceso.*

Las respuestas incluidas en el apartado de Otros en la Figura 14 se refieren a 5 alumnos y alumnas cuyas respuestas fueron especialmente interesantes y/o enriquecedoras.

Se recogen a continuación algunos ejemplos de las respuestas de este alumnado:

➤ **Alumno 1**

“Mis primeras dificultades han sido mis dos hermanitos y mi mama, porque mis dos hermanitos mi mama tuvo uno primero que tiene uno 5 años y uno tiene 4 y los dos fueron con dificultad y por ese parecer, esas fueron mis dificultades, yo falte mucho en octavo por eso, por las dificultades de mis dos hermanitos, yo lo he superado gracias a que mi mama ya se preparo ahora ella tiene tiempo para mí”.

➤ **Alumno 2**

A veces problemas con los profesores, que uno se pone, ellos mandan a que se aprendan una cosa con otros compañeros, vamos a suponer de dos como el otro día, y uno se lo está aprendiendo, entonces cuando el profesor te manda a ti y a otro a pararte a decirlo, sabes, mientras los otros se lo aprenden, ellos porque tú te lo estás aprendiendo te sacan, así fue que hicieron los otros días”.

➤ **Alumno 3**

“Bueno, sería que me *quemé* (repetí) dos veces una en segundo y otra en quinto, y después de esa no he tenido más problemas, lo he superado *estudiando, pa lante* (siguiendo hacia adelante)”.

➤ **Alumno 4**

“A mí me apuntaron tarde en la escuela, porque se perdió un papel, yo pudiera estar en tercero, también si no me hubiera quemado (repetido curso)”.

➤ **Alumno 5**

“El primer problema que a mí se me presentó fue la falta de amistad que cuando yo llegue a esta escuela y *vaina* (comodín) era aburrido no me gustaba hablar con nadie esa era una, después la otra cosa que me motivó fue un primo mío que está preso, que él me daba golpe y *vaina* (comodín) para que yo vaya a la escuela y yo pensaba que eso era por un mal, después que él cayó preso yo me di cuenta que no, que eso era un bien para mí, resulta que a él lo acusaron de matar un policía, mi primo tiene 21 años, bueno, lo he superado, pero yo entiendo que la vida es una y tu tienes que aprovecharla, haciendo cosa buena, cosa fructífera, que te puedan dar beneficio”.

## 2. Principales Ayudas recibidas (P.A.)

Esta categoría hace mención a aquellas personas que han brindado ayuda a los estudiantes en su proceso de estudio para llegar a primero de Bachillerato. Fue creada en base a las preguntas: "¿Cuáles han sido las principales ayudas que has tenido? ¿Quién ha sido la persona que más te ha ayudado?"

Los resultados obtenidos en esta categoría son los siguientes:

Tabla 26  
*Principales ayudas recibidas*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Madre	26
Padre y Madre	6
Profesores	5
Padre	5
Abuelos / Abuelas	4
Amigos	3
Tía	3
Madrastra y Padrastro	2
Yo misma/o	1
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Tal y como puede verse en la Tabla 26, las respuestas de esta categoría dejan explícito quienes son las personas que han sido una ayuda para este alumnado, tanto emocional como económicamente. La madre obtuvo el mayor número de respuestas, faltándole poco para llegar al cincuenta por ciento de la totalidad. Resulta interesante el orgullo que denotan las palabras del alumnado al decir que es su madre y en diversas ocasiones nos dejan saber el porqué. El cincuenta por ciento restante está distribuido en familiares y allegados, entre ellos el padre, quien solo llega a un nueve por ciento. Esta categoría por su parte nos permitió conocer la cercanía o vínculo del alumnado con sus progenitores o familiares, y a su vez el nivel de responsabilidad de cada uno de ellos.

Son ejemplos de las diferentes respuestas los que se citan a continuación:

- **La madre:**  
"La única, mi madre"  
"Bueno mi mama, que e la que me ha dicho que este mundo tiene que saber algo pa poder sobrevivir".
- **El padre y la madre:**  
"Mi mama y mi papa".
- **El padre:**  
"Mi papa"
- **Papa y madrastra:**  
"Mi papa y madrastra, yo vivo con ellos".
- **Tía, madre y abuela:**  
"Mi tía, mi madre, mi abuela, mi tío'.
- **Profesorado:**  
"La profesora que me dio *otavo* (octavo), *que me dio sociale, ella me aconsejaba mucho, que deje de ta jodiendo tanto, que me ponga a estudial para que pueda cumplir mi meta*" (la profesora de sociales le aconsejaba, diciéndole que no molestara tanto sino que se dedicara a estudiar para que pudiese cumplir las metas del curso). "mi profesora de lengua española, ella nos apoya y nos dice en el curso que tenemos que hacer y nos alienta".

En la Figura 15 se pueden ver las frecuencias de respuesta más numerosas en la categoría de principales ayudas:

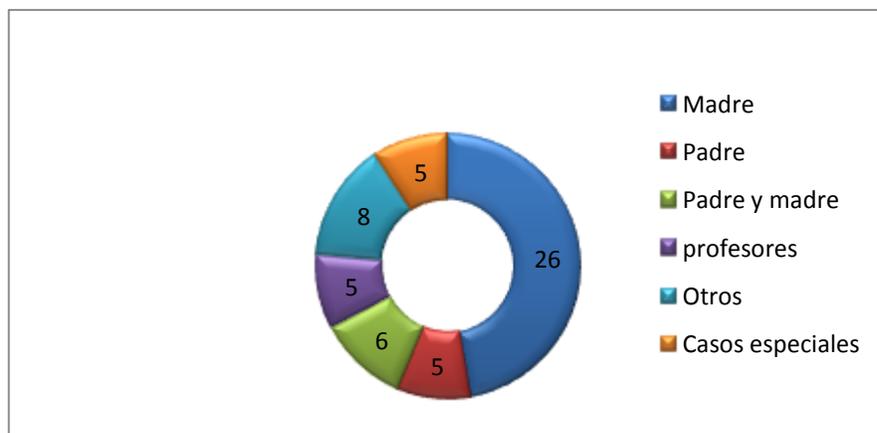


Figura 15. *Respuestas más frecuentes de Principales Ayudas recibidas.*

Tal y como puede apreciarse en la Figura 15 hay un 9% de respuestas que se han denominado "*casos especiales*" y que se refieren a los estudiantes que respondieron en sus entrevistas de una forma que fue considerada enriquecedora para esta investigación.

A continuación algunos ejemplos de este tipo de respuestas:

- **Alumno 1**  
"Bueno, la persona que mas me ayudo fue mi cuñado, pero *tardamente* (lamentablemente) falleció, ahora es mi mama"
- **Alumno 2.**  
"La única, mi madre"
- **Alumno 3.**  
"Esa persona seria mi mama"
- **Alumno 4.**  
"Como quienes? en el nivel de estudio o la profesora que me dio *otavo* (octavo), *que me dio sociale, ella me aconsejaba mucho, que deje de ta jodiendo tanto, que me ponga a estudial para que pueda cumplir mi meta* (la profesora de sociales le aconsejaba, diciéndole que no molestara tanto sino que se dedicara a estudiar para que pudiese cumplir las metas de curso)".

➤ **Alumno 5.**

" Bueno, hace unos años atrás yo no me llevaba bien ni con mi papa ni con mi mama pero entendí que, de nada vale, *vaina* (comodín), yo ta, como te digo, ta enemigo con ello cuando ello son la principal ayuda que yo tengo".

### 3. Razones para llegar a Bachillerato (R.B.)

Esta categoría hace referencia a las razones por las que el alumnado entiende que ha podido llegar hasta primero de Bachillerato. Las preguntas " ¿Por qué crees que has sido capaz de llegar hasta el Bachillerato? ¿Cuál es la razón principal?", han permitido crear la categoría. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 27

*Razones para llegar a Bachillerato*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Por el esfuerzo, ha estudiado	18
Mejor futuro, ser alguien en la vida	17
Motivación de la madre	8
Apoyo de la familia	4
Conocimiento	3
Por buen comportamiento	2
Motivación del padre	2
Por consejos recibidos	1
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Estas respuestas destacan el sentir del alumnado en lo que respecta a la capacidad que cree tener por haber logrado pasar las pruebas nacionales y llegar a primero de Bachillerato. Muestran en primer lugar en la importancia que tiene para estos estudiantes la capacidad de superación de las dificultades mediante el esfuerzo personal, al mismo tiempo que también resaltan que quieren terminar sus estudios para hacer algo productivo en su vida, algo que otros en la familia no lograron alcanzar.

A continuación algunos ejemplos de las respuestas obtenidas:

- **Por el esfuerzo, haber estudiado:**

"Por mi papa y mi mama, como yo estoy, mi esfuerzo, mi trabajo, como yo puedo *hacel* (hacer) para yo superarme".

"Porque yo me he esforzado mucho para llegar a eso".

"*Polque me he esforzado mucho a hacel mi tarea* (porque me he esforzado mucho en hacer mis tareas)".

- **Mejor futuro, ser alguien en la vida:**

"Porque tengo aspiración de llegar y quiero en un mañana ser alguien en la vida".

"Porque mi mama no tuvo una carrera, nunca fue a la escuela, y yo he aprendido algo que ella nunca lo tuvo, entonces yo quiero superarme al ver como ella que no sabe escribir su nombre ni nada y me gustaría tener una carrera para ser alguien en la vida". "Que yo quiero ser alguien en el mañana".

- **Motivación de la madre:**

"Bueno, yo opino que fue por la ayuda de mi mama, *polque* (porque) siempre mi mama estuvo ahí, *diciéndome a (has) tu tarea, siempre, como te digo, siempre ella me dijo siempre a tu tarea para que no te quedes en octavo para que no vuelva a repetir un culso* (siempre me decía que hiciera las tareas para que no repitiera el curso, ya que estaba repitiendo el octavo)".

"Una por ella, porque ella ha sido madre y padre para mí y quiero superarme para un día pagarle como ella me ha pagado a mí".

En la Figura 16 se muestran las frecuencias de respuesta más numerosas en la categoría:

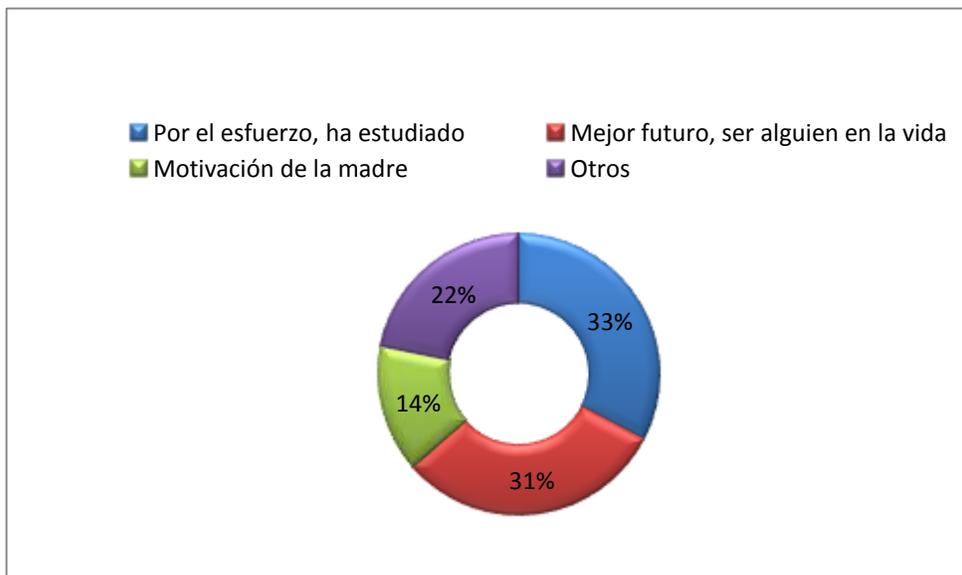


Figura 16. *Respuestas más frecuentes de las razones para llegar a Bachillerato*

Una vez más destacamos en el apartado de “otras” las respuestas pertenecientes a esos cinco estudiantes que manifiestan respuestas más ricas y que en este caso por la forma en que expresan su estilo de vida, sus circunstancias familiares y como visualizan su futuro, enriquecen la investigación:

- **Alumno 1**  
"Bueno, por la razón de que ninguno de mis hermanos, eh, llegaron al bachillerato y yo quiero ser alguien en la vida".
- **Alumno 2**  
"A lo consejo que me dan (por los consejos que he recibido).
- **Alumno 3**  
"Porque la gente siempre *tan* (están) apoyándome, siempre mi mama diciéndome que *etudie pa* (estudie para) que sea alguien de bien, mi papa también diciéndome que sea bien".
- **Alumno 4**  
"porque quiero *terminal* (terminar) la escuela".
- **Alumno 5**  
"la razón principal, e que yo quiero tene una forma de vida, como te digo, mejol, que me pueda *superal* (superar), que yo pueda *tenel* (tener) un carro, que pueda algún día se un gran empresario".

#### **4. Razones del Abandono Escolar (R.A.E)**

Esta categoría hace referencia a las percepciones que tiene el alumnado de las razones por las que sus compañeros o compañeras no continúan estudiando.

Se ha elaborado en base a la pregunta "¿Cuáles crees que son las razones principales por las que tus compañeros de 8° de primaria del año pasado no han podido continuar? ¿Qué crees que les ha pasado?.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 28  
*Razones del abandono escolar*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
No estudian/delincuencia	23
Por los novios/embarazos	7
Falta de esfuerzo	6
Falta apoyo/consejo padres	6
Mal comportamiento	4
Falta de recursos	3
Por el trabajo	2
No comprenden al maestro	2
No se	2
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Tal y como se puede ver en la Tabla 28 las contestaciones más frecuentes del alumnado acerca de las razones por las que sus compañeros y compañeras han abandonado la escuela hacen referencia a la repetición escolar, la falta de esfuerzo, la falta de seguimiento de los padres, los vicios, la delincuencia, los embarazos a temprana edad así como las malas influencias. Pero sin duda la más numerosa hace referencia a la idea de que no se ha estudiado, vinculado principalmente con la delincuencia o un mal comportamiento.

A continuación se explicitan algunos ejemplos de las contestaciones obtenidas:

- No estudian/delincuencia:**  
 "Alguno se han llevado, se han metido en *vicio* (corrupción), se han casado y han hecho cosas que *depue* (después) se salen, dejaron de venir a la escuela, por *tar* (estar) en el coro (parranda) y la cosa y *la junta* (grupo, agrupación)".  
 "Ah, por meterse en las malas, en llevarse de las malas influencias que le dan los amigos, en las drogas y por andar en *coro* (parranda, juerga) en *coro* (juerga, parranda)".  
 "Porque ello se llevan *del corito de ello, que tan en malo paso, hata mucho se han salido de la escuela*, (andan con personas que han elegido la delincuencia y los vicios y por eso abandonan la escuela)".
- Por los novios/embarazos:**  
 "Alguno la dejan así por dejarla y muchas hembras salen embarazada y la dejan".  
 "Algunos que se casan, algunos que dejan la escuela".  
 "Bueno, algunas que salieron embarazadas, se casaron, algo así".

- Falta de esfuerzo:**  
 "A ello le ha pasado, que lo que le gusta es estar en la calle, estar en un *coro* (parranda, juerga, reunión social) en la escuela y hablando con otro compañero y eso lo profesores lo toman en cuenta, no realizan sus tareas".  
 "Porque no *etudian* (estudian) y lo que viven *cherchando* (jugando, bromeando) en el curso".
- Falta apoyo/consejo padres:**  
 "No se no. aunque algunos no tuvieron ayuda de sus padres, se pusieron *haraganes* (vago, perezoso)".  
 "Bueno, creo que ello no se *eforzaron* (esforzaron), quizá su familia tampoco, no tuvieron apoyo".
- Mal comportamiento:**  
 "Ellos, algunos se portaban mal con los profesores, otros no ponían atención a las clases".
- Falta de recursos:**  
 "Alguno se han quedado porque no han tenio (tenido) dinero para como decirte, seguir la escuela y cosas así".

Las frecuencias de respuesta más numerosas en la categoría fueron las que se muestran en la Figura 17:

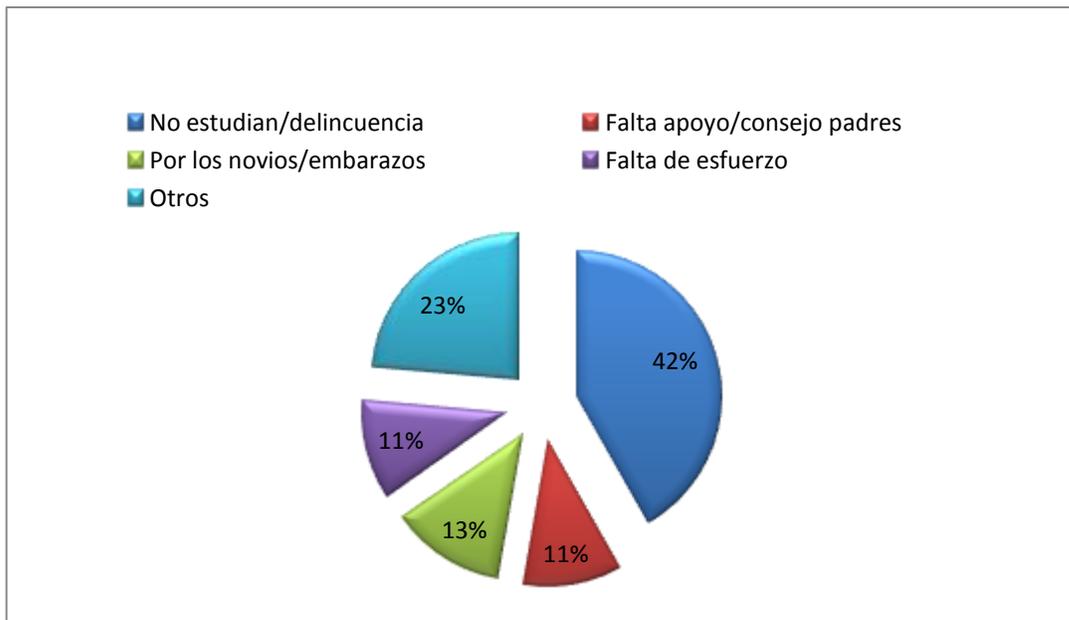


Figura 17. Respuestas más frecuentes acerca de las razones del abandono escolar

Como en categorías previas, hay cinco estudiantes cuyas respuestas se exponen a continuación por ser más relevantes gracias a la precisión con la que contestan:

➤ **Alumno 1**

"Ah, por meterse en las malas, en llevarse de las malas influencias que le dan los amigos, en las drogas y por andar en *coro* (parranda, juerga) en *coro* (juerga, parranda)".

➤ **Alumno 2**

"A mis amigos? yo tenía una amiga, que ella taba conmigo en *otavo* (octavo), entonces ella tenía un novio, el novio como que la dejó *futra* (frustrada) y se *salió* (dejó) de la escuela, *depue* (después) ella quedó embarazada y *se mudo con el* (se fue a vivir con él)".

➤ **Alumno 3**

"Que se han *metio* (metido) en malo vicio, no le *guta* (gusta) mucho *ta* (estar) en la escuela, cosas así".

➤ **Alumno 4**

"Bueno, en mi curso hay mucho que han *repetio* (repetido) mucho, ello faltan mucho, *se quedan andando, ello prefieren la calle* (se quedan callejeando u holgazaneando en las calles, prefieren hacer esto que ir a la escuela)".

➤ **Alumno 5**

"Bueno, como te digo quizá la *juntiña* (amistad firme y continuada), lo juego, la falta de, como te digo, la haraganería de no *venil* (venir) a la escuela".

## 5. Dudas de llegar a Bachillerato (D.B.)

Las respuestas agrupadas en esta categoría hacen referencia a las dudas que ha tenido el alumnado acerca de sus posibilidades de llegar a Bachillerato. Esta categoría se corresponde con las respuestas a la pregunta "¿Has dudado de que llegarías a Bachillerato?"

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 29

*Razones por las que dudaban de llegar a Bachillerato*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
No, porque quiere ser alguien en la vida	19
No, me porque le gusta la escuela	15
Nunca, perseverancia y confianza en sí mismo	8
Siempre, falta de motivación para estudiar	6
Nunca, motivación de la madre	4
A menudo, trabaja mucho	2
Muchas veces, por falta de recursos	1
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

En la Tabla 29 puede observarse que la gran mayoría aseguran no haber tenido dudas principalmente por mostrar pensamientos de superación sin pensar en abandonar, así como por las circunstancias concretas en las que viven, las cuales consideran que han sido un motor para querer seguir adelante.

También tiene mucho peso la necesidad de querer ser alguien en la vida. Llama la atención no obstante que hay un número apreciable (9 estudiantes que suponen alrededor del 16% de los entrevistados) que si han tenido dudas.

A continuación algunos ejemplos del tipo de respuestas de esta categoría:

- **No, porque quiere ser alguien en la vida:**  
 "No, porque yo veo a mi alrededor, eee, aquí en republica dominicana, que no todo el mundo tiene buena situación económica ni los conocimientos, y yo quiero ser alguien en la vida para ayudar a mi familia, y quiero que ellos se sientan orgullosos, de que todos los sacrificios que hicieron por mí no fueron en vanos".
- **No, le gusta la escuela:**  
 "Nunca porque yo siempre me pongo a *etudia* (estudiar), yo voy al pley de 8 de la mañana a 10 de la mañana y cuando llego me pongo hacer la tarea que tengo y si tengo tarea atrasada la hago".  
 "Um um, no porque a mí no me guta (gusta) faltar a la *ecuela* (escuela)".
- **No, nunca, perseverancia y confianza en sí mismo:**  
 "No, porque yo tenía confianza de que iba a llegar a bachillerato y voy a terminar".  
 "Nunca porque yo siempre *ha* (he) sido seguro de mí mismo".

- **Siempre, falta de motivación a estudiar:**  
"Siempre, porque e (es) que yo no ponía atención a la clase en octavo, porque no me llamaba la atención estudiar, ahora yo le pongo más atención a la clase y me *intereso llegar a algo* (y me intereso porque quiero llegar, cumplir la meta de los estudios)".
- **No, Motivación de la madre:**  
"No, porque mi mama me ha dicho a mí que me enfoque en mi estudio para que yo sea alguien en la vida".

Las frecuencias de respuesta más numerosas fueron las que se muestran en la siguiente Figura:



Figura 18. Respuestas más frecuentes acerca de las dudas de llegar a Bachillerato

Las respuestas de los estudiantes escogidos como casos más interesantes han sido las siguientes:

- **Alumno 1**  
"No, nunca, porque yo tengo mi mente enfocada en que quiero terminar mis estudios para así ser alguien en la vida".
- **Alumno 2**  
"Sí, porque yo trabajo mucho, por eso, aunque a veces hago *bullá* (escándalo, gritería) y *me sacan* (retiran del salón de clases)".
- **Alumno 3**  
"Nunca, no le doy mucha *mente* (importancia), siempre pienso *na ma pa lante* (nada más hacia adelante), pienso en el futuro".

➤ **Alumno 4**

"No, yo no sé , (risa), yo no sé (risa), yo no le pongo caso a eso (risa) porque tengo confianza en mí y sé que yo puedo lograrlo".

➤ **Alumno 5**

"Bueno, hace unos años atra, yo sí, yo nunca pensé que yo llegaría tan lejos, pero yo me di cuenta que el que *ta* (esta) conmigo e (es) Dios, *e* (es) más poderoso que el que *ta* (esta) con ellos".

## 6. Persona Pendiente de mí ( P.P.)

Esta categoría hace mención a aquellas personas tanto de la familia como fuera de ella que están pendientes del alumnado.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 30  
*Personas pendientes de mí*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Madre	27
Padre y Madre	11
Abuelos	7
Padre	6
Tío/as	3
Nadie está pendiente	1
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Resulta evidente ver que las respuestas obtenidas en esta categoría coinciden en la mayoría de los casos en que es la madre la persona que está pendiente, o en su caso algún otro familiar cercano, aunque lo interesante de sus respuestas está en el argumento que exponen al hablar de esa persona que está a cargo de sus vidas. En efecto, su argumentación deja notar una persistencia en el involucramiento en la escuela y sus tareas, un saber estar en todas las situaciones y una motivación para mantener la constancia en sus labores escolares. Sus circunstancias les permiten valorar los sacrificios y detalles que tienen con ellos cada una de esas personas a las que ven como responsables tanto de sus estudios como de sus

necesidades básicas. Estas ideas quedan recogidas en los siguientes ejemplos de respuestas dadas por el alumnado:

- **Madre:**

"Mi madre, porque ella es la que convive conmigo y siempre esta ahí en las buenas y en la mala".

"Mi mama porque con ella es que vivo, mi padre vive en otra casa con su mujer".

"Mi mama, siempre vive arriba de mí, ee, *hicite* (hiciste) la tarea, dime en que te ayudo".

"Mi mama porque mi mama siempre me ha dicho ve a la escuela para que sea una buena persona y me ha ayudado y me ha comprado todo lo que he necesitado para ir a la escuela".

- **Padre y Madre:**

"Mi mama y mi papa, porque me quieren".

"Mi papa y mi mama, porque ellos siempre viven arriba de mí, siempre dicen voy a la escuela a ver como tu ta, nosotros trabajamos para ti, tu no puede hacer cosa mala en la calle, tú te puede *eforza* (esforzar), porque si nosotros te buscamos (buscamos) la comida tu no puede hacer na (nada) malo en la calle ni problema".

- **Abuelas:**

"Mi abuela, ella siempre me da todo mi *guto* (gusto), si yo necesito dinero ella siempre me la da".

"Mi abuela, porque puesto que ella siempre está conmigo, ya que mi mama tuvo que viajar a otro país, y por eso es que yo siempre tengo sinceridad en decirle y ella siempre en ayudarme".

- **Padre:**

"Mi papa, ohhh porque él me pregunta las cosas, porque yo vivo con mi madrastra".

"Mi papa, porque mi papa *e* (es) que sabe, o sea mi papa es el que sabe de letra en mi casa, mi mama no sabe, y es el que me apoya en todo lo que hago, mi mama está en el programa *Quisqueya Aprende Conmigo* (es un programa de alfabetización nacional)".

Las frecuencias de respuesta más numerosas en la categoría persona pendiente de ti, fueron las que se muestran en la siguiente figura:

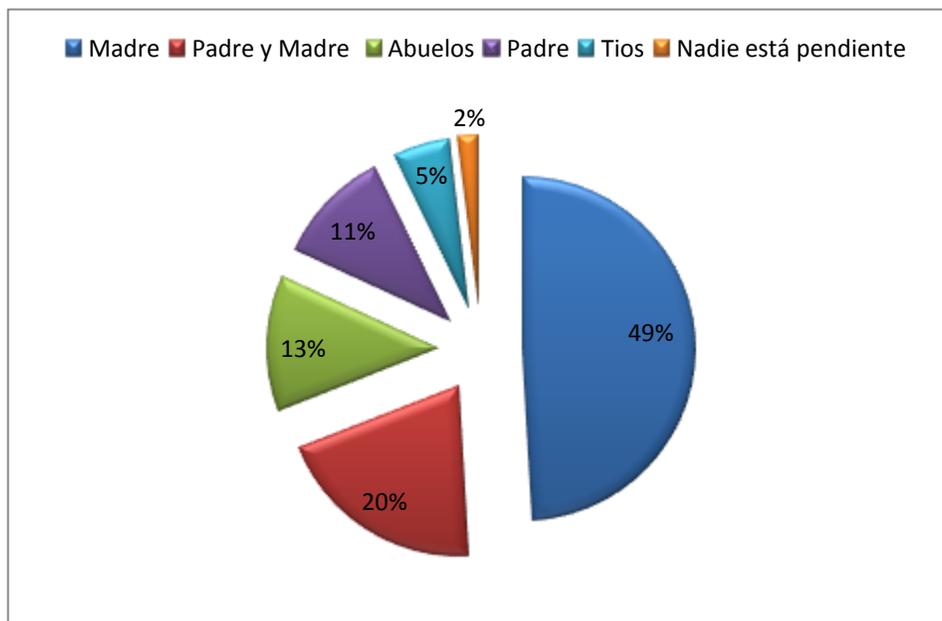


Figura 19. Respuestas más frecuentes sobre la persona *Pendiente de mí*

En esta categoría los cinco casos especiales están especificados en la figura compartida con los demás estudiantes, siendo las personas pendientes padres, madres u otros familiares, aunque las realidades experienciales son diferentes para cada uno de ellos:

➤ **Alumno 1**

"Eh, siempre ha sido mi madre, bueno porque a pesar de que mi padre falleció cuando yo tenía la edad de cinco años, ella sabe que yo necesito ayuda".

➤ **Alumno 2**

"Mi mama, porque si".

➤ **Alumno 3**

"Mi mama, ella siempre vive apoyándome, siempre me ayuda cualquier cosa que tenga que hacer".

➤ **Alumno 4**

"Mi *agueta* (abuela) quiere que yo termine la escuela (escuela) para que no sea una de esa muchacha que andan ahora en la calle".

➤ **Alumno 5**

"Bueno, *pa* (para) mi, mi papa, porque no se, él como que hace unos años a tras cuando nosotros no *llevabano* (llevábamos) mal, hubo un tiempo que ellos se separaron y yo me fui a vivir con mi papa, cuando me fui a vivir con mi papa, no sé como que le cogí ma (mas) confianza".

## 7. Opinión de los Progenitores sobre el Bachillerato. (O.P.B)

En esta categoría, el alumnado habla de la opinión que cree que tienen sus padres y madres de que estén cursando el Bachillerato. Son los resultados de la pregunta " ¿Qué opina tu familia, sobre todo tus padres, de que estés estudiando Bachiller?".

Los resultados en esta categoría fueron los siguientes:

Tabla 31  
*Opinión de los progenitores sobre el Bachillerato*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Motivan a mas esfuerzo/estudio	26
Satisfacción y orgullo	21
Que está bien	4
No dicen nada	3
No respondió la pregunta	1
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

En la Tabla 31 se puede comprobar que las principales ideas que tienen los estudiantes de la opinión de sus progenitores son, por una parte el que les animan y motivan para seguir adelante y, por otra, pueden apreciar orgullo de parte de al menos uno de los dos, ya que ven que sus hijos o hijas están haciendo algo que no pudieron lograr.

Son ejemplos de este tipo de respuestas:

- **Motivan a más esfuerzo / estudio:**

"Ello me dicen que no me rinda, que siga adelante para que en el mañana pueda ser alguien, porque ahora mimo en la calle lo que andan es atracando y matando a lo que tienen lo mismo que ello, que se lo han ganado con su propio sudor".

"Que ello me dicen a mí que estudie para que sea alguien en el día de mañana".

"Como que opina? que *estudia* (estudie), que ellos quieren que yo me supere, mi papa nada, porque yo no paso tiempo con mi papa, el trabaja y nada *ma* (mas) viene lo *fine* (fines) de semana".

"Ello opinan que siga adelante, que siga estudiando y que no me queme, bueno en *realidamente* (realmente) mi papa no opina mucho, bueno porque él dice que yo me voy a quemar, que yo no voy a pasar de curso y que yo ha quemado varias materias, mi mama sí, mi mama me dice échale mucha gana que tu va a pasar de curso, que yo confío en ti y confío en Dios".

- **Satisfacción y orgullo:**

"Ella, como le digo, se siente orgullosa porque ella no ha llegado, ella llegó a octavo y siempre me ha estado apoyado porque yo he llegado a un límite más grande que el de ella y siempre me dice que siga así que voy bien".

"Mi papa se siente orgulloso que yo haya llegado a primero de bachiller".

"Bueno, ellos se sentirán bien, puesto que ellos son los que me abrieron el paso, de que yo hoy pueda estar en primero, y de que ellos no me ponen a trabajar y siempre se sacrifican por mí".

Las frecuencias de respuesta más numerosas en lo referente a la opinión de los progenitores acerca de que estudien Bachillerato fueron las que se muestran en la siguiente figura:

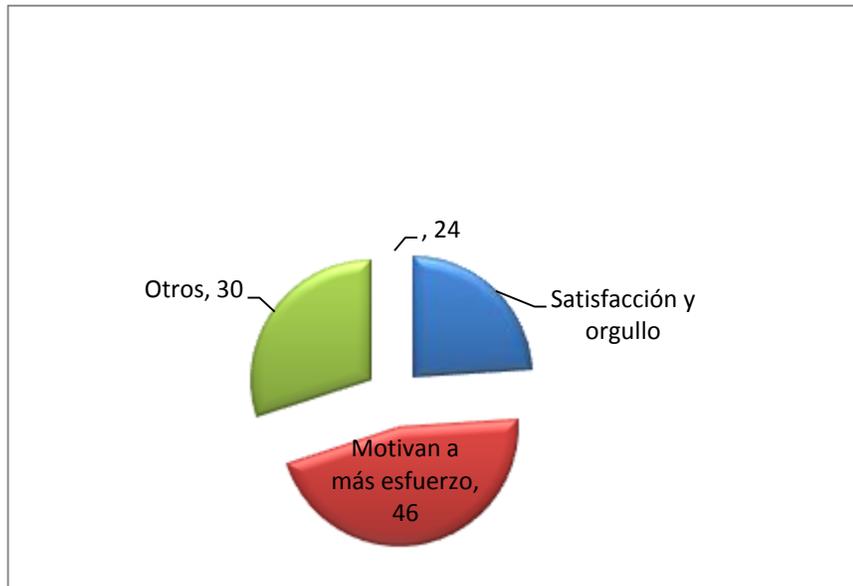


Figura 20. *Respuestas más frecuentes de la opinión de los progenitores sobre Bachillerato*

Las respuestas de los cinco casos especiales son las siguientes:

➤ **Alumno 1**

"Bueno, mi madre me dice que ella está muy agradecida de Dios porque yo a pesar de que no tengo padre y todo lo hago yo sola y decido y sé que voy a terminar mis estudios".

➤ **Alumno 2**

"Ello lo que me dan (es) mucho consejo y ya".

- **Alumno 3**  
"Mi mama que *ta* (esta) bien eso, que llegue *ma pa lante* (mas hacia adelante), que no deje de *etudiar* (estudia), mi papa también lo mismo que sea alguien de bien en el mañana".
- **Alumno 4**  
"Que siga así, mi mama que siga así, mi papa igual".
- **Alumno 5**  
"Oh, el ta, bueno no sé si e *velda* (verdad) y *vaina* (comodín), pero él ha dicho a personas que ta *olguloso* (orgullosa) de mi, que ojala que yo siga *pa lante* (para adelante), que no me doble".

### 8. Expectativa de los Progenitores (E.P.)

Hace referencia a la percepción general que tiene el alumnado de lo que entiende que sus padres y madres esperan y quieren de ellos o ellas. Corresponde a las respuestas a las preguntas: "¿Qué crees que esperan tus padres de ti? ¿Qué crees que quieren de ti?"

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 32

*Expectativas de los padres y madres del alumnado*

TIPO DE RESPUESTA	CANTIDAD
Que sea alguien en la vida	20
Que estudie y sea profesional	15
Que sea buena persona	6
Que siga adelante, lo mejor de mi	6
Que les ayude cuando sea profesional	6
No sé	2
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Las respuestas obtenidas en torno a las creencias del alumnado acerca de las expectativas de sus padres y madres sobre ellos y que se recogen en la Tabla 32 nos muestran que las más habituales tienen que ver con tener unos padres y madres que esperan que estudie y sea alguien desde el punto de vista profesional en el futuro. Algunas respuestas representativas de cada una de ellas son las siguientes:

- **Que sea alguien en la vida:**  
"Ello me dicen que no me rinda, que siga adelante para que en el mañana pueda ser alguien, porque ahora mimo en la calle lo que andan es atracando y matando a lo que tienen lo mismo que ello, que se lo han ganado con su propio sudor".
- **Que estudie y sea profesional:**  
"Que sea una buena profesional y que no me eche a perder como están esas otras estudiantes de ahora, la juventud, me entiendes".  
"Yo pienso, que él quisiera que yo siga estudiando, que me haga profesional, así poder ayudarlo".
- **Que sea buena persona:**  
"Que yo sea una buena persona, que vaya a la universidad, haga una buena carrera, cosas así".
- **Que siga adelante, lo mejor de mí:**  
"Que siga adelante y no *trompiece* (tropiece, desvíe su mirada)".
- **Que le ayude cuando sea profesional:**  
"Esperan un buen futuro y que le ayude cuando sea profesional".  
"Ella espera que yo me haga una profesión *pa* (para) ayudarla a ella y así".

Tal y como se recoge en la Figura 21, las frecuencias de respuesta más numerosas en las expectativas de los padres y madres fueron las siguientes:

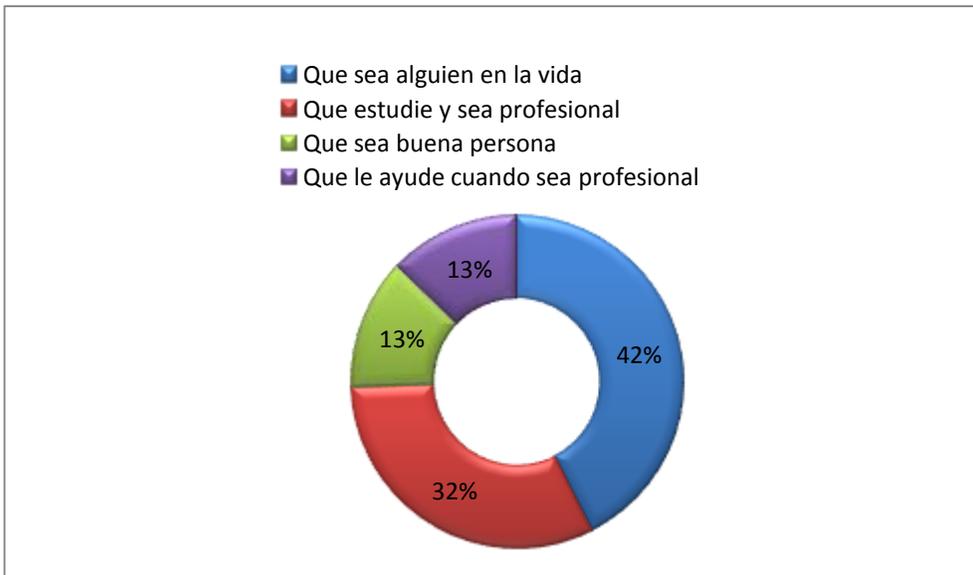


Figura 21. Respuestas más frecuentes a las expectativas de los progenitores

Se recogen a continuación las respuestas de los cinco estudiantes considerados casos más relevantes:

- **Alumno 1**  
"Bueno, lo que esperan todas las madres, que yo en aquel ayer, sea una persona que aprenda a depender de mi".
- **Alumno 2**  
"De mi?, que me haga dique profesional, que sea una mejor *alugna* (alumna)".
- **Alumno 3**  
"Bueno, seria que llegue adelante, que cumpla *cosa* (objetivos), cumpla con terminar la universidad, llegar a trabajar, ser alguien de bien".
- **Alumno 4**  
"Que termine mi bachiller y comience la universidad".
- **Alumno 5**  
"Bueno, que yo termine bachillerato, que vaya a la universidad, que coja una carrera, que trate de no coger la vida que llevan los otros de la droga, el alcohol, el cigarrillo

### 9. Hermanos y Hermanas mayores que han Terminado (H.M.T).

Esta categoría hace referencia hasta donde han llegado a estudiar sus hermanos-as. Ha sido el producto de las preguntas "¿Tienes hermanos o hermanas mayores? ¿Hasta dónde han llegado a estudiar? ¿Por qué?"

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 33  
*Hermanos y hermanas mayores que han terminado*

TIPO DE RESPUESTA	CANTIDAD
En bachillerato y en la universidad	23
No, soy el/la mayor	17
Terminó primaria y abandonó	9
Abandonó, salió embarazada	6
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

En la Tabla 33 se observa que las respuestas obtenidas evidencian que una proporción importante de los hermanos/as de estos estudiantes que estudian Bachillerato ha

llegado también por lo menos hasta ese nivel educativo. También se puede apreciar que entre los hermanos y hermanas que han abandonado la escuela lo han hecho por embarazos o por seguir a las amistades y vicios.

Algunas respuestas representativas de cada una de ellas son las siguientes:

- **En bachillerato y en la universidad:**  
"Si, están en bachillerato y la universidad".  
"Si mi hermana ta (esta) en la universidad y tengo un hermano en tercero".  
"Claro, hay una que ta en la universidad y otro en 4to de bachiller".
- **No, soy el/la mayor:**  
"Soy la mayor".  
"No yo soy el mayor".  
"No, hermanos mayores no, yo soy el mayor".
- **Terminó primaria y abandonó:**  
"Si, ellos han llegado a un séptimo, porque no querían seguir".  
"Si, una hermana, hasta 2do bachiller, se desencanto, le cogió el gustico a la calle y por ahí mismo se quedo".
- **Abandonó, salió embarazada:**  
"Si, ellas se quedaron en 1 de primaria, ellas se pusieron a tener relación a temprana edad y dejaron la escuela".

Las frecuencias de respuesta más numerosas en la categoría de hermanos y hermanas mayores que han terminado sus estudios de Bachillerato fueron:

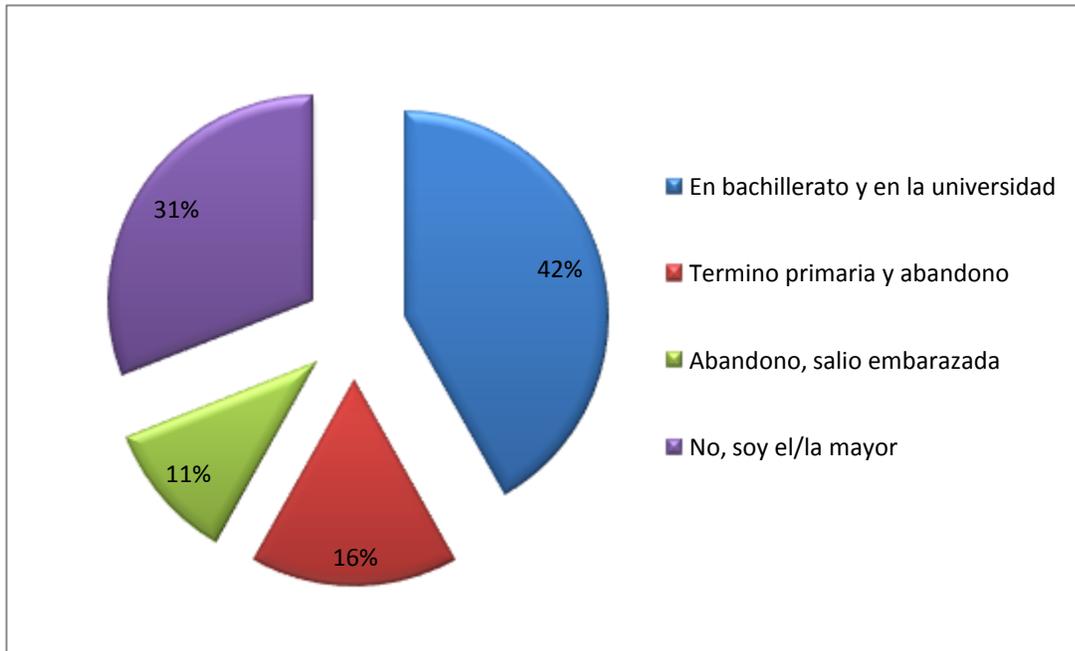


Figura 22. *Respuestas más frecuentes respecto de los Hermanos y hermanas mayores que han terminado sus estudios*

A continuación algunos ejemplos de las respuestas de los cinco casos que se han venido desglosando en las anteriores categorías:

- **Alumno 1**  
"Sí, una por llevarse de las malas influencias de las amigas, de estar en el coro y compinche no termino sus estudios, llego hasta octavo".
- **Alumno 2**  
"Yo tengo dos hermanos uno de 16 y uno de 19, el de 19 termino y el otro *ta* (esta) en tercero".
- **Alumno 3**  
"No".
- **Alumno 4**  
"Sí, mi hermana llego a segundo, (porque) se caso, y un hermano, mi hermano llego *hata* (hasta) octavo, no quiso *ta* (estar) en la *ecuela* (escuela), dique que eso e pa (es para) loco".

➤ **Alumno 5**

"Si, la hembra *hata* (hasta) octavo, resulta que ella tiene un primo y *vaina* (comodín), que le guta (gusta)muchísimo la bebida, a ella también le guta (gusta) mucho la bebida y deja de ir a la escuela (escuela), se fue de la casa a los 13 años, duro 4 años fuera, después que duro los 4 años fuera, salió *preña* (embarazada) pero ella me mando a buca (buscar) lo pápele pa (para) segui (seguir) estudiando (estudiando)".

### 10. Persona que Confía en mí y me Anima (P.C.A).

Hace referencia a la persona que cada alumno o alumna cree que ha mostrado su confianza en que sería capaz de llegar a Bachillerato y que a su vez le ha animado a hacerlo. Son personas percibidas por el alumnado como parte de sus vidas al darles ánimo para seguir, aconsejándoles y llevándoles a reflexionar para que no repitan errores que ellos también cometieron.

Se elaboró esta categoría a partir de las preguntas: ¿A quién le cuentas las dificultades que tienes cuando estás estudiando aunque no te las pueda responder? ¿Por qué?.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 34  
*Persona que confía en mí*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Madre	19
Abuela y tía/o	14
Padre y madre	5
Padre	5
Hermano / a	5
Amigos	3
Profesor	2
Nadie	2
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Una vez más se confirma que la persona de más apoyo, en este caso por considerar que es la que más confía en ellos y ellas es la madre, así como la abuela o tías y tíos. En definitiva, se ve claramente la importancia de la figura femenina (especialmente la madre) como persona que confía en estos estudiantes que continúan estudiando pese a las dificultades. Algunas respuestas representativas de cada una de ellas son las siguientes:

- **Madre:**  
"Bueno, yo sigo diciendo que mi madre, porque ella *e* (es) la única tanto como a mí y mis hermanos nos ha dicho lo mismo y guiado por ese camino, que tenemos que estudiar, que tenemos que estudiar"  
"Solo mi mama, porque mi papa siempre me ha dicho, siempre me dice una cosa y siempre me viene con otra como la cual me dice no termine el bachiller y al otro día para (se la pasa) bebiendo y me dice cosa que ni sé porque me la dice, me dice, sigue mijo adelante *que se yo que* (comodín), y me mete muchos temas ahí, cosas que son inexplicable, algo así".
- **Abuela y tía/tío:**  
"La tía mía".  
"Mi tía y mi abuela".
- **Padre y madre:**  
"Bueno por ahora voy a decir que son mi papa y mi mama".
- **Padre:**  
"Mi papa".
- **Hermano / a:**  
"Mi hermana más grande".
- **Amigos:**  
"Mis amigas, mi amiga, mi papa y mi mama a veces".
- **Profesora:**  
"Una profesora, ella me daba mucho consejo, ella me *eplicaba* (explicaba), ella siempre se ponía arriba conmigo, la profesora de *sociale* (sociales), daba ocho materia, ocho o siete, ella siempre me hablaba del presidente, siempre me hablaba de lo otro, ahí yo aprendí mucho con ella de sociales por eso mismo porque me gustaba que me hablaran de los presidentes y como fueron sus causas y su muerte y todos".

Las respuestas más numerosas fueron las que se muestran en la Figura 23:

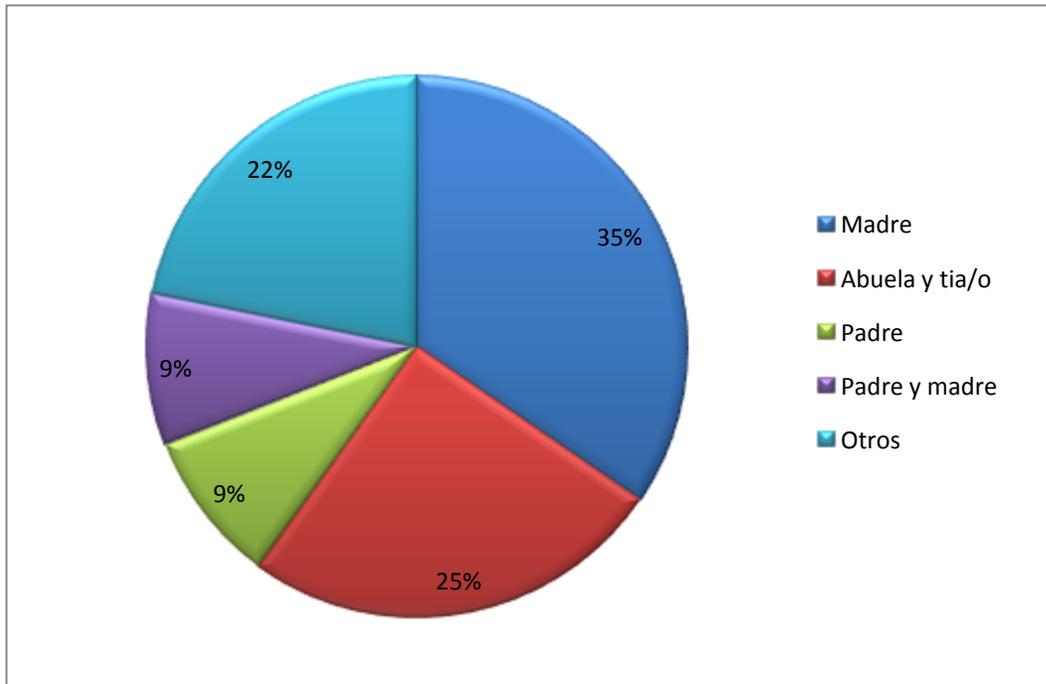


Figura 23. Respuestas más frecuentes sobre la persona que confía en mí y me anima

Algunos ejemplos de las respuestas de los cinco casos que se han venido destacando con anterioridad son los siguientes:

- **Alumno 1.**  
" Bueno, ee, ahh.. una amiga que se llama Nati, bueno, ella muchas veces, ella tiene 20 años, ella no terminó sus estudios y ella se ha sentado hablar conmigo y me ha dicho que no es bueno porque ahora ella tiene un niño y no es bueno porque ahora ella se lamenta de todo lo que está viviendo por no terminar sus estudios"
- **Alumno 2.**  
"De mi familia, mi hermano el de 19".
- **Alumno 3.**  
"Sería mi mamá, que siempre *ta* (esta) ahí apoyándome".
- **Alumno 4.**  
"mi abuela y mi tía".
- **Alumno 5.**  
"Bueno, son tantas personas, incluyendo a mi papá, a mi abuela, a mi tía Martina, yo tengo un amigo, hace 2 años atrás, yo conocí un amigo, el amigo *e ma* (*es mas*) *mayol* (mayor) que yo, a mi me gusta (gusta) el deporte de *baquebol* (básquetbol), yo

lo conocí jugando *baquebol* (básquetbol), el me dijo que lo único que yo no debería dejar e (dejar es) lo estudios".

### 11. Confianza para Comunicar mis Problemas (C.C.P)

Esta categoría hace referencia a las personas con las que el alumnado siente confianza para hablarles de sus problemas, independientemente de que se los puedan o no resolver.

Las respuestas son el producto de las preguntas: ¿A quién le cuentas las dificultades que tienes cuando estás estudiando aunque no te las pueda responder? ¿Por qué?.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 35  
*Persona con confianza para comunicar mis problemas*

TIPO DE RESPUESTA	CANTIDAD
Madre	19
Hermana /o	7
Padre y madre	5
A nadie	5
Tía	5
Padre	4
Prima/ o	3
Abuela	2
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

De nuevo la madre aparece como la persona con la que tienen una mayor confianza para comunicar sus problemas cuando los tienen (otros 5 más el padre y la madre).

También llama la atención que haya 7 estudiantes que citan a sus hermanos/as como la persona para contarle sus problemas, sobre todo teniendo en cuenta que 17 del total son los hermanos/as mayores (véase Tabla 33). Por último, destacar que, pese a que son una pequeña proporción del orden del 10% aparezcan 5 estudiantes que no confían en nadie para contarle sus problemas.

A continuación se presentan algunos ejemplos de respuestas:

- **Madre:**  
 "Mi madre, porque yo le tengo más confianza a ella".  
 "A mi mama, porque ella me ayuda aunque no sepa".  
 "A mi madre, porque si, porque ella *e* (es) la que vive conmigo y ella *e* (es) que me apoya en todo".
- **Hermana/o:**  
 "A mi hermano también porque el siempre me dice todo lo que tu vayas a hacer me lo dices".
- **Padre y madre:**  
 "A mi mama y a mi papa, porque son ellos los que me apoyan, y yo le pregunto si algo *ta* (esta) bien o mal"
- **A nadie:**  
 "A nadie, yo lo deje y al otro día lo copio de un compañero, porque si".  
 "A nadie, porque hay veces estoy sola en la casa y otras veces me quedo callada".
- **Tía:**  
 "A mi tía, porque, como te digo mi mama se quedo en octavo algo así, entonces mis tías como se quedaron en segundo y hay una que se quedo en octavo yo le pregunto y me explican".  
 "Mi tía, porque ella fue la que me inscribió aquí y la que hizo todo por mí, por ahora".
- **Padre:**  
 "A él (papa) y a mi madrastra, porque ellos son los que al vivir (viven) conmigo y creo que son los que más saben.  
 "A mi papa, porque yo sé que mi papa me entiende mejor que mi mama".
- **Prima/o:** "A una prima, porque ella *e* (es) que me da confianza *pa* (para) decírselo".  
 "A mi prima, porque ella si yo tengo un problema ella me ayuda".
- **Abuela:**  
 "A mi abuela, porque ella siempre, cuando yo necesito algo ello me ayuda, mi abuela me compro una computadora y mi hermana me la dañó, entonces me van a comprar otra".

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 35, las mayores frecuencias de respuesta respecto de la persona de confianza para comunicar tus problemas fueron las que se muestran en la siguiente Figura:

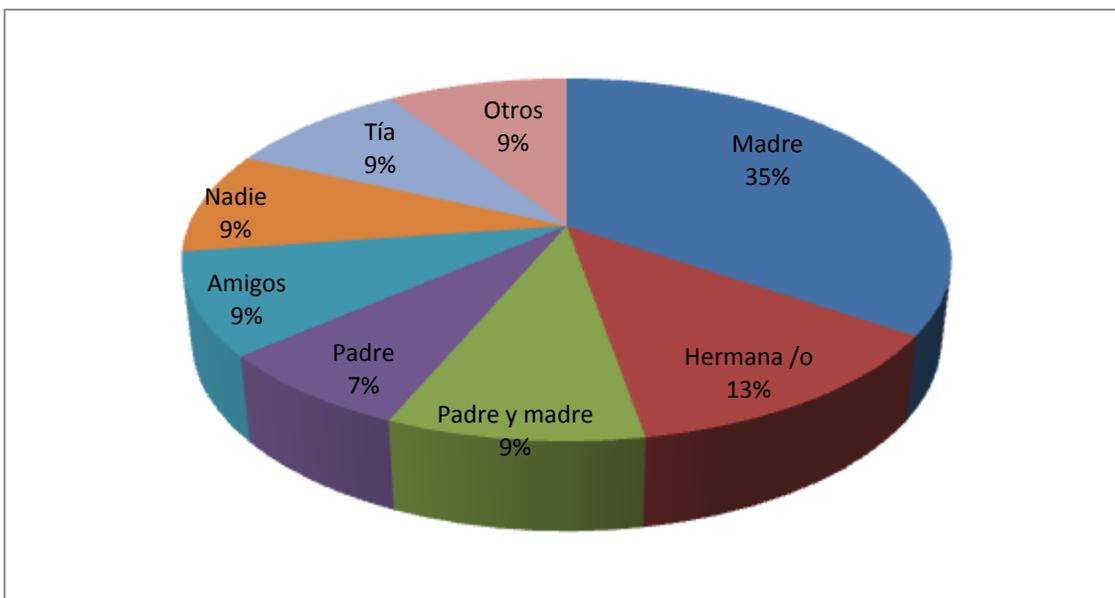


Figura 24. *Respuestas más frecuentes para la persona de confianza para comunicar mis problemas*

En la Figura 24 las respuestas incluidas en el apartado de Otros, se refieren a los cinco alumnos y alumnas que vienen siendo estudiadas en las categorías anteriores. Se recogen a continuación algunos ejemplos de las respuestas de este alumnado:

- **Alumno 1.**  
"Bueno, yo se lo cuento a mi amiga Nati, a esa misma, porque como yo tenía mi cuñado y falleció, ahora con quien yo me siento que tengo más ambiente, que me presta más atención, que le tengo más confianza, es a ella por eso acudo a ella".
- **Alumno 2.**  
"A mi hermano, porque si, porque e (es) que me oye, me escucha".
- **Alumno 3.**  
"Mi mama, siempre confía en mí y me ayuda".
- **Alumno 4.**  
"a mi tía, porque ella me escucha y tiene tiempo para mí".
- **Alumno 5.**  
"Bueno, yo nada ma aquí en la ecuela (escuela) tengo 2 amigo que son 2 primo mío, uno se llama Ismael que ta ahí afuera esperándome y el otro se fue".

## 12. Confianza para Expresar Sentimientos de Tristeza (C.E.S.T)

Hace referencia a las personas con las que el alumnado tiene la confianza suficiente como para expresar sus sentimientos cuando se siente triste. Las respuestas son consecuencia de la pregunta: ¿Cuando te sientes triste por tus dificultades ¿a quién se lo cuentas?.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 36

*Persona de confianza para expresar sentimientos de tristeza*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Madre	27
A nadie	8
Abuela y tía	5
Amiga/go	5
Hermano/a	3
Madre y padre	2
Padre	2
Primo/ a	2
Dios	1
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

De nuevo es la madre la persona más apropiada para expresar sus sentimientos de tristeza y además en este caso, de forma muy significativa ya que representa la mitad de las respuestas obtenidas. También merece la pena resaltar que en este caso tenemos una proporción cercana al 15% que no confían en nadie para expresar dicha tristeza. Las respuestas de aquellos que no confían responden a la idea de guardarse y reprimir sus emociones porque entienden que molestan a los demás y que por sí solos pueden solucionar o pasárselos el sentimiento de tristeza.

Algunos ejemplos de las personas cercanas que inspiran confianza al alumnado para poder expresarles sus emociones, son los siguientes:

- **Madre:**  
 "También a ella (mama), se lo digo, ella siempre tiene ese oído a mí y a mis hermanos pa que le contemos todo".  
 "A mi mama, porque yo todo se lo cuento a ella".  
 "A mi mama, porque ella *e* (es) la que me comprende, en ella *e*(es) la que yo siempre *ma* (mas) confío, *ute* (usted) me entiende?".
- **A nadie:**  
 "A nadie, me quedo solo *callao* (callado), porque no me guta molestar a mis amigos, no me gusta compartir con ello casi, a mi mama *na* (nada) ma (mas) se lo digo".  
 "A nadie, porque me lo ahorro y me lo quedo yo".  
 "A nadie, porque tengo miedo de que se alteren y me *den* (peguen)".
- **Abuela y tía:**  
 "A mi abuela, porque en ella tengo más confianza, y puesto que en mi mama no tengo, si tengo confianza pero no tengo esa facilidad porque ella no está conmigo".  
 "A mi tía".
- **Amiga/go:**  
 "A un amigo que tengo cerca".
- **Padre:**  
 "A mi papa, porque yo no le guardo secreto a él".
- **Hermano/a:**  
 "A mi hermana".  
 "A mi hermano".
- **A Dios:**  
 "A Dios, porque El *e* (es) el único que tiene el control de todo nosotros y sé que *e* (es) la única persona que me va ayudar".

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 36, las frecuencias de respuesta más numerosas en lo referente a la persona con la que tiene la mayor confianza para expresar los sentimientos de tristeza fueron las que se muestran en la siguiente Figura:

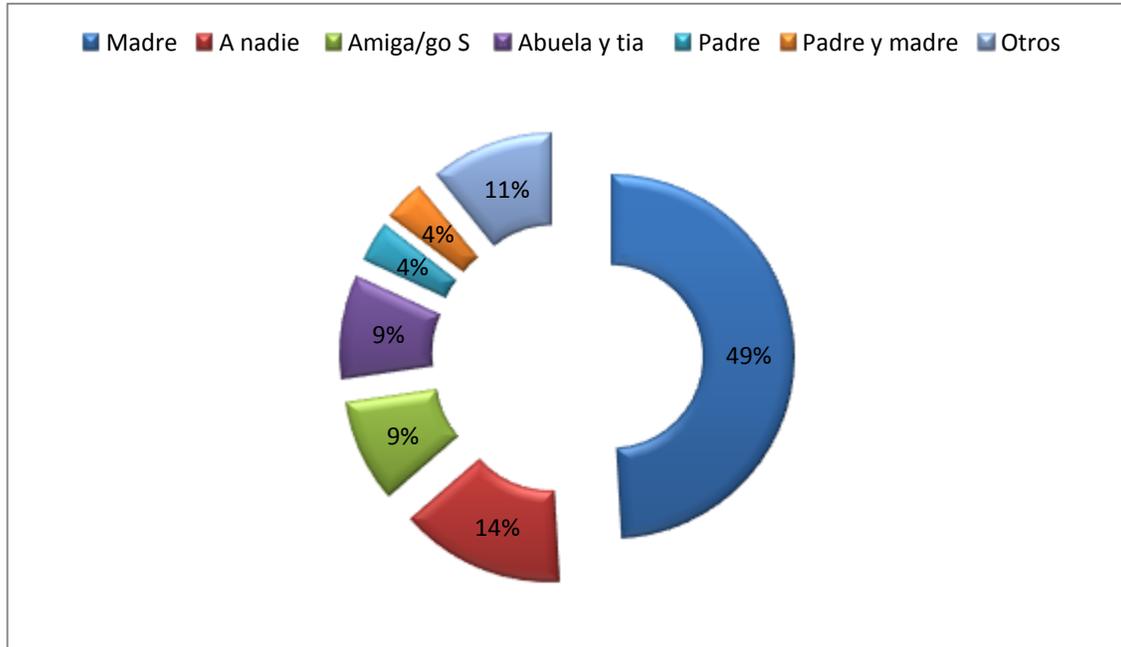


Figura 25. *Respuestas más frecuentes para la persona de máxima confianza para expresarle los sentimientos de tristeza*

Se recogen a continuación ejemplos de los cinco alumnos tratados de manera diferenciada en las demás categorías:

- **Alumno 1.**  
"Siempre a su casa, mi amiga Nathy (quien le aconseja porque ella en algún momento eligió mal"
- **Alumno 2.**  
"A mis amigas"
- **Alumno 3.**  
"También a mi mama".
- **Alumno 4.**  
"A ella también (tía que le escucha siempre)"
- **Alumno 5.**  
"Depende si *toy* (estoy) en la escuela se lo cuento a él (se refiere a su primo), si *toy* (estoy) en la casa hablo con mi papa depue (después) hablo con mi mama".

### 13. Opinión del Profesorado (O.P).

En esta categoría se visualizan las percepciones que tiene el alumnado de lo que sus profesores y profesoras opinan y piensan sobre ellos, de acuerdo a las preguntas: ¿Qué crees que piensan de ti tus profesores? ¿Qué es lo que te suelen decir de ti?

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 37

*Opinión del profesorado sobre el alumnado*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Que soy buen estudiante	17
No sé su opinión	13
Que soy bruto, cosas malas, que no estudio	10
Piensen bien de mí	9
Que debo mejorar, puedo dar más	6
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

En esta categoría predomina la idea de los estudiantes que creen que sus profesores y profesoras les ven como buenos estudiantes o que piensan bien de ellos. Son respuestas en las que expresan la satisfacción que sienten sus profesores y profesoras ya que les dicen que son inteligentes, que van bien, que cumplen con las asignaciones o que muestran responsabilidad y disposición para el trabajo escolar. Sin embargo, llama la atención que haya un número significativo del orden de la tercera parte de las respuestas que no cree que tienen una buena opinión de ellos. También llama la atención la proporción de estudiantes que declaran no tener una idea acerca de su opinión, si bien no podemos saber lo que eso significa realmente.

Algunos ejemplos de estas creencias acerca de las opiniones de su profesorado son los siguientes:

- **Que soy buen estudiante:**

"Na (nada), una buena estudiante, porque yo hago toda mi tarea y no salgo del curso". "Por ahora, por ahora dicen que yo soy la mejor, una buena estudiante, no sé si".

"Que soy una buena *etudiante* (estudiante)".

- Que soy bruto, cosas malas, que no estudio:**  
 "Quizás piensan que soy un mal alumno como ven que me junto con los otros, pero me junto con los otros para serle, para no *dejal* (dejar) que ello vayan por un mal camino, no *e* (es) que yo soy *perfeto* (perfecto) sino que dicen que una mano no se lava a ella mima que una lava a la otra".  
 "Alguno, lo que sea, ese un bruto, algo malo ahí, un bruto y eso, pero yo se que dicen por *na* (nada) malo *e* (es) pa que yo aprenda".  
 "Bueno, lo profesores!! bueno, *hay alguno que opinan, hay alguno a veces que te dicen que tu no puede llegar a ser algo* (hay algunos profesores que le dicen que no llegaran a ser alguien o a hacer algo en la vida), hay otros que te animan, hay alguno profesores que porque tu le entregue una clase, *no son velda* (usted me entiende), ello te dicen *ta* (esta) bien la clase, hay otro que no, que no te dicen eso, te dicen: mira me *trajiste la clase dicompleta* (me trajiste la clase incompleta), sin la clase *tar* (estar) incompleta, te hablan mal"
- Piensan bien de mi:**  
 "Bueno desde la primaria hasta ahora *todito* (todos) piensan bien, algunos que me dicen que, cosita así, pero no dique cosa mala, que tu ere loquita pero me *guta* (gusta) tu forma de ser, que siempre cosa y siempre pendiente".  
 "Bueno, diría yo que un muchacho que *etudia* (estudia), oh que yo soy un buen estudiante, casi ahora la profesora que está en mi *culso* (curso) me dijo que yo voy muy bien".
- Que debo mejorar, puedo dar más:**  
 "bueno, alguno pueden deci (decir) que (me) porto bien, otro que tengo que mejorar". "Que si yo pusiera atención a la clase yo pudiera superarme, pudiera dar más".

Tal y como se recoge en la Tabla 37, las frecuencias de respuesta más numerosas en relación a la idea que tienen sobre la opinión del profesorado acerca de ellos, fueron las que se muestran en la siguiente Figura:

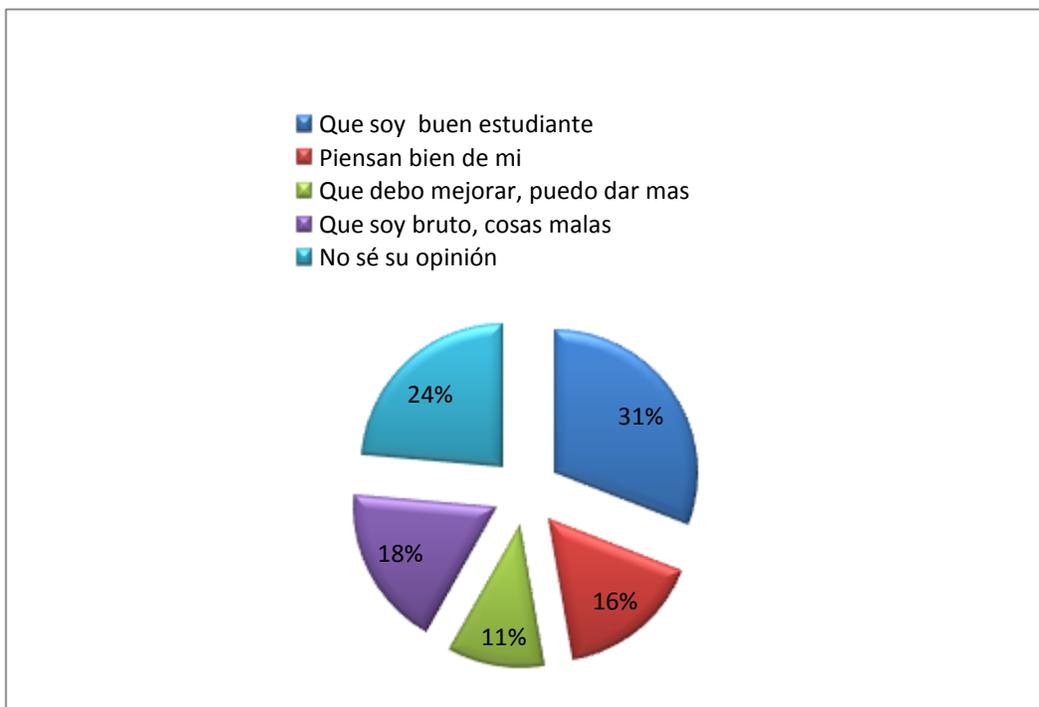


Figura 26. Respuestas más frecuentes a la opinión del profesorado

A continuación se presentan las respuestas de los cinco casos analizados con más detenimiento en todas las categorías:

- **Alumno 1.**  
"Bueno, como yo sé que yo soy una buena estudiante, siempre estoy estudiando, nunca ando *pasillando* (ando de un lado al otro), siempre estoy en mi asiento, nunca me paro y nunca me llaman la atención, creo que piensan algo bien de mi".
- **Alumno 2.**  
"Que yo soy una mala *persona* (persona), no todos algunos, porque hay un grupo de muchacho que *vocean* (chillan, gritan), y lo muchacho le dicen a ella que fui yo que *vocié* (chille, grite), entonces ella lo que hace que me pone un 50 y me saca, a veces".
- **Alumno 3.**  
"En verdad no sé muy bien, pero no se me ocurre na en la mente".
- **Alumno 4.**  
"Yo no sé, porque que *e* (es) que yo no soy ni tan buena ni tan mala (risa), que no soy nada bueno".

➤ **Alumno 5.**

"Bueno, ahí *toy* (estoy) un poco enredado, porque mayormente yo en octavo si tú me había preguntao (preguntado) yo te había dicho, pero te voy a reponder (responder) de toda *folma* (forma), hay alguno profesores que no me han *corregio* (corregido)cuaderno del segundo semestre y cosa (comodín), toy un poco preocupado por ese lao, , pero hay otro que yo me llevo bien , me entiende; porque hay un profesol (profesor) que e (es) el de matemática, que el evalúa a lo estudiante (los estudiantes), el lo evalúa y cosa pero no le corrige *cuadelno* (cuaderno), yo se que cosa mala no son, porque yo no vivo bucando (buscando) problema, siempre *paro* (estoy) en mi lugar, haciendo cosa fructifica".

#### 14. Escuela: Mejor y Peor (E.M.P)

Hace referencia a lo que el alumnado entiende que se le da mejor o peor en la escuela. Las respuestas se han organizado en función de las preguntas: ¿Qué crees que se te da mejor en la escuela? ¿Qué te parece que se te da peor?

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 38

*Materias en las que va mejor y peor en la escuela*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Peor matemáticas, las demás bien	13
Mejor matemáticas y naturales y sociales peor por la maestra	11
Mejor lengua española y peor cívica y sociales	9
En casi todo me va bien	7
Otros	15
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Tal y como puede verse en la Tabla 38, la mayor parte de las respuestas se refirieron a diferentes asignaturas, especialmente las matemáticas, mientras que otros dan respuestas a nivel personal, entendiendo que lo mejor que se le da son las relaciones interpersonales. Algunos ejemplos de respuestas son los siguientes:

- **Peor matemáticas, las demás bien:**

"A mí no me guta (gusta) matemática mucho y pero me *guta* (gusta) *depue casi to* (después casi todo)".

- **Mejor matemáticas y naturales y sociales peor por la maestra:**  
"Eh, me lo dan bien, el de naturales me va bien y el de sociales no tanto porque no la entiendo algunas veces"
- **Mejor lengua española y peor cívica y sociales:**  
"Buena, la materia de lengua española y la que se me da peor la de historia".
- **En casi todo me va bien:**  
"A mí casi, yo siempre participo en todo y a mí se me va bien en todo, ahh en francés, esa es mi debilidad".

Tal y como se recoge en la Tabla 38, las frecuencias de respuesta más numerosas en la materia que se te da mejor y peor en la escuela fueron las que se muestran en la siguiente Figura:

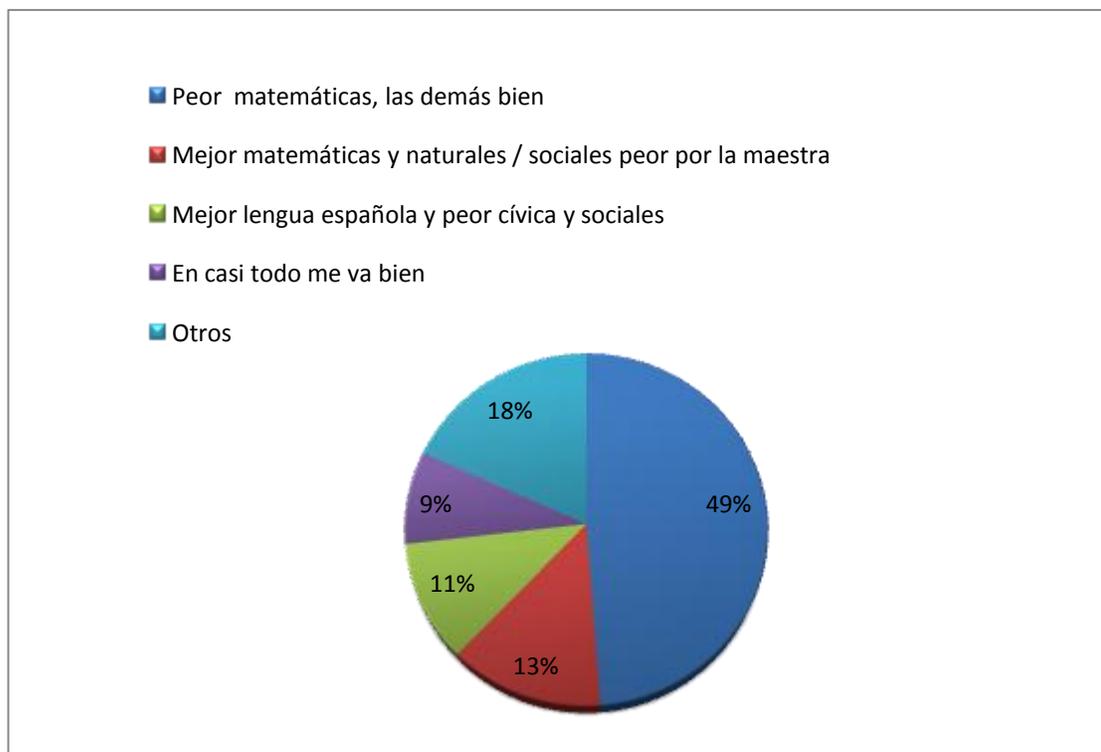


Figura 27. *Respuestas más frecuentes para las materias mejor y peor en la escuela*

En la Figura 27 en el apartado Otros están incluidas las respuestas de los cinco alumnos y alumnas cuyas casos se han estado presentando en todas las categorías anteriores de manera diferenciada. Se recogen a continuación algunos ejemplos de las respuestas de este alumnado:

➤ **Alumno 1.**

"Bueno lo que mejor se me da es, como te digo, mi compañerismo que me gusta compartir, y lo que menos se me da es que no me gusta hablar con los profesores porque siempre hay algunas cosas que se lo cogen a pecho, que ellos por un solo día que tu hagas algo mal, ellos desde ese día te cogen odio como mala gana y eso pasa con ellos".

➤ **Alumno 2.**

"Como así? la lengua española y la matemática, que se me da peor? el francés y sociales".

➤ **Alumno 3.**

"Bueno sería, que se me da mejor? en la asignatura mayormente se me da bien los resúmenes *vaina* (comodín, y demás), cosa que haya que escribir, *vaina* (comodín, y demás), y la materia serían como *vaina* (comodín, y demás), eh, química, naturales, biología, eso. siempre me ha *gutado* (gustado) esa rama".

➤ **Alumno 4.**

"Como que se me da mejor? o la matemática que no la entiendo y bien lengua española, química y sociales"

➤ **Alumno 5.**

"Que se me da mejor (mejor), la amistad (amistades), lo estudio, ni pasilla ni habla mentira se me da mal, cada vez (vez) que yo hablo mentira se dan cuenta, no tengo esa *viltud* (virtud)".

## **15. Sentir que Formas Parte en Primaria (S.F.P.P)**

Esta categoría hace referencia a como se sintió el alumnado en el colegio y mientras cursaba octavo de primaria en lo referente a su sentido de pertenencia. Las respuestas obtenidas están en función de las preguntas: El año pasado en 8º de primaria ¿te sentías que formabas parte del aula en la que estudiabas? ¿y del colegio? ¿Por qué?

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 39  
*Sentir que formas parte en Primaria*

<b>TIPO DE RESPUESTAS</b>	<b>CANTIDAD</b>
Sí, porque tenía muchos amigos/me sentía a gusto	37
No, no había tolerancia, me sentía inferior y rechazado	10
Sí, porque los profesores le animaban	4
Sí	3
No, porque yo era el más bruto, no participaba	1
<b>Total alumnos</b>	<b>55</b>

Las respuestas obtenidas en esta categoría permiten ver que las relaciones interpersonales fueron clave para que se sintiesen a gusto al cursar un grado de primaria. También que fue difícil para mucho de ellos, que la labor del profesorado al animarles o expresarles cariño fue importante y por último, se visualiza la falta de tolerancia, las burlas y mal trato que recibieron de sus compañeros y compañeras.

Se recogen a continuación algunos ejemplos de las respuestas obtenidas:

- Sí, porque tenía muchos amigos/me sentía a gusto:**  
 "Sí, porque me gustaba, ese ambiente me gustaba, porque ese ambiente daba muchas clase, ese ambiente era *mejor* (mejor), la diferencia del de ahora es que lo que pasa es que los maestros aquí no quieren da clases, muchos de ellos porque hay muchos que entran y otros que no, hay maestros que aquí no quieren da clases, siempre de que ven a uno, entra pal curso y se quedan afuera pasillando hablando ahí".  
 "Sí, porque tenía mucho compañero que me ayudaban".
- No, no había tolerancia, me sentía inferior y rechazado:**  
 "No, porque las chicas no eran tolerante, yo siempre tenía que hacer, puedo decir como yo digo: "*coro con lo varones*" (relacionarse, compartir con los varones) porque ella eran muy chismosa y siempre arremetían contra mí, puesto que yo actuaba como actúo y que era buena estudiante".  
 "No porque tenía una amiga y era no tener nada, porque vivía buscándome *chime* (chisme, cotilleo) tanto como los otros, poniéndome sobre nombre, mejor me sentaba en un lado yo sola, es que a veces, yo no tenía lo cabello así, yo lo tenía cosa, siempre venia con monito, ella me decía que tenía que actualizarme, que tenía que cambiar, que se yo que y cuando me cambie que venía cosa, me decía *moño* (pelo)

oxidado, porque siempre tenía lo moño (pelo, cabello) amarillo, siempre me tenía que poner un nombre un defecto".

"No, me sentí triste, me sentí muy, muy rechazada por todos mis compañeros, no me trataban muy bien".

- **Sí, porque los profesores le animaban:**

"Claro profe, *polque* (porque) ahí siempre *uno taba* (estamos) hablando con los profesores, hablando con *lo amigo* (los amigos) y *uno se sentía* (nos sentíamos) como en familia profe, *polque lo* (porque los) de octavo *eran ma bacano* (agradable, mola mas, mejores. bacán= bueno o excelente) oh profe, *eran ma mejore* (eran mejores), que *eran ma mejore* (mucho mejor) profe, al nivel de clase que lo que tú no te sabia ello te ayudaban, aquí no , aquí te dejan así".

"Eh, si, me tenían pendiente, además tenía una profesora que me ayudaba mucho".

"Yo me sentía bien porque yo era un muchacho que le tenía la tarea al día a lo profesores, lo profesores me querían muchísimo en octavo".

- **No, porque yo era el más bruto, no participaba:**

"Bueno, no, yo era como el *ma* (mas) bruto, como quien dice, *como que no vaina* (como que no me acoplaba, encajaba), no participaba ni *na* (nada) de eso, me quedaba callaíto (calladito), que no me sabia *na* (nada), pero *depue* (después) fui aprendiendo *vaina* (comodín), *tamo* (estoy) ahí más o menos, yo me se algo ahí que ello me enseñan".

Tal y como se recoge en la Tabla 39, las frecuencias de respuesta más numerosas en la pregunta, sentiste que formabas parte de primaria, fueron las que se muestran en la siguiente Figura:

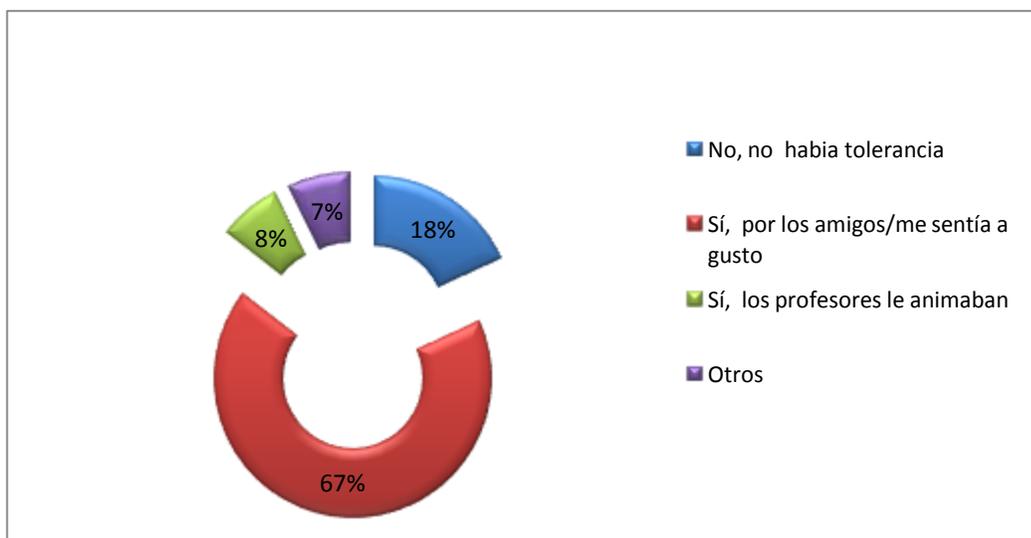


Figura 28. Respuestas más frecuentes acerca de sentir que formaba en Primaria

En esta categoría también queremos resaltar los ejemplos de las respuestas recibidas de los cinco alumnos tratados como casos distintos:

➤ **Alumno 1.**

"No, porque con los de mi curso, yo no era compatible con nadie de mi curso, que, como te digo, como que no sentía ambiente, no me le acercaba a nadie, no hablaba con nadie, eso pasaba, me sentía demasiado indiferente, porque me trataban como nadie, como un don nadie. Eso ha cambiado ahora, gracias a que soy otra persona, ahora me gusta compartir mas, no lo niego y ya".

➤ **Alumno 2.**

Si".

➤ **Alumno 3.**

"Si, habían amigo que me trataban bien, siempre taban (estaban) conmigo, siempre ayudándome, *cherchando* (jugando, hablando, bromeando) siempre *taban* (estaban) ahí conmigo".

➤ **Alumno 4.**

"Sí, porque no tuve problema, entonces era, como querida en ese curso".

➤ **Alumno 5.**

"Bueno, por un lao si pero por otro no, porque en otavo (octavo), yo tampoco hablaba mucho, yo mayormente con el que siempre he *hablao* (hablado) y *vaina* (comodín) e con el primo mío que *hemo tao* (hemos estado), resulta que ese primo mío que yo te toy diciendo nosotros *andabano* (andábamos) *pa* (para) arriba y *pa*(para) bajo dende (desde) *chamaquito* (pequeñitos) *andamano* (andábamos), y no *ibano* (nos íbamos) temprano *saliano* (salíamos), el salía de la casa del y se iba *pa* la mía y no *ibano* (íbamos) andar y *durabano* (durábamos) dende (desde) la 6 hasta la 12 andando y depue (después) que *tabano* (estábamos) grande *vaina* (comodín), fue que nos dimo cuenta que *erano* (éramos) primo, ahí no unimos *ma* (mas), la mama nunca se lo dijo ni a mí tampoco, *depue* (después) que *tabano* (estábamos) grande fue que yo fui hablar con el papa del y *vaina* (comodín) y se sentó y no dijo que *erano* (éramos) primo".

## 16. Pienso seguir los estudios (P.S.E).

Hace referencia al pensamiento que tiene el alumnado de si seguirá estudiando o no y las razones de sus respuestas, que se corresponden con las preguntas: ¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Por qué?

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 40

*Respuestas relativas a si piensas seguir los estudios*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Sí, quiero superarme, ser alguien en la vida	23
Sí, porque así llegare a ser un profesional	15
Si	12
Claro, porque yo quiero ayudar a mi madre	5
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

En la categoría pienso seguir estudiando, todos los estudiantes mostraron su interés de seguir adelante, sin mirar a sus adversidades, sino entendiendo que quieren tener un mejor futuro, una profesión y en sus propias palabras "ser alguien en la vida". A continuación se presentan algunas de las respuestas obtenidas:

- **Sí, quiero superarme, ser alguien en la vida:**  
"Sí, porque quiero ser alguien en la vida".  
"Claro, bueno porque yo quiero terminar y como te vengo diciendo *de* (desde) hace rato, yo quiero ser algo en la vida".  
"Claro, porque como le *eplique* (explique), la calle lo que hay *e* (es) mucha gente pensándola mal y lo único que me queda e (es) salir adelante y seguí estudiando".
- **Sí, porque así llegare a ser un profesional:**  
"Si porque así llegare a ser un gran arquitecto".  
"Sí, porque el estudio *e* (es) muy bueno y para ser profesional".  
"Sí, porque quiero ser una buena profesora".
- **Claro, porque yo quiero ayudar a mi madre:**  
"Claro, porque yo quiero ayudar a mi madre aunque ella no pueda ayudar a mi".  
"Sí, porque así tengo un futuro bueno y puedo darle a mi mama lo que necesita".

Las frecuencias de respuesta más numerosas en la categoría piensas seguir estudiando, fueron las que se muestran en la siguiente Figura:



Figura 29. *Respuestas más frecuentes a si piensa seguir los estudios*

En cuanto a las respuestas concernientes a los cinco alumnos especiales tratados en cada categoría:

- **Alumno 1.**  
"Si"
- **Alumno 2.**  
"Sí, porque sí, quiero ser una mejor persona".
- **Alumno 3.**  
"Sí, me gustaría llegar *ma pa lante* (mas hacia adelante, continuar)".
- **Alumno 4.**  
"Si, no sé, porque quiero terminar"
- **Alumno 5.**  
"Oh pero claro, eso e lo último que yo he *pensao dejal* (pensado dejar), polque yo estudiando yo se que yo puedo ser alguien en el mañana".

## 17. Meta de Estudios (M.E).

Esta categoría muestra las metas de estudios que tienen los estudiantes, de acuerdo con la pregunta: ¿Hasta dónde crees que vas a seguir estudiando?

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 41

*Metas de estudios del alumnado entrevistado*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Llegar a la universidad, ser profesional	34
Hasta terminar bachillerato	14
Hasta donde Dios quiera	5
Hasta superarme	2
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

La mayor parte de las respuestas suponían cuando menos terminar el Bachillerato, si bien algunos no comprendían lo que se les estaba preguntando ya que su idea era “hasta terminar” y por tanto requirió de una explicación mayor. Algunos dieron respuestas como: hasta donde Dios quiera, hasta ser profesional, hasta superarme... si bien era una minoría.

A continuación algunos ejemplos de las respuestas obtenidas del alumnado entrevistado:

- **Llegar a la universidad, ser profesional:**  
"Hata (hasta) que yo sea profesional ya".  
"Yo quiero, o sea yo lo que quiero es llegar a la universidad".  
"Hasta universidad, hacerme profesional".
- **Hasta terminar Bachillerato:**  
"Eeeh (bueno), hasta 4to bachillerato".
- **Hasta donde Dios quiera:**  
"Hasta donde Dios quiera".  
"No sé, *hata* (hasta) donde Dios quiera".
- **Hasta superarme:**  
"Bueno, hasta superarme".

Las frecuencias de respuesta más numerosas en la categoría fueron las que se muestran en la Figura 30:

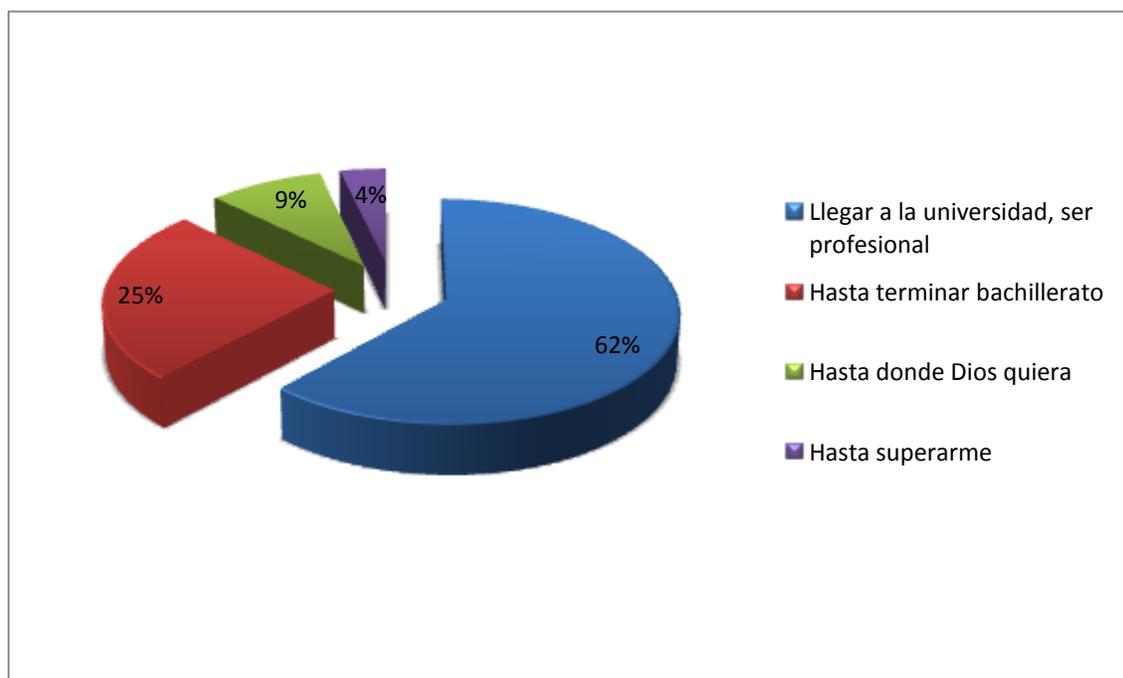


Figura 30. Respuestas más frecuentes a las metas de estudios

Dentro de la categoría incluimos a continuación las respuestas de los cinco casos destacados:

- **Alumno 1.**  
"Yo creo que voy a llegar hasta la universidad, porque hasta ahora no creo que pueda seguir porque no tengo recursos".
- **Alumno 2.**  
"Hata (hasta) la universidad".
- **Alumno 3.**  
"Hasta que se termine".
- **Alumno 4.**  
"Yo, quiero terminar todo"
- **Alumno 5.**  
"Hata (hasta) donde Dio me de la fuerza , ojala que me de la fuelza (fuerza) pa telminal (para terminar) el bachillerato, luego il (ir) a la universidad".

## 18. Objetivo de Vida y Visión de Futuro (O.V. V. F).

Esta categoría hace referencia a las preguntas: "¿Cómo te ves tú cuando seas mayor?  
¿A qué crees que te dedicarás realmente? ¿Por qué razón?"

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 42

*Objetivos de vida y visión de futuro del alumnado*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Estudiar medicina	15
Ser ingeniero / automotriz/civil/industrial	12
Otros	10
Estudiar derecho	6
Ser Arquitecto	4
No sé	4
Administración de empresa	2
Contable	2
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

Las respuestas del alumnado de como se ven de mayores y a que creen que se dedicaran realmente, indican y complementan las respuestas obtenidas en las preguntas de las categorías anteriores.

A continuación algunos ejemplos de las respuestas expuestas:

- **Estudiar medicina:**  
"Doctora, me gustaría coger esa carrera para ayudar a otras persona".  
"Me dedicare, como fue que yo dije? se me olvida, yo me dedicare a la medicina".  
"Bueno, a ser pediatra".
- **Ser ingeniero: automotriz/civil/industrial:**  
"Yo digo que me gustaría ser ingeniero, porque esa e (es) la profesión que siempre me ha gustado *dede* (desde) chiquito".
- **Otros:**  
"De mayor me veo así, me veo actuando, cada vez que yo veo esa novela, aquí se quedan sorprendido cada vez que yo hago algo que ven que lo hago bien, que no pongo falta, ni me rio que lo hago totalmente bien".

"Bueno realmente (realmente), yo quería un trabajito, aunque sea de *eto* (esto) que arreglan aretes, *accesorias* (accesorios), porque a mí me gusta mucho eso".

- **Estudiar derecho:**

"Abogado, me gusta".

"Yo creo que seré abogado cuando sea mayor, la hermana mía también que la estudio (estudio), entonces a mí me llama la atención mucho esa carrera".

- **No sé:**

"No sé, a mí me gustaría hacer donaciones a los niños pobres y a los que no tienen comida y cosa así. claro porque hay niños que no tienen comida mueren de hambre y deshidratación".

Las frecuencias de respuesta más numerosas en la categoría objetivo de vida y visión de futuro, fueron las que se muestran en la siguiente Figura:

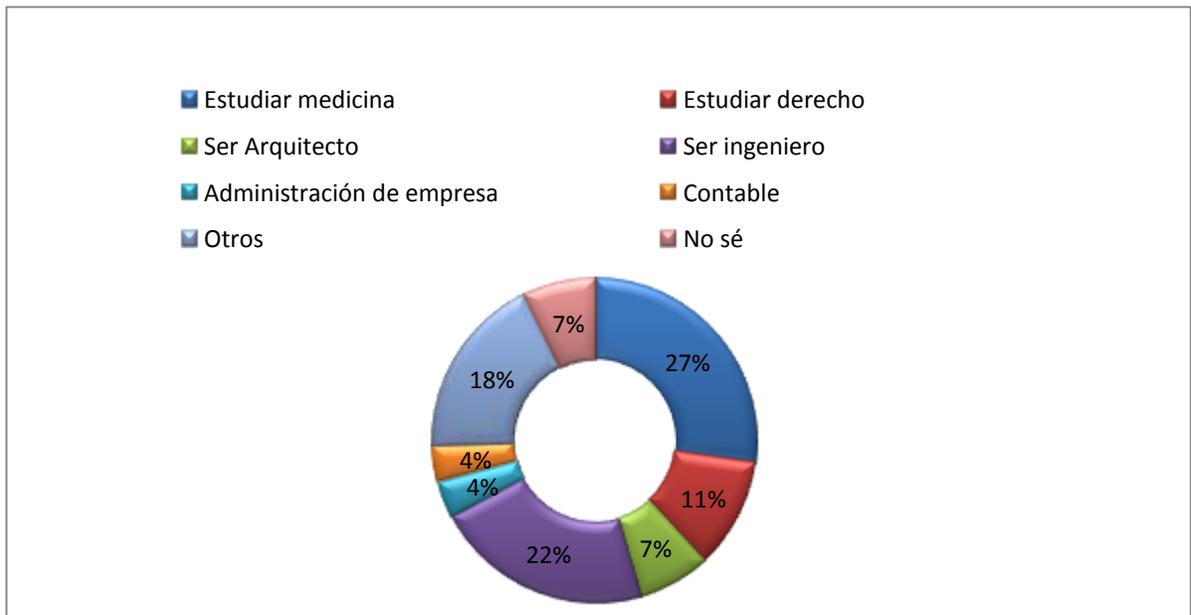


Figura 31. *Respuestas más frecuentes a los objetivos de vida y visión de futuro*

## 19. Orden de importancia (O.I.)

En esta categoría los estudiantes ponen en orden de importancia según su criterio familia, escuela, dinero, los animales y los amigos, desde lo más importante a lo menos importante para ellos.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 43  
*Orden de importancia del alumnado*

<b>TIPO DE RESPUESTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Familia, escuela, amigos, dinero y animales	18
Familia, escuela, amigos, animales y dinero	16
Otros	10
Escuela, familia y amigos, animales y dinero	8
Familia, escuela, amigos y animales	3
<b>Total alumnos y alumnas</b>	<b>55</b>

En esta categoría los estudiantes muestran que es lo más importante para ellos, algunos explican el porqué de su respuestas otros solo citan el orden de importancia. La mayor proporción de respuestas la encabeza la familia, luego le sigue la escuela y los amigos, lo cual evidencia el valor que le da el alumnado independientemente del tipo de familia al que pertenezca y a las circunstancias en las que les ha tocado vivir.

Entre las respuestas obtenidas del alumnado a continuación se citan algunos ejemplos:

- **Familia, escuela, amigos, dinero y animales:**  
"Familia, escuela, amigos, dinero y animales".
- **Familia, escuela, amigos, animales y dinero:**  
"Bueno para mí, mi familia es lo mejor puesto que ellos siempre me ayudan y la escuela porque es el boleto para el triunfo, los amigos porque en ellos mi confianza lo puedo poner en ellos, los animales porque me encantan, el dinero no tanto, aunque en cada vida hace falta el dinero pero yo si yo se que estudio y me hago profesional lo puedo obtener".
- **Escuela, familia y amigos, animales y dinero:**  
"La escuela, familiares y amigos es lo más importante para mí; el dinero no me llama la atención mucho, porque con el dinero nos desenvolvemos pero no ganamos ni triunfamos, los animales me llevo bien con ellos, algunos me muerden".

- Familia, escuela, amigos y animales:**  
 "Mas importante? la familia, la escuela, los amigos y los animales".  
 "La familia, la escuela, los amigos, los animales y después el dinero".
- Otros:**  
 "La *escuela* para mi tiene una importancia de que yo tengo que acabar la escuela *pa* (para) que mi madre este orgullosa de mi, sepa que yo hice la cosa mal en el pasado pero ahora yo la voy a hacer bien; la *familia*, que quiero tener, quiero ser profesional *pa* (para) cuando yo tenga mi familia no *coger la lucha* (pasar el trabajo) que mi madre ha cogido con nosotros, *dinero*, quiero dinero *pa* (para) que mi familia viva bien, *amigos*, no confío mucho en los amigos porque te llevan la mayoría al fracaso, *animales* no, no tengo. La escuela, mi familia, el dinero, ya, para mí eso es lo ma importante".

Tal y como se recoge en la Tabla 43, las frecuencias de respuesta más numerosas en el orden de importancia, fueron las que se muestran en la Figura 32:

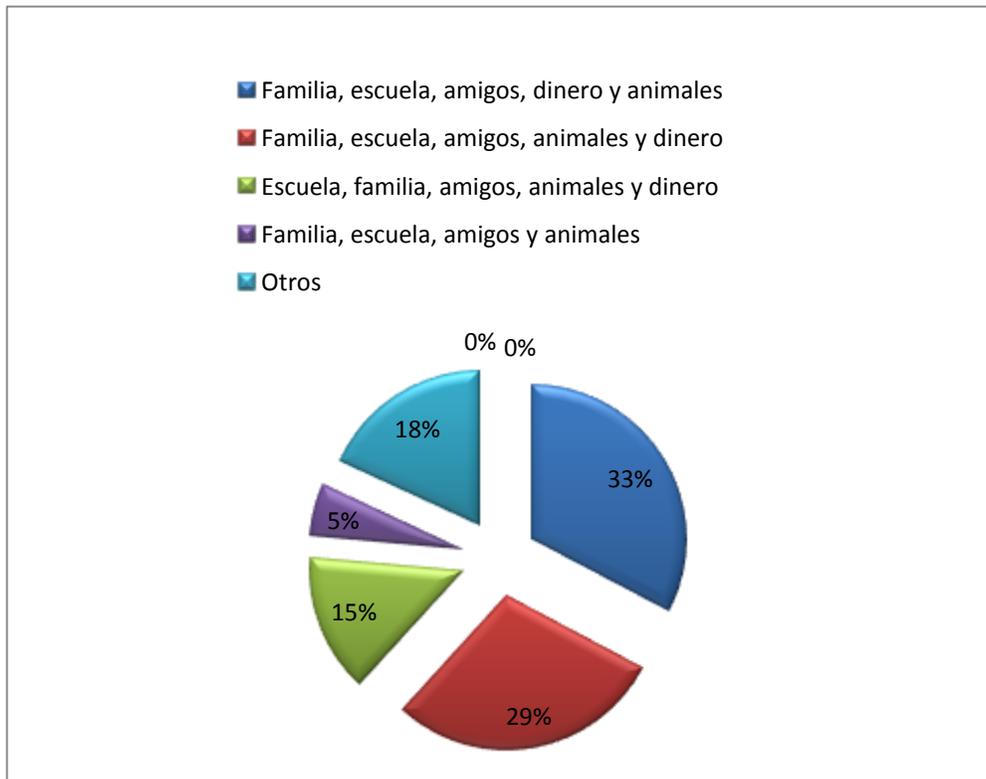


Figura 32. Respuestas más frecuentes al orden de importancia

Finalmente se exponen a continuación las respuestas de los cinco casos expuestos en el desarrollo de las categorías anteriores:

➤ **Alumno 1.**

"Bueno, primero para mi va la escuela, mi familia, eeh, mis amigos, los animales y por último el dinero".

➤ **Alumno 2.**

"Tengo que coger uno de eso? no entiendo, mi familia es más importante, la escuela y mis amigos, a mi me gustan los animales también".

➤ **Alumno 3.**

"Mi familia, amigos, escuela, dinero y animales".

➤ **Alumno 4.**

"Primero la escuela, porque cuando uno estudia puede tener amigo dinero, puede tener todo, porque uno estudia y termina su carrera, los animales no me preocupó mucho por eso, la familia también estar bien con todos ellos y amigos por igual".

➤ **Alumno 5.**

"En *primel lugal* (primer lugar) yo pondría a mi familia, en segundo *lugal* (lugar) pondría a la *ecuela* (escuela), en *telcel lugal* (tercer lugar) pondría a mis amigos, en *cualto* (cuarto) pondría los animales y el ultimo sería el dinero".

### **Resumen de los cinco casos especiales**

Tal y como anunciábamos al comenzar la presentación de los resultados de las entrevistas para terminar se presenta un breve resumen de lo que han aportado estos cinco estudiantes seleccionados en conjunto con todas sus respuestas.

Estos estudiantes al igual que los demás viven en un ambiente hostil no solo en sus hogares sino también en los ambientes en los que desarrollan su vida cotidiana. Tienen hogares totalmente disfuncionales, y evidencian que las personas que ejercen mayor influencia sobre sus vidas son sus amigos o cualquier persona extra a su padre o madre. Aun así entienden que sus madres han sido las principales fuentes de inspiración para seguir adelante y quienes siempre han estado ahí apoyándoles y trabajando para poder suplirles sus necesidades básicas, aunque a nivel cognitivo estas no pudieran aportarles ayuda en sus estudios, representando para ellos un ejemplo de lucha y ayuda incondicional. Estos estudiantes quieren tener una mejor vida y se esfuerzan para ello, por esa razón el hecho de

seguir estudiando es porque quieren lograr aquellas cosas que sus padres no pudieron conseguir, queriendo ser un orgullo, marcar la diferencia y poder ayudar y devolverle a sus madres todo lo que ellas les ha proporcionado.



## Capítulo 8

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

1. Diferencias de abandono en función del sexo
2. Relaciones entre las variables familiares y el resto de variables analizadas
  - 2.1. Relación entre la comunicación familiar y el resto de variables
  - 2.2. Relación entre el clima familiar y el resto de variables
3. Diferencias entre los estudiantes que abandonan sus estudios y los que continúan en función de las variables familiares, personales y sociales analizadas.
4. Valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales analizadas sobre el ajuste escolar y la resiliencia.
5. Cosmovisión de los estudiantes entrevistados
6. Limitaciones y perspectivas futuras de investigación

Al comienzo de esta tesis doctoral nos marcábamos como objetivo tener un mayor conocimiento de los mecanismos de funcionamiento del abandono escolar en un contexto social desfavorecido de la República Dominicana. Para diseñar la investigación, nos hemos basado en investigaciones previas en otros contextos, en el significado de las diferentes variables familiares, personales y sociales desarrolladas en el marco teórico utilizadas en el estudio y en las estadísticas oficiales publicadas por los diferentes organismos internacionales.

A continuación hacemos una valoración de los resultados obtenidos organizado en apartados en función de las hipótesis planteadas.

## **1. Diferencias de abandono en función del sexo**

Nos preguntábamos en primer lugar, en la primera hipótesis, si en el contexto analizado en esta investigación de una zona urbana marginal que se caracteriza por ser especialmente desfavorecido y castigado por el abandono escolar y sobre todo en los centros públicos (EDUCA, 2015; MINERD, 2012; ONE, 2009), tal y como apuntaban las estadísticas oficiales, sufrían más las consecuencias de estas características los chicos dominicanos que las chicas (MINERD, 2012; ONE, 2009). Según estas estadísticas, las diferencias podían deberse a razones económicas, ya que, de acuerdo con el censo realizado en 2002, las razones expuestas para los casos de deserción por parte de los chicos estaban influenciadas por las cargas económicas y, de manera concreta porque tenían que trabajar. En cambio, las chicas alegaban hacerlo por motivos de embarazo principalmente (ONE, 2002). Se convertían así estas dos razones, las cargas económicas y los embarazos prematuros, en las dos presuntas causas directas del abandono escolar antes de iniciar el bachillerato que requerían ser analizadas en un contexto desfavorecido como es el nuestro.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis y, si nos atenemos a las razones esgrimidas en las estadísticas anteriormente expuestas, la razón principal de esa diferencia sería la presión ejercida para que estos chicos abandonen sus estudios y se pongan a trabajar cuanto antes para colaborar económicamente en la casa (véase Gráfica 6), lo que parecería

que es una presión aún mayor en familias que se caracterizan por una mayor dificultad económica. Del mismo modo, Espíndola y León (2002) identifican los factores extraescolares que son propios o característicos de cada estudiante, como aquellos de índole económica aunque también apuntan otros intraescolares. En todo caso, es necesario tener en cuenta que las diferencias en función del sexo muestran un tamaño del efecto pequeño con tendencia a moderado, lo cual nos hace pensar que la presión del contexto sobre las chicas también es acusada aunque se manifieste de otra manera. De hecho, la segunda razón para explicar el abandono expresada en las entrevistas por parte de los estudiantes que continúan en Bachillerato es precisamente los novios y los embarazos prematuros.

Sin embargo, esta valoración en lo referente a los chicos no se ve reflejada en las entrevistas al alumnado que continúa estudiando, cuando en la pregunta referente a cuales creen que son las razones por las que sus compañeros y compañeras han abandonado los estudios, mayoritariamente lo achacan a la falta de estudio sobre todo relacionado con “meterse en cosas malas”, vicios, delincuencia... (véase Tabla 28). Tal parece que no son tan conscientes de la presión social y familiar de orden económica que induce a abandonar los estudios por vivenciarlo de una forma natural, o quizás porque tienen aún más presente la importancia del tipo de relaciones sociales que mantengan.

Sería interesante profundizar en futuras investigaciones en las razones para que haya esta discrepancia en la visión del abandono en lo referente a los chicos dado el interés educativo que puede llegar a tener. En efecto, estas consideraciones nos hacen ver la necesidad de implementar en el sistema educativo de este distrito programas preventivos especialmente dirigidos a los padres y madres, en el caso de los chicos con el fin de concienciar acerca de la importancia de la educación y en el de las chicas para fomentar una mayor educación sexual que disminuya la tasa de abandonos por embarazos prematuros o por bodas a edades tempranas.

## **2. Relaciones entre las variables familiares y el resto de variables analizadas**

En segundo lugar, nos preguntábamos acerca del importante papel que parece jugar la familia en contextos sociales desfavorecidos como el nuestro a pesar de las profundas transformaciones que ha sufrido los últimos años, especialmente en lo que se refiere a su relevante papel en la forma de entender la educación. Más en concreto, nos interesábamos por el posible rol jugado por las mujeres del sistema familiar y muy especialmente por la madre, dada la frecuente ausencia educativa del padre que se está produciendo los últimos años (CEPAL, 2006), debido sobre todo al notable incremento de los divorcios registrados en la República Dominicana (Núñez, 2015).

Para ello nos planteábamos en la segunda hipótesis hacer un estudio acerca de las posibles correlaciones entre las dos variables familiares analizadas (comunicación familiar y clima social familiar) y las restantes (autoconcepto, ajuste escolar y resiliencia), haciendo especial hincapié en la diferenciación entre la madre y el padre en cuanto a la comunicación se refiere en los casos en los que tenía sentido. La razón de este interés por la comunicación familiar sobre todo hace referencia a su presunto papel como propiciadora de valores y colaboradora en el ajuste psicosocial de sus miembros, que al parecer principalmente tienen que ver con la comunicación entre sus miembros (Barnes y Olson, 1985; Gimeno, Anguera, Berzosa, y Ramírez, 2006; Herrera, 1997; Noack y Krake, 1998; Tesson y Youniss, 1995).

### **2.1. Relación entre la comunicación familiar y el resto de variables**

En este primer apartado analizaremos las correlaciones entre la comunicación familiar por una parte y el autoconcepto, el ajuste escolar y la resiliencia, por otra, tanto para la muestra total como para los estudiantes que continúan estudiando Bachillerato.

#### **Comunicación familiar y autoconcepto.**

Los resultados obtenidos indican una correlación significativa y positiva entre la comunicación familiar y el autoconcepto, tanto en el caso de la muestra total como para los

estudiantes que no abandonan sus estudios, tal y como se ha demostrado en investigaciones previas (Cooper et al., 1983; Demo et al., 1987; Gallego, 2006; Marta, 1997). Aunque se trata de correlaciones bajas en ambos casos, son algo más altas las que corresponden a los estudiantes que continúan sus estudios. Esto significa que cuando existe una buena comunicación familiar ello supone una mejora del autoconcepto de los hijos e hijas de esa familia, aún en contextos tan difíciles como el que hemos analizado.

Cuando se analizan las correlaciones desde una perspectiva multidimensional y jerárquica del autoconcepto (Shavelson et al., 1976) en función de los diferentes dominios específicos, hemos podido comprobar que también existe una correlación significativa y positiva entre la comunicación familiar y todos los dominios, excepto el autoconcepto personal en el caso de la muestra total cuya correlación está próxima a la significatividad. También en este caso las correlaciones son bajas en general, pero algo más altas para el caso de los estudiantes que continúan sus estudios.

Es interesante analizar el comportamiento del autoconcepto personal teniendo en cuenta que se trata del autoconcepto menos estudiado y que aún requiere de una mayor precisión a la hora de medirse mediante los correspondientes cuestionarios. Para justificar la falta de significatividad para la muestra total podría pensarse que hay determinados aspectos del autoconcepto personal que no se favorecen mediante la comunicación familiar debido a sus características propias, según se trate de una alta o baja comunicación (Musitu, et al., 2004). En cualquier caso llama la atención que al analizar las correlaciones en función de los diferentes tipos de comunicación sea justo con la comunicación ofensiva (tanto con la madre como con el padre) con la única con la que el autoconcepto personal tiene una correlación significativa y además positiva. Ello nos hace pensar que un mayor reforzamiento del autoconcepto personal se produce en familias con una comunicación ofensiva, es decir, con menor respeto y consideración en sus relaciones, lo cual parece contradictorio salvo que se analice desde la perspectiva del reforzamiento personal a partir del conflicto con el padre y/o la madre. Sin embargo, sí que nos ayuda a clarificar este resultado el hecho de que cuando se analiza la muestra de los que continúan estudiando no se da tal correlación, lo cual nos hace pensar que presumiblemente hay una mayor correlación entre el desarrollo de un autoconcepto personal y un mayor grado de conflictividad en el tipo de comunicación

familiar entre los que abandonan sus estudios, que están todavía presentes en la muestra total antes de abandonar.

Continuando con el análisis de las correlaciones de los diferentes tipos de comunicación con los dominios del autoconcepto, se ha encontrado que la comunicación abierta solo correlaciona de manera significativa y positiva con el autoconcepto social, tanto en el caso de la madre como del padre para la muestra total, mientras que hay correlaciones con el autoconcepto y con todos sus dominios para ambos tipos de comunicación (salvo el autoconcepto personal en el caso de la comunicación abierta con el padre), para la muestra de estudiantes que continúan sus estudios.

Aunque en todos los casos las correlaciones son bajas, estos resultados nos sugieren dos nuevas reflexiones; por una parte, volvemos a encontrar un comportamiento diferente en el caso del autoconcepto personal que nos vemos obligados a interpretar de manera análoga al caso anterior y por otra, y esto es lo más relevante, vemos que la correlación en ambas muestras (abandonan y continúan) manifiestan comportamientos muy diferentes.

En efecto, todo parece indicar que sí que hay una correlación positiva de la comunicación abierta con el autoconcepto social en todos los casos y que además en el caso de los estudiantes que continúan sus estudios la correlación es con todos los dominios, sin apenas diferencias según se trate de la comunicación con la madre o con el padre. Lo primero se podría interpretar como que la comunicación abierta que se caracteriza por ser más fluida y por permitir el intercambio de ideas de una manera respetuosa y afectiva entre padres-madres e hijos-hijas, da lugar a un equilibrio mayor y consiguientemente un mayor bienestar psicológico (Estévez et al., 2005), lo cual favorece a su vez una mayor aceptación social (Gaylord et al., 2003; Ketsetzis et al., 1998; Steinberg y Morris, 2001). Es más, de los estudios previos parece deducirse también que el autoconcepto social está relacionado positivamente con la comprensión, el apoyo y las prácticas de socialización parental afectivas (Musitu, y Allatt, 1994; Musitu et al., 1996). Finalmente, el hecho de que haya una correlación de la comunicación abierta con prácticamente todos los dominios del autoconcepto en el caso de la muestra de los estudiantes que no abandonan sus estudios, nos hace pensar que en esa muestra las bondades de la comunicación abierta se manifiestan de

una forma más evidente a pesar de las dificultades del contexto. De hecho estos resultados coinciden con las investigaciones previas en otro tipo de contextos que concluyen que una comunicación familiar práctica favorecerá el desarrollo de un autoconcepto tangible (Estévez-López et al., 2007) y que la familia es una fuente de apoyo, en la que los adolescentes con mayor autoconcepto académico eran aquellos con mejor comunicación abierta con la madre (Molina et al., 2006).

Por último, cabe destacar que prácticamente no hay correlaciones significativas en ningún caso para la comunicación evitativa que se caracteriza porque carece de comprensión y por una debilidad en la recepción de las informaciones (Luna et al., 2012) ni con el autoconcepto ni con ninguno de sus dominios. Este resultado parece lógico que suceda en un contexto social tan conflictivo.

Podríamos resumir, todos estos resultados indicando que según parece hemos encontrado una esperable correlación entre la comunicación familiar y el autoconcepto que se manifiesta con más fuerza en los sistemas familiares de los estudiantes que no abandonan y para la comunicación más funcional, dado que al parecer esa comunicación parece actuar como un cierto protector ante las dificultades del contexto. De hecho los estudios de resiliencia familiar apuntan a la comunicación como un elemento clave para explicar el papel de la familia como fuente de resiliencia cuando se le aborda desde una perspectiva de buen funcionamiento (comunicación abierta), permitiendo no solo fortalecer en la superación, sino incluso compensar en parte los posibles efectos nocivos del contexto (Delage, 2010; Walsh, 2012).

### **Comunicación familiar y ajuste escolar.**

Los resultados obtenidos indican que no hay una correlación significativa entre la comunicación familiar y el ajuste escolar para el caso de la muestra total, pero sí que la hay y además es positiva en el caso de la muestra de los estudiantes que no abandonan sus estudios y cuando establecemos la correlación entre la comunicación con la madre y el ajuste escolar. Este resultado nos sugiere la idea de que los factores parentales que se propician en áreas como el rendimiento académico, desarrollo social y emocional, están vinculados a la relación afectiva que se da en el vínculo con los progenitores (Jeynes, 2007;

Pomerantz et al., 2005), tan solo en el caso de los estudiantes que continúan sus estudios o en todo caso en lo que se refiere a la comunicación con la madre. Aunque las correlaciones son bajas, esto significa que cuando existe una buena comunicación familiar, sobre todo si es con la madre, ello supone una mejora del ajuste escolar que se muestra justamente en esa continuidad en los estudios de Bachillerato, aún en contextos tan difíciles como el que hemos analizado.

Los resultados también reafirman la idea de la correlación entre comunicación familiar y rendimiento, al establecer las correlaciones con las distintas subescalas del ajuste escolar. Tanto si lo hacemos en general, como diferenciando la comunicación con la madre y con el padre, es justamente con el rendimiento con la única subescala con la que hay una correlación significativa para ambos tipos de muestra y de comunicación. Curiosamente vemos que en el caso de la muestra total donde todavía están los estudiantes que van a abandonar, podemos ver que hay una correlación positiva con las expectativas de los progenitores e inversa con los problemas de integración escolar, lo cual parece relacionarse con las características de esa muestra. Estos dos resultados de la correlación directa de la comunicación familiar con el rendimiento y con las expectativas de los progenitores se presume que podrían deberse al hecho de que esta comunicación, aun en un contexto como el que se ha trabajado, involucra el deseo de desarrollo y superación de los padres /madres o tutores quienes de una forma u otra lo transmiten directamente, sin un compromiso o involucramiento continuo con la escuela, como consecuencia del estilo de vida al que están sometidos. Esto también se evidencia en la categoría de las entrevistas que hemos denominado “Expectativas de los progenitores”, en cuyos resultados se aprecia muy claramente que les apoyan y motivan para seguir adelante, es decir para seguir con un rendimiento satisfactorio y que además manifiestan un orgullo por sus hijos e hijas al ver que han conseguido llegar donde ellos en su momento no lo lograron (véase Tabla 31).

En cuanto al rendimiento, correlaciona positivamente con la comunicación familiar abierta (para ambos cónyuges y las dos muestras) y evitativa con la madre en la muestra total, así como negativamente con la ofensiva con el padre en ambos tipos de muestra. Estos resultados son coherentes con los diferentes tipos de comunicación descritos y reafirman el papel más relevante de la madre en comunicaciones más funcionales.

Por lo que se refiere a los diferentes tipos de comunicación familiar, para la muestra total tan solo la correlación de la comunicación evitativa con la madre es significativa y positiva con el ajuste escolar, mientras que en el caso de los que continúan estudiando la correlación es positiva para la comunicación abierta con el padre, mientras que son también significativas las correlaciones de las comunicaciones ofensiva y evitativa con la madre. Estos resultados son difíciles de explicar salvo que atribuyamos a la comunicación con la madre un papel aún más relevante al considerar que aún en el caso de las comunicaciones menos funcionales sigue teniendo un papel relevante en el ajuste escolar en el caso de los estudiantes que continúan estudiando como si la propia comunicación con la madre actuara como compensador en ese tipo de relaciones. En todo caso, este razonamiento no explicaría por qué razón no hay una correlación significativa también para el caso de la comunicación abierta con la madre y en cambio si la hay para la comunicación con el padre. Está claro que estos resultados requieren de una mayor profundización en posteriores estudios a pesar de que una vez más las correlaciones son bajas.

En definitiva, parece que los resultados obtenidos nos hablan de una correlación de la comunicación familiar con el ajuste escolar principalmente para los estudiantes que no abandonan, para sistemas familiares que manifiestan una comunicación más funcional que hemos dado en llamar comunicación abierta y, prioritariamente en el caso de la comunicación con la madre. Además, parecen coincidir con los obtenidos en estudios previos que parecen mostrar que una adecuada comunicación familiar entre padres y madres con sus adolescentes propicia un mayor rendimiento escolar (Akhlaq et al., 2013; Cooper et al., 1983; Day et al., 1985; Demo et al., 1987; Georgiou, 1995; Hops et al., 1990; Marta, 1997; Walker, 1991) y con aquellos otros que indican que una comunicación familiar positiva y abierta con el padre y/o madre se relaciona positivamente con las expectativas académicas (López et al., 2005).

### **Comunicación familiar y resiliencia.**

Los resultados obtenidos indican que hay una correlación significativa y positiva entre la comunicación familiar y la resiliencia, así como con todas las subescalas de esta última, tanto en el caso de la muestra total como para los estudiantes que no abandonan sus estudios (salvo el logro-propósito cuyo valor está muy próximo a la significatividad). Estos

resultados van en la misma dirección que las investigaciones previas que apuntan al hecho de que una buena comunicación familiar promueve la capacidad para resolver situaciones adversas, el valor moral ante la sociedad en que se desenvuelva y la madurez para afrontar situaciones estresantes (Akhlaq et al., 2013; Cooper et al., 1983; Day et al., 1985; Demo et al., 1987; Georgiou, 1995; Hops et al., 1990; Marta, 1997; Walker, 1991), todo lo cual está evidentemente relacionado con la resiliencia. Aunque las correlaciones son bajas, son ligeramente más altas las de la muestra de los estudiantes que continúan sus estudios. En conjunto, todo esto significa que cuando existe una buena comunicación familiar ello supone una mejora de la resiliencia, lo cual coincide también con el planteamiento habitual de la resiliencia familiar al que ya hemos hecho referencia (Delage, 2010; Walsh, 2012).

La importancia de la comunicación familiar en el proceso vital y especialmente educativo de los estudiantes que continúan sus estudios a pesar de las dificultades, queda reflejada también en las categorías de las entrevistas “Confianza para comunicar mis problemas” y “Confianza para expresar sentimientos de tristeza” en cuyos resultados se puede ver claramente que esa persona, cuando la hay, siempre es de la familia y mayoritariamente se trata de la madre (véase Tablas 35 y 36 respectivamente).

Por lo que se refiere a los diferentes tipos de comunicación familiar, tan solo la comunicación abierta correlaciona significativa y positivamente con la resiliencia y todas sus escalas, tanto para la comunicación con la madre como con el padre, con la excepción del logro /propósitos, en el caso de la comunicación con el padre (muy cerca de la significatividad también en el caso de los estudiantes que no abandonan sus estudios). También en este caso podemos considerar las correlaciones como bajas, aunque son ligeramente superiores las obtenidas para la muestra de los estudiantes que permanecen en el sistema educativo. Estos resultados corroboran de nuevo que una comunicación funcional como es la comunicación abierta es la que propicia mejores niveles de resiliencia.

En definitiva, podemos afirmar que cuanto mejor sea la comunicación familiar, más específicamente cuanto más abierta sea y cuanto mayor sea la comunicación establecida con la madre, mejores niveles de autoconcepto, mayor ajuste escolar y mejor nivel de resiliencia tendrán los estudiantes. Además, pese a que las correlaciones mostradas han sido bajas,

podemos también afirmar que los estudiantes que continúan sus estudios a pesar de las dificultades del contexto se caracterizan porque parecen mostrar unas correlaciones ligeramente superiores con respecto a la muestra total. Todo ello nos lleva a considerar la comunicación familiar como una posible variable explicativa relevante del abandono escolar en este tipo de contextos.

## **2.2. Relación entre clima familiar y el resto de variables**

Completamos con este segundo apartado la discusión de los resultados obtenidos en la segunda hipótesis relativos a las correlaciones entre la otra variable de orden familiar, el clima familiar por una parte y el autoconcepto, el ajuste escolar y la resiliencia, por otra, tanto para la muestra total como para los estudiantes que continúan estudiando Bachillerato.

### **Clima familiar y autoconcepto**

Los resultados obtenidos indican que no hay una correlación significativa entre el clima familiar y el autoconcepto, a pesar de que podría esperarse que si la hubiera a la vista de los resultados obtenidos para la comunicación familiar que está presumiblemente vinculada con ella (Moos et al., 1984; Musitu et al., 2001). Además, tal y como indicábamos en el marco teórico (véase págs. 33 y 34) Maccoby (1984) precisó que la forma de educar de los padres y madres, es el aspecto de mayor repercusión en el desarrollo de la personalidad, convirtiéndose así en determinante en la conducta social, el autoconcepto, los valores morales y la adquisición de la competencia social del niño y la niña. De esta forma el desarrollo de la identidad está estrechamente vinculado con la familia de nacimiento, de manera que el seno familiar es uno de los lugares más relevantes donde se desarrolla y se afirma la personalidad (Benson y Kirkpatrick, 2009; Shanahan et al., 2005).

Probablemente el clima social tan desfavorable de nuestro contexto de investigación tenga una fuerza mayor que el posible clima familiar en relación a la elaboración del autoconcepto y ello permita explicar los resultados. Nos preguntamos si sucede lo mismo cuando se analizan los resultados en función de los diferentes climas familiares, dado que la investigación previa parece haber encontrado que un clima de cohesión de las familias correlaciona de forma positiva con el autoconcepto, tanto en lo referente al dominio

académico como al social (Engels et al., 2001; Jeynes, 2007; Lila y Buelga, 2003; Mestre, Samper, y Pérez, 2001; Musitu y García, 2004; Pomerantz et al., 2005; Van et al., 1999).

En efecto, el clima de cohesión e incluso el de expresividad correlacionan con el autoconcepto académico de manera positiva en las dos muestras de estudiantes analizadas, y también correlacionan significativamente con el autoconcepto social, si bien en el caso de los estudiantes que continúan estudiando lo hace de manera negativa. Realmente es difícil de explicar este último resultado dado que parecería lo lógico que también en ese caso hubiera una correlación positiva. La explicación podría estar asociada a alguna característica del contexto social que propiciara una menor visión de sí mismo en lo referente a alguna de los dos factores en los que se estructura el autoconcepto social según Fernández-Zabala (2010) (responsabilidad social y competencia social.), o bien a que la prueba de autoconcepto social es la que tiene una consistencia interna más baja ( $\alpha = .67$ ). Está claro que este resultado requiere de una mayor clarificación en futuras investigaciones.

### **Clima familiar y ajuste escolar**

Los resultados obtenidos en este caso son sorprendentes porque no hay una correlación del clima familiar con el ajuste escolar y sin embargo, para la muestra total sí que la hay con todas las subescalas del ajuste (positiva salvo en el caso de la integración escolar). Además, no hay ninguna correlación en el caso de los estudiantes que continúan sus estudios. Lo más llamativo es que en los estudios previos parece haberse mostrado que la cohesión familiar y las prácticas educativas familiares positivas favorecen la adaptación y el ajuste de niños/niñas y adolescentes (Conger et al., 1992; Cooper, 1983; Engels et al., 2001; Ostrander et al., 1998), lo cual no parece coincidir con nuestros resultados.

Al analizar los datos en función del tipo de clima familiar se repiten los resultados para los climas de cohesión y expresividad en el caso de la muestra total y la casi total ausencia de correlaciones para la muestra de los estudiantes que continúan estudiando. Esa repetición de correlaciones significativas aunque sean bajas en relación a las diferentes subescalas del ajuste escolar para la muestra total, nos hace pensar que al menos sí que hay una correlación con el rendimiento y las expectativas de padres y madres, resultados muy similares a los obtenidos para la comunicación familiar y también corroborados en los resultados obtenidos en las entrevistas a los cuales ya hemos hecho referencia. Además,

estos resultados sí que van en la misma dirección que las investigaciones previas, ya que por ejemplo Klarin et al. (2012) afirman que una relación positiva en el ámbito familiar repercute especialmente en su éxito académico. Más recientemente algunos autores (Jeynes, 2007; Pomerantz et al., 2005) han ratificado estas afirmaciones, al comprobar que los factores psicológicos parentales que se propician en los adolescentes en áreas como el rendimiento académico, desarrollo social y emocional, están relacionados con el tipo de vínculo afectivo que se da en la familia, así como a las expectativas y a la forma en que los padres y madres ven y valoran el rendimiento académico, resultados que se corresponden con los obtenidos para la muestra total.

Para explicar la ausencia prácticamente total de correlaciones para el caso de la muestra de estudiantes que continúan sus estudios, surge la tentación de atribuirlos a las características del contexto social. Sin embargo, Paul (1988) ya había obtenido varios años antes que los estudiantes que obtenían un alto éxito académico tenían un entorno familiar con una mayor organización y una elevada orientación al logro, no siendo la clase económica un factor determinante para dichos resultados, sino con el nivel de compromiso, propósitos, organización y entorno saludable de las familias tal y como corroborarán más tarde Mohanraj y Latha (2005). Si este resultado es cierto, no parece que el tratarse de un contexto social tan desfavorecido repercute sobre esta ausencia de correlación por lo que nuestros resultados no podrían explicarse en base al tipo de contexto social y habría que profundizar en futuras investigaciones en relación a los aspectos apuntados por Mohanraj y Latha (2005) para entenderlos, especialmente en el caso de los estudiantes que continúan sus estudios. En este sentido podría ser posible una explicación de los resultados para estos últimos, el hecho de que este tipo de estudiantes se caracterizaría por tener mucha mayor autonomía, mayor orientación al logro como se ha podido ver también en las entrevistas individuales y por tanto el clima familiar tiene un menor peso explicativo como tal, sino más bien como fuente u origen de este tipo de características psicológicas que con esas edades se han consolidado como se puede comprobar en el hecho de que no abandonan sus estudios. Dicho de otra manera, tal vez el influjo del clima familiar ha sido relevante cuando eran más pequeños y estaban en proceso de consolidación de esas características necesarias para

continuar estudiando, pero esto es algo que como queda dicho necesitaría de una investigación más profunda en el futuro.

### **Clima familiar y resiliencia**

En cuanto a la relación entre el clima familiar y la resiliencia, en el caso de la muestra total no hay ninguna correlación, mientras que en la muestra de los que continúan estudiando en Bachillerato, sí que hay una correlación entre los climas de expresividad y conflicto y la resiliencia. Lo llamativo es que el clima de expresividad correlaciona negativamente y el de conflicto positivamente, cuando lo lógico parecería lo contrario. Solo desde la perspectiva de que la situación adversa en el ámbito familiar estimularía la capacidad de afrontar ese tipo de situaciones podría entenderse medianamente, y de hecho en ese sentido Vanistendael (1994) apunta que hay dos elementos esenciales que explican la resiliencia: uno es la resistencia frente a la destrucción, y el otro es la capacidad de formar un proceder positivo independientemente de las circunstancias adversas que se enfrenten. En todo caso, lo cierto es que es un argumento con poca consistencia que exige de una mayor profundización mediante la realización de futuras investigaciones, dado que la familia, aún siendo tan diversa y sufriendo tantos cambios los últimos tiempos, parece que sigue siendo un equilibrio y propulsor de resiliencia (Aguirre, 2002; Bernard, 1991; Robbins, 2001; Verduzco, 2004; Walsh, 2004).

Las entrevistas por su parte, nos han aportado una visión complementaria al respecto en la medida en que los estudiantes entrevistados que continúan en Bachillerato manifiestan su resistencia /tenacidad, optimismo, confianza, logros y propósitos (que son las subescalas de la prueba de resiliencia) para llegar a ese nivel educativo en sus respuestas.

En efecto, en la categoría de “Razones para llegar a Bachillerato” insisten en el valor del esfuerzo y la tenacidad hasta convertirse en la razón más esgrimida por ellos (véase Tabla 27). En la categoría de “Razones del abandono escolar”, entre otras indican la falta de apoyo y comprensión que contribuye a debilitar la confianza en sí mismo (véase Tabla 28) al mismo tiempo que en la categoría “Dudas de llegar a Bachillerato” manifiestan de una forma mayoritaria su perseverancia y su seguridad y confianza en sí mismos de que efectivamente lo lograrían, aunque sea por diferentes razones, mostrando así un claro optimismo al

respecto (véase Tabla 29). Además, se puede ver el clima de confianza que se respira en el ámbito familiar cuando al tener que elegir la persona con la que se tiene la confianza para comunicar los problemas y expresar las tristezas siempre es alguien del sistema familiar y muy especialmente la madre (véase Tablas 35 y 36 respectivamente). También se reflejan estas características valoradas en las diferentes subescalas de la resiliencia en la respuesta a las categorías “Pienso seguir mis estudios” y “Meta de estudios” (véanse Tablas 40 y 41 respectivamente) dado que en ningún momento ponen en duda que van a continuar teniendo éxito en sus estudios.

La importancia del clima familiar, además de por el valor que le atribuyen a la familia como primero en la categoría “Orden de importancia” (véase Tabla 43), se puede deducir de prácticamente todas las categorías que tienen que ver con el ámbito familiar en las que, sin obviar como pueden ser las familias dominicanas y lo que cada uno entiende como positivo dentro de su contexto familiar, identifican de forma mayoritaria a la madre, como guía, como motivadora dentro de su hogar y en especial en lo referente a los logros escolares de sus hijos e hijas. Incluso, puede verse cómo un clima que fue negativo en un momento dado ayudó a fomentar la confianza entre padre e hijo posteriormente (véase categoría 6, alumno 5).

En definitiva, parece que podemos afirmar que el clima familiar no es una variable que como tal correlaciona con ninguna de las variables analizada de una forma clara. Sin embargo, sí que parece que, pese a que las correlaciones mostradas han sido bajas, los climas familiares de cohesión e incluso de expresividad sí que muestran un cierto grado de correlación con el autoconcepto académico y social, las diferentes escalas del ajuste escolar, y la resiliencia junto con alguna de sus subescalas (resistencia /tenacidad y logros) aunque de una manera un tanto irregular y no especialmente centrada en la muestra de estudiantes que continúan estudiando como era de esperar.

### **3. Diferencias entre los estudiantes que abandonan sus estudios y los que continúan en función de las variables familiares, personales y sociales analizadas**

En tercer lugar, nos hemos preguntado desde la Hipótesis 3 hasta la Hipótesis 6 de esta tesis, si había diferencias en los valores de las variables familiares, personales y sociales que estamos analizando, entre los estudiantes que abandonan sus estudios y los que continúan estudiando.

#### **3.1. Diferencias en comunicación y clima familiar en función del abandono**

Los resultados obtenidos nos indican que hay diferencia significativa y positiva entre los estudiantes que abandonan el sistema educativo y los que continúan estudiando para la variable clima familiar, de manera que estos últimos se caracterizan por tener un mejor clima familiar que los que abandonan. Sin embargo, no hay diferencias significativas ni para la comunicación familiar, ni para las comunicaciones con el padre y la madre diferenciadas a pesar de tener tamaño de efecto grande.

Resultados obtenidos en investigaciones previas son coincidentes con la significatividad del clima familiar dado que sostienen que parte del éxito escolar de los niños y adolescentes suele ser mayor cuando tienen una adecuada estructura familiar (Astone, y McLanahan, 1994; Coleman, 1988; Krein y Beller, 1988; Rumberger, 1983, 1995; Sandefur et al., 1992; Wojtkiewicz, 1993). Sin embargo, es difícil entender la razón por la que no hay diferencias significativas entre ambos colectivos en el caso de la comunicación familiar, por entender que esta debería de ser una variable relevante también, aunque también es cierto que en las correlaciones previamente analizadas no había un comportamiento muy diferente en esta variable entre la muestra total y los que continúan estudiando. Esto nos hace pensar que es una variable muy relevante en relación a variables que están relacionadas con el abandono, pero no directamente con este. Aún así, estos resultados sería necesario también profundizar sobre ellos en futuras investigaciones, diferenciando las posibles áreas de comunicación con el fin de identificar aquellas que son más relevantes para explicar la continuidad en los estudios.

### **3.2. Diferencias en autoconcepto en función del abandono**

Los resultados obtenidos nos indican que no hay diferencias significativas en el rango promedio del autoconcepto y sus escalas entre los estudiantes que abandonan el sistema educativo y los que continúan estudiando, salvo en el caso del autoconcepto físico. Este resultado queda corto en relación a las investigaciones previas, dado que según parece hay una vinculación entre el logro académico y el autoconcepto (González y Tourón, 1992; Goñi y Fernández, 2008; Núñez y González-Pienda, 1994).

Por otra parte, se plantea el reto de explicar por qué razón es justamente el autoconcepto físico el único que diferencia significativamente a los que continúan de los que abandonan. Este resultado nos está hablando de la enorme importancia que parece tener en la sociedad dominicana el autoconcepto físico en relación al mantenimiento en el sistema educativo que es tanto como mantenerse en un sector de la población que es más afortunado. Sería conveniente realizar investigaciones en esta dirección para valorar el significado de la imagen física entre los estudiantes dominicanos de esa edad con el fin de diseñar posibles intervenciones educativas de carácter preventivo.

### **3.3. Diferencias en resiliencia en función del abandono**

Al analizar las diferencias de la resiliencia entre los estudiantes que abandonan y los que permanecen no se han encontrado diferencias significativas en el rango promedio, ni de la resiliencia ni de ninguna de sus escalas. Este resultado es sorprendente dado que sería esperable que los estudiantes que continúan sus estudios tuvieran un mejor nivel de resiliencia ya que tienen mejor comunicación familiar y en cierto sentido mejor clima familiar, además del ya repetido papel de la madre en estos procesos y de la expresión de disponer de mayores recursos de apoyo y mejor ubicación y ajuste escolar que los que abandonan sus estudios manifestado en las entrevistas realizadas. Es cierto que los estudiantes que permanecen en el sistema educativo tienen puntuaciones más altas en los rangos promedios, tanto de la resiliencia como de todas las subescalas, pero como queda dicho ninguna diferencia es significativa. Una explicación posible a estos resultados sería el hecho de que el cuestionario valora unas determinadas cualidades personales en las que quizás no hay tantas diferencias, mientras que, las entrevistas nos permiten valorar más

claramente la resiliencia como proceso y los recursos y los apoyos que están al alcance que es donde probablemente sí que están las verdaderas diferencias. Esta interpretación de los resultados ayuda a fijar el tipo de información que aporta el cuestionario a la hora de interpretar los resultados y, naturalmente, requiere de posteriores investigaciones que la avalen.

### **3.4. Diferencia en el ajuste escolar en función del abandono**

El resultado obtenido a la hora de analizar las posibles diferencias en ajuste escolar entre las dos poblaciones comparadas es muy difícil de justificar, dado que el ajuste escolar parece razonablemente vinculado con el rendimiento y por tanto con el mantenimiento o no en el sistema escolar la medida en que el ajuste escolar es responsable de crear un clima positivo, agradable y llamativo en el ámbito escolar, buscando que el alumnado sienta que el ambiente en el que se está desarrollando le aporta todo aquello que necesita para su permanencia dentro del sistema educativo.

Tal vez sería necesario revisar esta posible relación entre ambos conceptos en la medida en que la deserción escolar (y más en contextos como el de esta tesis) está mucho más condicionada por factores sociales y económicos que por variables que están más relacionadas con el clima escolar. En definitiva, no habría diferencias tan claras en la variable ajuste escolar relativa al clima que se respira en las aulas, sino más bien en la forma de afrontar esa situación difícil para todos.

En conclusión, es posible que este razonamiento sea válido para todas las variables analizadas en el sentido de que el peso del contexto es tan fuerte que conviene invertir más energías en ayudar a afrontar esa situación de una forma más adecuada, más resiliente y en ese sentido puede ser de mucha utilidad los resultados obtenidos en las entrevistas que se analizarán posteriormente. También es posible que sea necesario revisar la forma de medir las variables y por supuesto como ya se ha dicho anteriormente es necesario profundizar mediante estudios que utilicen metodologías cualitativas en las diferentes interrogantes que ha planteado esta investigación.

## **4. Valor explicativo de las variables personales, familiares y sociales analizadas sobre el ajuste escolar y la resiliencia.**

En las dos últimas hipótesis nos hemos planteado el posible valor explicativo de las variables que hemos manejado en relación tanto al ajuste escolar como a la resiliencia, tratando de identificar posibles diferencias entre el grupo que abandona sus estudios y el que continúa estudiando a pesar de las dificultades.

### **4.1. Análisis de regresión multivariado de las variables personales, familiares y sociales sobre el ajuste escolar**

Los resultados obtenidos en los análisis de regresión para el ajuste escolar nos han mostrado significatividad de las variables analizadas para ambos grupos, pero también se ha apreciado una diferencia clara en el peso explicativo de las distintas variables para cada uno de ellos. En efecto, podemos apreciar que el peso explicativo es algo mayor para el grupo de los que abandonan sus estudios (dentro de ser pequeño en ambos casos) y lo que es más importante son significativas las variables autoconcepto y clima familiar, mientras que en el grupo de los que continúan estudiando, es significativa la comunicación familiar y específicamente la comunicación con la madre también.

Estos resultados nos hacen pensar una vez más en el valor explicativo para el ajuste escolar, y por ende para la continuidad en los estudios, de la comunicación familiar y especialmente con la madre, la cual se manifiesta una vez más como figura clave en este tipo de situaciones. Además, van en la dirección de los obtenidos para la correlación entre comunicación familiar y ajuste escolar (véase apartado 2.1 de este capítulo).

Por el contrario, son el autoconcepto y el clima familiar en conjunto, las variables que mayor peso explicativo tienen para los del grupo que abandona sus estudios. Ello nos hace pensar que las variables personales y el posible apoyo ante la dificultad que puede suponer la forma de relacionarse en la familia (Délage, 2010; Walsh, 2012), es relevante para el ajuste escolar y consiguientemente para un posible abandono de los estudios. O dicho de otra manera, es la madre y sobre todo la comunicación con ella, la que juega un papel de apoyo importante para garantizar un mejor ajuste escolar que ayude a continuar estudiando,

a medida que las variables personales y las dinámicas familiares pierden relevancia, posiblemente por ser más homogéneas.

En todo caso, este resultado anima a profundizar incluyendo otras variables de las mismas características y también otras nuevas para encontrar un peso explicativo más relevante, dado que estamos hablando de una cuantía muy pequeña de dicho peso explicativo de la varianza del ajuste escolar.

#### **4.2. Análisis de regresión multivariado de las variables personales, familiares y sociales sobre la resiliencia**

En cuanto al análisis de regresión sobre la resiliencia, también nos ha mostrado significatividad de las variables analizadas para ambos grupos, pero así mismo se han apreciado diferencias en el peso explicativo de las variables para cada uno de ellos. En efecto, dicho peso explicativo es algo mayor para el grupo de los que continúan sus estudios (dentro de ser pequeño en ambos casos) y además lo que es más relevante, ambos grupos se diferencian porque la comunicación familiar tiene un peso explicativo en el grupo de los que abandonan, lo cual no se muestra en el grupo de los que siguen sus estudios.

De estos dos resultados es llamativo que la comunicación familiar tenga un peso explicativo entre los que dejan sus estudios y no para los que continúan. Anteriormente hemos encontrado una correlación entre comunicación familiar y resiliencia en ambos grupos (véase apartado 2.1 de este capítulo), por lo que sería esperable encontrar un cierto peso explicativo de la primera sobre la segunda también para los que siguen estudiando. El hecho de que no sea así, y viendo al mismo tiempo que el peso explicativo para el caso de los que abandonan es significativo pero muy pequeño, nos hace pensar en un valor explicativo muy pequeño sobre la resiliencia de la comunicación familiar, especialmente en aquellos que están más reforzados, como es el caso de los que continúan estudiando. Por otra parte, el resultado de que el autoconcepto tiene un valor explicativo relevante sobre la varianza de la resiliencia en ambos grupos, coincide con la investigación previa (Garmezy, 1974; Garmezy et al., 1984; Grotberg, 2003; Richardson, 2002; Rutter, 1979; Werner y Smith, 1982, 1992). En efecto, habitualmente se atribuye al autoconcepto el ser una de las

variables relevantes para explicar la resiliencia, en la medida en que para hacer un proceso de superación de la dificultad con reforzamiento, es muy importante que tengamos una visión suficientemente positiva de nosotros mismos como para considerarnos capaces de lograr dicho proceso. Esa podría ser la razón por la que el peso explicativo del autoconcepto aumenta en el caso de los que continúan estudiando, ya que se supone que ellos tendrán más reforzada esa visión de poderío.

## **5. Cosmovisión de los estudiantes entrevistados**

En este apartado nos proponemos reflexionar acerca de la posible visión que expresa el alumnado que continúa sus estudios, especialmente en aquellos aspectos relacionados con la resiliencia, con el fin de completar y clarificar aún más los resultados obtenidos en los cuestionarios.

Para contextualizar estas respuestas es necesario tener en cuenta que la expresión de sus necesidades de todo tipo, son las que manifiesta un pequeño número de estudiantes que, aún por encima de sus carencias, de las situaciones adversas por las que pasan, permanecen en el sistema educativo y luchan porque solo les ofrece una estructura física y unos maestros cuyo agotamiento y sus propias necesidades económicas e intelectuales no les permiten dar más de sí.

Con el fin de clarificar las respuestas vamos a agrupar las diferentes categorías definidas en las 55 entrevistas realizadas, en varios bloques temáticos aún más amplios que nos permitan tener una visión más clara.

### **Bloque 1. Visión general del proceso para llegar a Bachillerato**

Este primer bloque incluye las categorías 1 y 2 que hemos definido: “Visión del Proceso” y “Principales Ayudas recibidas”. Entre ambas se perfila la percepción general que tiene el alumnado sobre el proceso que ha seguido a lo largo de sus estudios para llegar al Bachillerato y, a su vez las principales ayudas que ha tenido para lograrlo.

De las respuestas obtenidas se pueden extraer dos conclusiones esenciales: por una parte, que las dos respuestas más frecuentes son que no han tenido ninguna dificultad o que ha sido un camino muy difícil, y por otra parte, en lo referente a las ayudas, es la madre de forma muy destacada la que se manifiesta en cerca de la mitad de los casos como la principal ayuda.

En relación a la contradicción en la forma de visualizar el proceso hasta llegar al Bachillerato, es necesario aclarar que los que apuntan diferentes tipos de dificultades superan en número a los que aparentemente no han tenido la sensación de haber tenido dificultades. En estas visiones los estudiantes expresaron principalmente opiniones acerca de que el sistema educativo es difícil en sí mismo, por lo que interpretamos que las carencias organizativas, educativas e intelectuales que se perciben en el contexto educativo dominicano, se confirman haciendo que esos estudiantes visualicen su contexto escolar como difícil para avanzar en su proceso hacia el bachillerato. También destacan otros obstáculos como las situaciones económicas en las que se desenvuelven estos estudiantes. Sin embargo, es de destacar que son un número importante de opiniones las que hablan de que no habido ninguna dificultad, lo cual obviamente llama la atención en un contexto tan desfavorecido. La única explicación razonable a esta situación que se nos ocurre es que, o bien no quieren mostrar debilidad antes sus compañeros y compañeras del aula (recordemos que las entrevistas se realizaron en su mayoría en las propias aulas con presencia del resto del curso en muchos casos), o bien, adoptan una postura negacioncita para no tener que sufrir más de lo necesario recordando adversidades de importancia. Aún podríamos pensar en la posibilidad de que para este tipo de estudiantes que están teniendo éxito en su vida escolar, haber alcanzado el Bachillerato es la sensación de no haber tenido problemas, sobre todo comparado con los que han tenido aquellos que han abandonado.

En cuanto al resultado de que la principal ayuda a la que hacen mención los estudiantes, como era de esperarse, es su propia madre (véase tabla 26), es coherente con el hecho de que a lo largo de esta investigación se ha manifestado como la persona más influyente. Es cierto, que el padre y otras personas del entorno familiar y escolar también son reconocidos como ayudas relevantes, pero su cuantía está muy lejos de la contabilizada para la madre. Este resultado tiene también lógica desde el punto de vista de que la madre

juega un papel esencial en la medida en que es el vínculo más primario que habitualmente se establece en la familia y eso está directamente relacionado con el papel de tutorización de resiliencia primaria que desempeña (Vanistendael y Lecomte, 2002).

## **Bloque 2. Permanencia y abandono en el sistema educativo**

Este segundo bloque incluye las categorías 3, 4 y 5 que hemos definido: “Razones para llegar a Bachillerato”, “Razones del Abandono Escolar” y “Dudas de llegar a Bachillerato” respectivamente. En ellas se recoge la idea que tienen los estudiantes entrevistados acerca de las razones por las que se continúa o se abandonan los estudios, así como la visión que tienen acerca de las dudas que han tenido sobre sus posibilidades.

En sus respuestas contrastan claramente las razones que indican para llegar y las que entienden ellos que explican el abandono de los estudios. En efecto, las razones del abandono más frecuentes hacen referencia a la idea de que no se ha estudiado, vinculado principalmente con la delincuencia o un mal comportamiento, lo cual es lógico en un contexto como el que viven, ya que al ser barrios de escasos recursos suele apremiar la delincuencia y con ello falta de educación sexual. Estas razones tienen que ver con un menor ajuste escolar y de manera específica evidencian un mayor problema de integración escolar (véase Tabla 28). Recordemos que esta visión es la que tienen los que continúan y no los interesados, pero en cualquier caso nos hace ver que, al menos en su creencia, el ajuste escolar y/o social y el abandono están relacionados entre sí. En cambio, las respuestas relativas a las razones para permanecer en el sistema, se relacionan principalmente con tener unas expectativas académicas mayores que los logros de los miembros de la familia, junto con un cierto apoyo por parte de esta y especialmente la madre, lo cual vuelve a evidenciar su importancia también desde el punto de vista de la motivación para la permanencia escolar (véase Tabla 27).

En cuanto a las dudas sobre la posibilidad de llegar al Bachillerato, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados dicen haber tenido siempre seguridad de lograrlo, aunque las razones pueden variar; de hecho son tan solo 7 los que reconocen haber dudado (véase Tabla 29). Estos resultados nos hablan de un alumnado caracterizado por un autoconcepto alto y

una gran seguridad en sí mismo a pesar de todas las dificultades, lo cual contradice los resultados obtenidos en la hipótesis 4 que no mostraban diferencias significativas en autoconcepto en relación a los estudiantes que abandonan salvo en autoconcepto físico. Es evidente, que esta aparente contradicción requiere de una mayor profundización en estudios posteriores, para valorar si estamos hablando de un mejor autoconcepto o se trata más bien de la imagen que quieren dar de seguridad aunque no sea totalmente cierta teniendo en cuenta que las entrevistas se realizaron en su mayoría con presencia de sus compañeros y compañeras de aula presentes por falta de infraestructura en los centros.

### **Bloque 3. El papel de las personas significativas de la familia**

Este tercer bloque incluye las categorías 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 que hemos definido de la siguiente manera: “Persona pendiente de mí”, “Opinión de los Progenitores sobre el Bachillerato”, “Expectativa de los Progenitores”, “Hermanos y Hermanas Mayores que han Terminado sus estudios”, “Persona que Confía en mí y me Anima”, “Confianza para Comunicar mis Problemas” y “Confianza para Expresar Sentimientos de Tristeza”, respectivamente. En ellas se recogen por un lado las opiniones acerca de las personas más significativas de su ámbito familiar, y por otro, las personas más relevantes como apoyo de su entorno inmediato que, tal y como presumíamos se centra fundamentalmente en su familia.

De las respuestas obtenidas en la entrevistas, parece que se pueden deducir esencialmente dos conclusiones. Por una parte, de nuevo la madre es la persona más significativa en su familia dado que es a la que mayoritariamente vivencian como la que está más pendiente de ellos especialmente en lo que se refiere a su involucramiento en la escuela y las tareas que han tenido que resolver, la persona que confía en ellos y les anima y aquella con la que hay la mayor confianza para comunicar sus problemas y expresar sus sentimientos más profundos. Este resultado, lo mismo que los anteriormente obtenidos en esta dirección, reafirman la idea de que en la sociedad dominicana la madre juega un papel relevante en la familia, debido a la frecuente ausencia del padre y la propia interiorización cultural de ese papel por parte de las mujeres; de hecho también otras figuras femeninas juegan un papel relevante en otros casos.

Por otra parte, desde el punto de vista motivacional todo parece indicar que tienen una visión de que sus progenitores han sido muy importantes para motivarles a estudiar con esfuerzo, en la medida en que muchos de ellos no pudieron alcanzar el nivel educativo de Bachillerato y desean que sus hijos e hijas lo logren. Además, se sienten orgullosos de ver que pese a las dificultades, especialmente económicas, y a vivir en un contexto en el que la delincuencia abunda, sus hijos e hijas han logrado superarlas y no verse envueltos en ese tipo de ambientes generando en ellos unas expectativas muy positivas en relación a su futuro (véase Tablas 31 y 32). Estos resultados reafirman la importancia de que los progenitores tengan unas expectativas favorables y crean en ellos para que les ayude a superar las importantes dificultades que han tenido a lo largo de su proceso hasta llegar a Bachillerato, pero no debemos olvidar el papel como modelos que parecen jugar los hermanos o hermanas mayores que lo han logrado antes que ellos (véase Tabla 33).

Todas estas opiniones coinciden con la visión de la resiliencia más actual que apuntábamos en el Capítulo 4, con un punto de vista de acompañamiento y afecto por parte de las personas del entorno que suponen un apoyo basado especialmente en la comunicación, la confianza y la credibilidad mutua, y que le da una perspectiva más social y más holística que nos permite hablar también de educar y favorecer la resiliencia (Cicchetti, 2003; Forés, 2008; Forés y Grané, 2012; Gil, 2010, 2014; Madariaga, 2014; Manciaux, 2003; Sánchez, 2003).

#### **Bloque 4. Percepción de la escuela**

Este cuarto bloque incluye las categorías 13, 14 y 15 que hemos definido de la siguiente forma: “Opinión del Profesorado”, “Escuela: Mejor y Peor” y “Sentir que Formas Parte en Primaria” respectivamente. En estas categorías se recoge la visión del alumnado entrevistado acerca de la opinión que cree que tiene el profesorado de él, así como algunos aspectos concretos en lo referente a como se sentía en las clases a nivel relacional y en cuanto a su rendimiento.

La visión que tienen acerca de la opinión del profesorado es que se sienten bien valorados (véase Tabla 37), pese a que nuestra percepción fue la de un profesorado agotado,

disgustado y con muchos prejuicios sobre el alumnado con el que trabajan. No obstante, conviene recordar que fueron entrevistados con la presencia del profesor titular de curso, lo que nos hace pensar que sus respuestas pudieron verse condicionadas por esta circunstancia. Dadas las dificultades para tener otras condiciones mejores para hacer las entrevistas, en el futuro tal vez merezca la pena hacer este tipo de preguntas de forma escrita. En todo caso también merece la pena abrir la posibilidad de que este alumnado que continúa estudiando cree que el profesorado tiene de él, o necesita creer que tiene una visión positiva, dado que como ya hemos visto se trata de unos estudiantes con autoconcepto más alto que los que abandonan.

En cuanto a la visión de su rendimiento y sus relaciones interpersonales, especialmente en lo relativo a su sentimiento de pertenencia al grupo, estos estudiantes tienen una visión que podríamos considerar como propia del nivel educativo. En efecto, evidencian mayor dificultad en el aprendizaje de las matemáticas y muestran un nivel satisfactorio de inclusión en el aula. En relación al primer resultado, coincide con los datos obtenidos en el informe Pisa que muestra una proporción de alumnado con bajo rendimiento en tres asignaturas (ciencias, matemáticas y lectura) en la República Dominicana y tiene un 70,7 %, de acuerdo con los datos suministrados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (PISA, 2015). En cuanto al segundo resultado, era esperable si tenemos en cuenta que la sociedad dominicana suele ser muy sociable, y además el hecho de estar con las amistades del contexto escolar es una motivación y a la vez un punto a favor del ajuste escolar, dado que esos apoyos les dan fuerza para no incurrir en la delincuencia o la marginación social.

### **Bloque 5. Metas y objetivos**

Este quinto bloque incluye las categorías 16, 17 y 18 que hemos definido como: “Pienso Seguir los Estudios”, “Meta de Estudios” y “Objetivo de Vida y Visión de Futuro”, respectivamente. Estas categorías hacen referencia a la visión que tienen de su futuro, que en la mayoría de los casos es de superación y de obtener una categoría profesional de

profesiones que desconocen, porque saben que existen pero no sus verdaderas funciones (véase Tablas 40, 41 y 42).

A la vista de estos resultados, podemos aventurarnos a pensar que este tipo de estudiantes tienen una visión de su vida futura muy optimista y positiva, lo cual les hace avanzar a pesar de las dificultades. Si la resiliencia supone que no se cumple el pronóstico, tal vez eso sea posible porque crean en su mente un futuro más positivo, al margen de las previsiones que se pudieran hacer en función de su entorno. Eso es lo que de alguna manera parece justificar este progreso educativo en contextos tan desfavorecidos.

## **Bloque 6. Prioridades**

Para finalizar en este último bloque analizamos únicamente la respuesta dada a la categoría 19 que hemos llamado “Orden de Importancia” en la que se trataba de constatar alguna jerarquización de sus valores. Sin lugar a dudas, son la familia y la escuela las que de forma mayoritaria reciben una mayor valoración y, sobre todo a la familia que sitúan en primer lugar en la mayoría de los casos (véase Tabla 43).

Este resultado no es sorprendente si recopilamos la mayor parte de los resultados obtenidos en esta tesis, según los cuales la familia y especialmente la madre han ocupado un lugar prioritario y se relacionan con la mayor parte de las variables que tienen que ver con el ajuste o el abandono escolar. En cuanto a la escuela, parece lógico también que tenga gran importancia para ellos ya que aún permanecen en ella, y esto hace a su vez que valoren más a la familia en la medida en que juega un papel relevante como apoyo y motivación constante para continuar en la escuela.

La sensación final que se me ha quedado después de la realización de las entrevistas es que son estudiantes dignos de admiración, independientemente de sus conductas. No obstante, sería injusto solo reconocerles a ellos, puesto que la mayoría de los estudiantes que permanecen estudiando en las escuelas públicas de la República Dominicana, tienen objetivos de vida, deseos de superación y sin duda una familia que les motiva a seguir. A veces, quizás tengan algún tutor resiliente, que en una investigación futura sería interesante conocer y trabajar.

## 6. Limitaciones y perspectivas futuras de investigación

Es irrefutable que esta tesis, como toda investigación, tiene algunas limitaciones que en cierta manera el contexto en el que se desarrolló ha permitido evidenciarlas de forma directa y, posteriormente se han mostrado también en los resultados. A lo largo de la tesis y, especialmente en la discusión de resultados, hemos tenido ocasión de indicar estas limitaciones y las posibles formas de tratar de superarlas, pero en este apartado final queremos recordar algunas más que nos parecen relevantes.

Con el fin de valorar hasta qué punto ha podido tener importancia y repercusión en los resultados el hecho de haberse desarrollado en un contexto social desfavorecido, se ve la necesidad de comparar los resultados con los que pudieran obtenerse en otros ámbitos sociales diferentes.

Estamos hablando de un contexto social que por ejemplo no cuenta con una estructura física adecuada y por consiguiente con poca disponibilidad de espacio en el caso de las entrevistas, lo cual ha sido una limitación el tener que realizar las entrevistas en las aulas junto a los maestros y en presencia de sus compañeros y compañeras de aula.

En segundo lugar, sería interesante considerar algunos aspectos de orden educativo que podían enriquecer más la investigación, como por ejemplo introducir variables de percepción entre profesorado y alumnado, ya que la forma en que los estudiantes puedan percibir la evaluación y el aprendizaje, influirá en una adecuada motivación para el logro de un aprendizaje significativo (Gibbs, 2006; Gijbels, Segers, y Struyf, 2008; Romero, 2016; Trigueros, Rivera, y De la Torre, 2012).

Ya que la consistencia interna de las pruebas ( $\alpha$  de Crombach) del ajuste escolar y resiliencia fueron bajas, sería importante utilizar otros cuestionarios de mejor calidad para ver, por un lado, si las relaciones establecidas con las demás variables son más significativas y por otra parte, para ver con mayor certeza y fiabilidad su nivel de importancia en la deserción escolar.

Pese a estas limitaciones, esta tesis cuenta con valores y aportaciones importantes para una mejor comprensión del sistema educativo dominicano y en especial en lo referente a las circunstancias de su abultado abandono escolar, sobre todo teniendo en cuenta que es un tema que no ha sido abordado desde esta perspectiva con anterioridad. Abre así la puerta a una posterior profundización acerca del papel de variables como el autoconcepto, la resiliencia, el ajuste escolar, la comunicación y el clima familiar, sin descartar por supuesto la incorporación de otras nuevas.

Entre los resultados resalta el papel fundamental de la madre, lo cual es un aporte que a la vez abre espacio de investigación con madres de este contexto social, fomentándoles y a la vez haciéndoles conocer el valor y la influencia que tienen sobre la educación de sus hijos e incluso sobre la valoración que puedan hacer sobre la propia educación.

Finalmente, la variable resiliencia muy poco conocida en la República Dominicana, abre un campo de investigación muy amplio acerca de la forma en la que se puede potenciar a nivel familiar y a nivel escolar, recurriendo a la figura del tutor resiliente, valorando aquellos con los que cuentan cada uno de estos estudiantes que permanecen en el sistema, así como esos profesores que independientemente de sus frustraciones y deficiencias, aun están y permanecen enseñando.

# ANEXOS

ANEXO I. Hoja de datos personales

ANEXO II. Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)

ANEXO III. Cuestionario de Comunicación Familiar (CA-M/CA-P)

ANEXO IV. Cuestionario de Clima Social Familiar

ANEXO V. Escala de Clima Familiar (FES; Family Environment Scale)

ANEXO VI. Escala de Resiliencia

ANEXO VII. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM)

ANEXO VIII. Formato Entrevista

## ANEXO I. Hoja de datos personales

### DATOS PERSONALES

Centro Educativo: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

Antes de iniciar las pruebas completa los siguientes datos

a) Nivel de estudios del padre (o tutor/a):

1. Sin estudios o estudios primarios.
2. Bachillerato y Formación Profesional.
3. Estudios universitarios.

b) Nivel de estudios de la madre (o tutor/a):

1. Sin estudios o estudios primarios incompletos.
2. Bachillerato y Formación Profesional.
3. Estudios universitarios.

c) Nivel ocupacional de las familias (elegir un número de abajo y colocarlo en el recuadro correspondiente)

Del padre (o tutor/a):

De la madre (o tutor/a):

0. Población inactiva (sin empleo).
1. Labores domésticas en el propio hogar.

2. Trabajadores no cualificados
3. Trabajadores cualificados en Agricultura, pesca, artesanos, industrias manufactureras, construcción y minería.
4. Trabajadores de servicios; fuerzas armadas hasta suboficiales.
5. Técnicos y profesionales de apoyo; empleados administrativos; pequeños empresarios.
6. Técnicos, profesionales, científicos, intelectuales; fuerzas armadas desde oficiales.
7. Directivos de empresas o de la administración pública.

d) Recursos domésticos ¿Se poseen los siguientes elementos? (Rodea tu respuesta):

1. Disponibilidad de un sitio tranquilo para estudiar (mesa de estudio,...):      SÍ      NO
2. Material de consulta y apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios,...):      SÍ      NO
3. Televisor:      SÍ      NO      ¿Cuántos?:
4. TV digital, por cable o vía satélite      SÍ      NO
5. Ordenador:      SÍ      NO      ¿Cuántos?:
6. Conexión a internet:      SÍ      NO

ANEXO II. Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)



Nos gustaría saber cómo te va en la escuela, por favor lee cada frase y señala el número con el que más estés de acuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas. Elige solamente una respuesta por cada frase. Piensa como te va en la escuela la mayoría de los días y no como te sientes algunos días o con sucesos específicos.

**Escala de respuestas:** 1=Completamente en desacuerdo, 2=Bastante en desacuerdo, 3=Ligeramente en desacuerdo, 4=Ligeramente de acuerdo, 5=Bastante de acuerdo, 6=Completamente de acuerdo

1	Creo que soy buen estudiante						
2	Disfruto al realizar mis tareas escolares						
3	Planeo acabar el bachillerato						
4	Estoy interesado/a en asistir a la universidad						
5	Tengo buenas calificaciones						
6	Tengo problemas con mis compañeros/as de clases						
7	Tengo problemas con los profesores de la escuela						
8	Me siento rechazado/a por mis compañeros/as de clases						
9	Creo que mis compañeros/as de clases se burlan de mi						
10	Creo que la escuela es aburrida						

ANEXO III. Cuestionario de Comunicación Familiar (CA-M/CA-P)

Ahora vas a ver algunas frases que podrían describir la relación que tienes con tus padres. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadero ambiente con ellos.



Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>NUNCA</b>	<b>POCAS VECES</b>	<b>ALGUNAS VECES</b>	<b>MUCHAS VECES</b>	<b>SIEMPRE</b>

		MADRE					PADRE				
1	Puedo hablarle de lo que pienso, sin sentirme mal o incomodarla/lo.										
2	Me creo lo que me dice.										
3	Me presta atención cuando le hablo.										
4	No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.										
5	Me dice cosas que me hacen daño.										
6	Puede saber cómo siento sin preguntármelo.										
7	Nos llevamos bien.										
8	Si tuviese problemas podría contárselos										
9	Le demuestro con facilidad mi afecto.										
10	Cuando estoy enojado/a, no le hablo.										
11	Tengo mucho cuidado con lo que le digo.										
12	Le digo cosas que le hacen daño.										
13	Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.										

14	Intenta comprender mi punto de vista (mi forma de ver las cosas).																			
15	Hay temas de los que prefiero no hablarle.																			
16	Pienso que es fácil hablarle de los problemas.																			
17	Puedo expresarle mis verdaderos pensamientos.																			
18	Cuando hablamos me pongo de mal humor.																			
19	Intenta ofenderme cuando se enoja conmigo.																			
20	No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinados momentos.																			

**¿En quién estabas pensando cuando respondías?**

21. Marca una sola respuesta con una **x**: 22. Marca una sola respuesta con una **x**:

1. \_\_\_\_ Mi propia madre 1. \_\_\_\_ Mi propio padre

2. \_\_\_\_ Mi madrastra 2. \_\_\_\_ Mi padrastro

3. \_\_\_\_ Otra mujer que cuida de mí 3. \_\_\_\_ Otra hombre que cuida de mi

ANEXO IV. Escala de Clima Social Familiar (FES; Family Environment Scale)

**Piensa si estas frases describen o no a tu familia y coloca (V) si es verdadero y (F) si es falso.**

1.En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros	
2.Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos	
3. En nuestra familia peleamos mucho	
4.Muchas veces da la impresión de que en casa solo estamos “pasando el rato”	
5. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos	
6.En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados	
7.Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa	
8.En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo	
9.En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo	
10. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión	
11.En mi casa comentamos nuestros problemas personales	
12.Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados	
13.Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca alguien como voluntario	
14.En casa, si a alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo mas	
15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras	
16.Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras	
17.En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado	
18. En mi familia a veces nos peleamos a golpes	
19. En mi familia hay poco espíritu de grupo	
20. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente	

<b>21. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz</b>	
<b>22. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros</b>	
<b>23. Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos</b>	
<b>24. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros</b>	
<b>25. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros</b>	
<b>26. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo</b>	
<b>27. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz</b>	

ANEXO V. Escala de Resiliencia

**Coloca un cotejo en la casilla que mejor corresponda a tu descripción personal.**

	<b>Totalmente falso</b>	<b>Más bien falso</b>	<b>Más bien verdadero</b>	<b>Totalmente verdadero</b>
<b>1. Me esfuerzo para conseguir mis objetivos</b>				
<b>2. Puedo alcanzar mis metas</b>				
<b>3. Me enorgullezco de mis logros</b>				
<b>4. Me esfuerzo al máximo para conseguir cualquier cosa</b>				
<b>5. Me gustan los retos</b>				
<b>6. Creo que soy una persona fuerte</b>				
<b>7. Cuando fracaso en algo, no me desanimo fácilmente</b>				
<b>8. Cuando tengo un presentimiento, me pongo en acción</b>				
<b>9. Soy capaz de tomar decisiones impopulares o difíciles</b>				
<b>10. Cuando hay que solucionar un problema, adopto una posición de líder</b>				
<b>11. Veo la parte divertida de las cosas</b>				
<b>12. Cuando me enfrento a situaciones estresantes, salgo fortalecido/a</b>				
<b>13. Puedo manejar sentimientos desagradables</b>				
<b>14. Cuando estoy bajo presión, soy capaz de concentrarme y pensar con claridad</b>				
<b>15. Soy capaz de adaptarme a los cambios</b>				

<b>16. Puedo afrontar cualquier cosa que me sobrevenga</b>				
<b>17. Los éxitos que he tenido en el pasado me dan confianza para afrontar nuevos retos</b>				
<b>18. Mantengo relaciones estrechas y seguras</b>				
<b>19. Me recupero después de una enfermedad o un momento de apuro</b>				
<b>20. Tengo control sobre mi vida</b>				
<b>21. Sé dónde buscar ayuda cuando la necesito</b>				
<b>22. Para mí es muy importante marcarme metas</b>				
<b>23. En ocasiones siento que Dios o el destino me pueden ayudar</b>				
<b>24. Las cosas ocurren por alguna razón</b>				

ANEXO VI. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM)

Coloca un cotejo ✓ en la casilla que mejor corresponda a tu descripción personal.

	Falso	Más bien falso	Ni falso ni verdadero	Más bien verdadero	Verdadero
1. Me veo torpe en las actividades deportivas					
2. Soy una persona en la que se puede confiar					
3. Soy bueno en la asignatura de lenguaje					
4. Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo					
5. Me siento a disgusto conmigo mismo/a					
6. Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme					
7. Me considero una persona muy nerviosa					
8. Me siento implicado/a con la sociedad					
9. A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás					
10. Me siento feliz					
11. No valgo para las asignaturas que tienen que ver con números					
12. No tengo demasiadas cualidades como persona					
13. Se me dan bien las asignaturas de letras					
14. Me siento contento/a con mi imagen corporal.					

<b>15. Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.</b>					
<b>16. Caigo bien a la gente</b>					
<b>17. Para hacer cualquier cosa necesito la aprobación de los demás</b>					
<b>18. No voy bien en las asignaturas de letras</b>					
<b>19. Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad</b>					
<b>20. Se me dan bien las matemáticas</b>					
<b>21. Desearía ser diferente</b>					
<b>22. Sufro demasiado cuando algo me sale mal</b>					
<b>23. Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias</b>					
<b>24. Tengo mucha resistencia física</b>					
<b>25. Colaboro para mejorar la sociedad</b>					
<b>26. Soy persona de palabra</b>					
<b>27. Soy buen estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras</b>					
<b>28. Me siento una persona afortunada</b>					
<b>29. Me gusta mi cara</b>					
<b>30. Soy bueno en las asignaturas de ciencias</b>					
<b>31. Estoy orgulloso/a de cómo voy</b>					

<b>dirigiendo mi vida</b>					
<b>32. Soy fuerte físicamente</b>					
<b>33. Me cuesta aprender un deporte nuevo</b>					

**GUIÓN PARA LA ENTREVISTA CON EL ALUMNADO**

**Introducción:** Queremos saber las razones por las que a pesar de las dificultades que has tenido hasta ahora has sido capaz de llegar al Bachillerato.

-----

1. Describe como ha sido en tu opinión el camino para llegar hasta primero de Bachillerato:

¿Cuáles han sido las principales dificultades? ¿Cómo las has superado?

¿Cuáles han sido las principales ayudas que has tenido? ¿Quién ha sido la persona que más te ha ayudado?

2. ¿Por qué crees que has sido capaz de llegar hasta el Bachillerato? ¿Cuál es la razón principal?

3. ¿Cuáles crees que son las razones principales por las que tus compañeros de 8º de primaria del año pasado no han podido continuar? ¿Qué crees que les ha pasado?.

4. ¿Has dudado de que llegarías a Bachillerato?

Nunca Pocas veces A menudo Muchas veces Siempre

¿Por qué?

-----

5. En tu familia ¿Quién está más pendiente de ti y se ocupa más de tus cosas en general? ¿Por qué?

6. ¿Qué opina tu familia, sobre todo tus padres de que estés estudiando el Bachiller? Diferencia la opinión por personas.

7. ¿Qué crees que esperan tus padres de ti? ¿Qué crees que quieren de ti?

8. ¿Tienes hermanos o hermanas mayores? ¿Hasta dónde han llegado a estudiar? ¿Por qué?

-----

9. ¿Quién crees que ha sido la persona que más ha confiado en que ibas a llegar hasta el bachiller? Esa persona que te ha animado y te ha dicho que eras capaz de hacerlo.

10. ¿A quién le cuentas las dificultades que tienes cuando estás estudiando aunque no te las pueda responder? ¿Por qué?

11. Cuando te sientes triste por tus dificultades ¿a quién se lo cuentas?

---

12. ¿Qué crees que piensan de ti tus profesores? ¿Qué es lo que te suelen decir de ti?

13. ¿Qué crees que se te da mejor en la escuela? ¿Qué te parece que se te da peor?

14. El año pasado en 8º de primaria ¿te sentías que formabas parte del aula en la que estudiabas? ¿y del colegio? ¿Por qué?

-----

15. ¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Por qué?

16. ¿Hasta dónde crees que vas a seguir estudiando?

17. ¿Qué te gustaría hacer cuando termines de estudiar? ¿Por qué?

18. ¿Cómo te ves tú cuando seas mayor? ¿A qué crees que te dedicarás realmente? ¿Por qué razón?

-----

19. Pon en orden empezando por lo que es más importante para ti hasta lo que es menos importante lo siguiente:

Escuela

Familia

Dinero

Amigos

Animales

**Bloque de respuestas:**

BLOQUE 1 (preguntas 1 a 4): El camino para llegar al bachillerato

BLOQUE 2 (preguntas 5 a 8): La familia

BLOQUE 3 (preguntas 9 a 11): El contexto

BLOQUE 4: (preguntas 12 a 14): El contexto escolar

BLOQUE 5 (preguntas 15 a 18): El futuro



# REFERENCIAS

- Acevedo, V., y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y Escuela [Versión electrónica]. *Pensamiento psicológico*, (1) 005, 21-35. Recuperado el 16 de Junio de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/801/80100503.pdf>
- Acevedo, V. E., y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Aguilar, G. N., Arjona, B. A., y Noriega, G. A. (2016). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 58.
- Aguirre, G.A. (2002). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes del C. E. Mariscal Andrés Bello Cáceres del Sector IV de Pamplona alta, San Juan de Miraflores*. Tesis inédita de Licenciatura en Enfermería. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Amezcuca, J. A., y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Asghar, E., Wang, X., Linde, K., y Alfermann, D. (2013). Comparisons between Asian and German male adolescent athletes on goal orientation, physical self-concept, and competitive anxiety. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 229-243. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.748999>.
- Astone, N., y McLanahan, S. (1994). Family Structure, Residential Mobility, and School Dropout: A Research Note. *Demography*, 31 (4), 575-584.
- Avia, M.C., y Vazquez, C. (1999). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Baker, J., y Maupin, A. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. En R Gilman, ES Huebner y MJ Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools*, (pp. 189- 196). New York: Routledge.
- Balaguer, I., y Pastor, Y. (2001). *Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media*. In CIOPA 2001-Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada (pp. 11-18).

- Banco Mundial (2007). *Equidad de Género en la República Dominicana*: <http://siteresources.worldbank.org/INTDOMINICANREPUBLICINSPANISH/Resources/equidad-de-genero.pdf>. Resultados del Informe Sobre la Pobreza.
- Barudy J., y Marquebreucq A. P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and selfdiscipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York, NY: Guilford Press.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., y Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157– 174. doi:10.1016/j.jsp.2011.01.001.
- Becoña, E., Míguez, M.C., López, A., Vázquez, M.J., y Lorenzo, M.C. (2005). Resiliencia y consumo de alcohol el jóvenes [Versión electrónica]. *Salud y drogas, (6) 001*, 89-111. Recuperado el 10 de Mayo de 2009 en, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83960105&iCveNum=6573>.
- Bel Bravo, M. A. (2000). *La familia en la historia*, Ediciones Madrid: Encuentro.
- Bernard, B. (1991). Fostering resiliency in kids. Prospective factor in the family, school, and community. San Francisco: West Ed. Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1996). *El fomento de la elasticidad en los niños*. Recuperado el 20 Octubre de 2005, de: [www.ericdigest.org/1997-1/fomento.html](http://www.ericdigest.org/1997-1/fomento.html).
- Benard, B. (1999). Applications of resilience. En: M. Grantz & J. Johnson (eds.) *Resilience and development: positive life adaptations*, (pp.73-90). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Benedito, V. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Boersma, F., y Chapman, J. (1985). *Manual of The Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Bolívar, A. (2006): Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación, 339*, 119-146.
- Bustos, J. G. F., Jordán, O. R. C., Martí, I. G., y Hernández, J. A. (2011). El autoconcepto físico en educación secundaria. Diferencias en función del género y la edad. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación, (19)*, 199-212.

- Blanco, R. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. OREALC/UNESCO.
- Bracken, B. A. (1992). *The Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Nueva York: Wiley & Sons
- Broderick, C. B. (1993). *Understanding family process: basics of family systems theory*. Londres: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Ed.): *Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brookover, M., Thomas, S., y Patterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37, 271-278.
- Buhs, E. S. y Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Buhs, E.S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 365-385.
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson et al. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S.L., y Stein, M.B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 585-599.
- Carreño, S., Diaz, C., y Gutierrez, S. (2009). El estudio de la deserción escolar desde una óptica complejizadora. En *La escuela como constructora de escenarios para el bienestar Deserción Escolar II*. Ibagué, Colombia: Universidad de Ibagué.

- Cash, T.F. (1990). The psychology of physical appearance: Aesthetics, attributes, and images. En T.F. Cash y T. Pruzinsky (Eds.): *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2001-2002). Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina. En *CEPAL, Panorama Social de América Latina 2001-2002*.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2003). Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina. En *CEPAL, Panorama Social de América Latina 2001-2002*.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). *Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe, República Dominicana*. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35893/1/S2013780\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35893/1/S2013780_es.pdf)
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Panorama social de América latina*. ISBN: 978-92-1-121875-6 (versión impresa y pdf). [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/S1420729\\_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/S1420729_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe(2014), *Pactos para la igualdad: hacia un futuro sostenible (LC/G.2586(SES.35/3))*, Santiago.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Panorama social de América latina. Publicación de las Naciones Unidas*. ISBN: 978-92-1-058486-9 [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/4/S1600175\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/4/S1600175_es.pdf)
- Cicchetti, D. (2003). Foreword. En S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. Xix-xxvii). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Cintron, H. (1988). *Perceptions of family relations of junior High School students as a function of their social maladjustment, age and family structure*. New York: Hofstra University.

- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*. 94, 95-120.
- Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. (2007). *Mucho por Hacer: Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana*. Washington, DC: Programa de Promoción Educativa en América Latina y el Caribe.
- Connor, K.M., y Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith Self-esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cheal, D. J. (1991). *Family and the State of Theory*. University of Toronto Press.
- Clark, A., Cledes, H., y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Cledes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Cruz, P. A., Ríos, P., Yicela, A., y Páez, J. A. (2013). *Deserción escolar en básica primaria: estudio de caso en el municipio Santana (Boyacá)*. Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. L'Hospitalet Llobregat (Barcelona): Gránica.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa
- Cyrułnik, Boris. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa
- Cyrułnik, Boris. (2004). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa
- Cyrułnik B. (2006). Prefacio. En J. Barudy y A. Marquebreucq (Eds). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.

- Cyrulnik, B. (2013). *Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. DEBOLSILLO.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa
- Devadoss, S. y Foltz, J. (1996). Evaluation of Factors Influencing Student Class Attendance and Performance. *American Journal of Agricultural Economics*, 78 (3). Blackwell Publishing on behalf of the American Agricultural Economics Association, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1243268>.
- Diario Libre (2015) *La unión libre se arraiga en la familia dominicana*. <http://www.diariolibre.com/noticias/la-union-libre-se-arraiga-en-la-familia-dominicana-EJ1957161>
- Dimont, C.G. (1990). *Self-concept and school adjustment among siblings of mentally retarded, learning disabled and non-handicapped children*. Washington: The George Washington University.
- Dishman, R.K., Hales, D.P., Pfeiffer, K.A., Felton, G., Saunders, R., Ward, D.S., Dowda, M., y Russell, R.P. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology*, 25, 396-407
- Domínguez, E. (2007). *Revisión teórica y lineamientos prácticos sobre la Resiliencia*. Recuperado de [http://www.cecar.edu.co/publicaciones/docs/RevistaBusqueda\\_vol.8.pdf](http://www.cecar.edu.co/publicaciones/docs/RevistaBusqueda_vol.8.pdf)
- Educa, (2015). Informe de progreso educativo: Decididos a Mejorar. *EDUCA, Acción Empresarial por la Educación*. <http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/07/AF-Informe-Progreso-Educativo-EDUCA.pdf>
- Eicher, V., Staerklé, C., y A. Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention, *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021–1030. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.07.007
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M., y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Esnaola, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu fisikoaren itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología*, 24(1), 1-8.

- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 13(1), 69-96.
- Esnaola, I., y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción Psicológica*, 6(2), 31-43. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.6.2.219>
- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, (30), 3.
- Espinoza, O. L., Rodríguez, R. F., Gálvez, C. J., Vargas, C. P., y Yáñez, S. R. (2011). Valoración del autoconcepto físico en estudiantes universitarios y su relación con la práctica deportiva. *Motricidad Humana*, 12(1), 22-26.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 136-150.
- Estarelles, R. (1987). *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Universidad de Valencia, Facultad de Psicología.
- Estévez-López, E., Murgui-Pérez, S., Moreno-Ruiz, D., y Musitu-Ochoa, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Fernández, A., y Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social: Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacaicoa, J. Uriarte y A. Amez (Eds.), *Psicología del desarrollo y desarrollo social*, 357-368. Badajoz: Psicoex.
- Fernández, A., y Rodríguez, A. (2007). Autoconcepto: Social, físico y general. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 217-228.
- Fernández, A. (2009). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 155-158.
- Fernández-Zabala, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: Dimensiones, medida y relaciones*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernandez, A., y Goñi A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fernández-Zabala, A., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2016). The structure of the Social Self-Concept (SSC) Questionnaire. *Anales de Psicología*, 32(1), 199-205.

- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counselor Recording and Test.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fuentes, M., Garcia, J., Gracia, E., y Lila, M. (2011), Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fuentes, M.C, Alarcón, A., Gracia, E., y García, F. (2015). El ajuste escolar en los adolescentes españoles: Influencia de la socialización parental. *Cultura y Educación*, 27(1), 1-32.
- Flaquer, L. (1990). *Permanencia y cambio en la familia española*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Flaquer, L. (1991). ¿Hogares sin familia o familias sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España. *Papers. Revista de Sociología*, 36, 68-73.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., y Richman, J. M. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143.
- Gabelko, N. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5, AF5*. Madrid: TEA.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García, A. L. (2005). Psicología positiva, resiliencia, robustez y crecimiento. *Hojas informativas de l@s psicolog@s de Las Palmas*, 76-77, 35-39.
- Garma, A. M., y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Garnezy N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In: E.J. Anthony, y C. Koupernik (Eds). *The child in his family: Children at Psychiatric risk: III* (pp. 547). Wiley: New York.

- Garnezy, N., Masten, A.S., y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty, *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416.
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, Documentación Social. *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 71, 101-124.
- Garreta, J., Llevot, N. y Bernad, O. (2011). *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill, no publicado).
- Garrido, R. E. R., García, A. V., Casero, V. M. M., y Flores, J. L. P. (2013). Autoconcepto físico multidimensional y barreras para la práctica física en la adolescencia. *Apunts Educación física y deportes*, 1(111), 23-28.
- Garrido, R. E. R., García, A. V., Tamayo, I. M., y de Mier, R. J. R. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(112), 46-51.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. En C. Bryan y K. Clegg (Eds), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-36). London: Routledge.
- Gijbels, D., Segers, M., y Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36, 431-443. Doi: 10.1007/s11251-008-9064-7.
- Gil, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Gismero, E. (2001). Evaluación del autoconcepto, la satisfacción con el propio cuerpo y las habilidades sociales en la anorexia y bulimia nerviosas. *Clínica y Salud*, 12 (3), 289-304.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. Última década, Viña del Mar, Ediciones CIDPA. 10(16), 11-52.

- Gómez, E., y Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19 (2), 103-131.
- González, L. (2005). *Estudio sobre la repetición y deserción en la educación superior Chilena*. Disponible en: [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318975876 Estudio 20sobre%20la%20repetencia%20y%20desercion%20en%20la%20educacion%20superior%20chilena.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318975876%20sobre%20la%20repetencia%20y%20desercion%20en%20la%20educacion%20superior%20chilena.pdf).
- González, M.C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Goñi, A., y Ruiz de Azúa, S. (2008). La estructura del autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y Educación* (pp. 81-96). Madrid: Pirámide.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2009). El autoconcepto. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 1-44). Madrid: Pirámide.
- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Estructura del Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 509-522.
- González, O., y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En J. A. del Barrio, M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Bajadoz: Psicoex.
- González, M. C., y Tourón, J (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañain: Eunsa

- Gough, K. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and family*, 33(4), 760-771.
- Gough, Kathleen (1976). El origen de la familia. En *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*, Barcelona: Anagrama. Traducido por Luis Merino, de “The Origin of the Family”, Hogtown Press, Toronto, 1973.
- Gracia, E., y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grané J., y Forés, A. (2007). *La resiliencia*. Barcelona: UOC.
- Granleese, J., y Joseph, S. (1994). Further psychometric validation of the Self-Perception Profile for Children. *Personality and Individual Differences*, 16(4), 649-651.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., y Huang, F. (2010). High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483– 496. doi:10.1037/a0018562.
- Gregory-Woods, E. (1995). *Reducing the Dropout Rate. School Improvement Research Series (SIRS): Research you can use* (Close-Up No. 17).
- Grotberg, E.H. (1995). *The international resilience project: Research, application, and policy*. Symposium International Stress e Violencia, Lisbon, Portugal.
- Grotberg, E. (1997). *La resiliencia en acción*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa
- Guedeney, A. (1998). Les determinants précoces de la resilience. En B. Cyrulnik (Ed). *Cés enfants qui tiennent le coup* (pp. 13-26). Revigny-sur-Ornain: Hommes et Perspectives.
- Gutierrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y variables escolares*. Tesis de Licenciatura. Dir. Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Valencia.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar. Autoconcepto y conducta prosocial* (Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia).
- Hagger, M., Biddle, S. J. H., y Wang, C. K. J. (2005). Physical selfconcept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model, across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 297–322.

- Hamre, B., y Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hansford, B., y Hattie, J. (1982). The relationship between self an achievement / performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53 (1), 87-97.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Harrison, L.J., Clarke, L. y Ungerer, J.A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Hayer, S. D., Crocker, P. R., y Kowalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: evaluation of Physical Self-Perception Profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22(1), 1-14.
- Helmreich, R., Stapp, J., y Ervin, C. (1974). The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure of self-esteem or social competence. *Journal Supplement Abstract Service Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 4, 79.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2002). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Updated edition (1 off series). Seattle: Amazon.com.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Herrero, J. (1992). *Comunicación familiar y estilos parentales de socialización*. Tesis de Licenciatura.
- Hightower, A. D., Spinell, A., y Lotyczewski, B. S. (1989). *Teacher-child rating scale (T-CRS) guidelines*. Rochester, NY: Primary Mental Health Project.

- Hollinger, D. (1996). *High School Dropout Rates*. Recuperado el 23 de marzo de 2008, de U.S. Department of Education Consumer Guide - National Institute on the Education of At-Risk Students: <http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/dropout.html>
- ICFES y Universidad Nacional de Colombia (2002), *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*, Convenio 107 Un-ICFES.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7.
- Jew CL. (1998). *Development and validation of a measure of resiliency*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver. Citado por : Bennett E, Novotny J, Green K, Kluever R: Confirmatory factor analysis of the resiliency scale. San Diego: American Educational Research Assotiation. En: ERIC Education Resources Information Center. Washington: Institute of Education Sciences [Acceso 26 de junio de 2005].
- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349.
- Kaplan, H.B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development* (pp. 17–83). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kiefer, S., y Ryan, A. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 417.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., y Nurmi, J. (2007). The role of peer groups in adolescents educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 995-1009.
- Korhonen J., K. Linnanmäki, y Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic wellbeing and educational dropout: A person-centred approach, *Learning and Individual Differences*, 31(2), 1-10. doi:10.1016/j.lindif.2013.12.011

- Klaus, T.A. (1985). *The effect of divorce and single-parenting on the adjustment of fourth and fifth grade students*. Ohio: University of Cincinnati.
- Klomsten, A., Skaalvik, E., y Espnes, G. (2004). Physical self-concept and sports: do gender differences still exist?. *Sex Roles*, 50, 119-127.
- Krein, S. F., y Beller, A. H. (1988). Educational attainment of children from single-parent families: Differences by exposure, gender, and race. *Demography*, 25(2), 221-234.
- Krovetz, M. (1999). *Fostering resilience: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Thousand Oaks, C. A.: Corwin Press.
- Ladd, G.W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment. En B.H. Schneider, G.A.J. Nadel y R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Dordrecht, France: Kluwer Academic Publishers.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. En A.J. Sumeroff y M.M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363-386). Chicago: University of Chicago Press.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child development*, 68(6), 1181-1197.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G.W., y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Ladd, G., Buhs, E. y Troop, W. (2004). Children's Interpersonal Skills and Relationships in School Settings: Adaptive Significance and Implications for School-Based Prevention and Intervention Programs. En: Smith, P. K. y C. H. Hart, *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. UK: Blackwell Publishing.
- Lamb, M. E., Ketterlinus, R. D., y Fracasso, M. P. (1992). Parent-child relationships. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 465-518). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lawson, J.S., Marshall, W.L., y McGrath), (1979). The social self-esteem inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 803-811.
- L'Ecuyer R. (1985), El concepto de sí mismo. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lekue P. (2010). El autoconcepto social y el rendimiento académico en la educación artística escolar del alumnado preadolescente. Jornada de Psicodidáctica *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*. ISBN: 978-84-9860-492-p.p. 2-3.
- Lila, M. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teorica*. Tesis de licenciatura. Universitat de Valencia.
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: Un estudio transcultural*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- López, E. E., Ochoa, G. M., y Olaizola, J. H. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28(4), 81.
- López, P. (2007). *Construir la resiliencia en la práctica educativa: estrategias y actuaciones pensadas por y para educadores/as*. Recuperado de: [www.peretarres.org/wps/.../articulo\\_resiliencia\\_mision\\_joven.pdf](http://www.peretarres.org/wps/.../articulo_resiliencia_mision_joven.pdf).
- López-Barajas Z. (2000). *El horizonte de la investigación pedagógica de la persona*. En *Tendencias Educativas Hoy* (pp. 109-127). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Luengo, T. (2004). *Estructura familiar y satisfacción parental: Estudio con familias nucleares, monoparentales, binucleares y complejas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A syntesis of researach across five decaces. En D. Cicchetti y D.J. Cohén (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorden and adaptation*, Vol. 3 (2th edition). Nueva York: Wiley.
- McCoach, D. B., y Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- Madariaga, J. M. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Madariaga, J.M., Palma, M.O., Surjo, P., Villalba, C., y Arribillaga, A. (2014). La construcción social de la resiliencia. En J.M. Madariaga (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Eds.). *La resiliencia resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazioni familiari e valori*. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. Università degli Studi di Bologna.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H. y Kunda, Z. (1986), Stability and malleability of the self-concept, *Journal of personality and social psychology*, 51 (4), 858-866.
- Marsh, H., Parker, J., y Smith, I. (1983). Preadolescent self-concept. Its relation to selfconcept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Measurement*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107- 123.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of selfconcept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1224-1236.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic selfconcept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. (1994). Confirmatory factor analysis models of factorial invariance: A multifaceted approach. *Structural Equation Modeling*, 1, 5-34.
- Marsh, H. W., y Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical-fitness. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 43-55.
- Marsh, H., Richards, G., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod

- analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Martínez González R. A. (1996): *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Mateu, R. (2013). *Promoción de la resiliencia en contextos escolares. Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Mboya, M. (1989). The relative importance of global self-concept and self-concept of academic ability in predicting academic achievement. *Adolescence*, 24(93), 39- 46.
- McCubbin, H. y Patterson, J. (1983). The Family Stress Process: The Double ABCX Model of Adjustment and Adaptation. *Marriage and Family Review*, 6, (7). 7-37.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. y Perlorio, M. F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- Masten, A.S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. En M.D. Glantz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive Ufe adaptations* (pp. 281-296). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Masten, A. S., y Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M., y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 41-55.
- Melillo, A. (2001). Resiliencia y educación. En A. Melillo y E. Suárez (Comp.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 123-144). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. y Suárez, N. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Estamatti, M., y Cuestas, A. (2001). Algunos fundamento psicológicos del concepto resiliencia. En A. Melillo, y E. Suárez (Comp.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 83-102). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suárez, E., y Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

- Mepyd, Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2014). *El Mapa de la pobreza en la República Dominicana*. Recuperado el 14 de abril de 2010 de [http://economia.gob.do/mepyd/wpcontent/uploads/archivos/uaaes/mapa\\_pobreza/2014/Mapa%20de%20la%20pobreza%202014,%20informe%20general,%20editado%20final2%20FINAL.pdf](http://economia.gob.do/mepyd/wpcontent/uploads/archivos/uaaes/mapa_pobreza/2014/Mapa%20de%20la%20pobreza%202014,%20informe%20general,%20editado%20final2%20FINAL.pdf).
- Merino, C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles Educativos*, 60, 44–48.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suplemento), 112-117.
- Mestre, V., Samper, P., y Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- MINERD, Ministerio de educación, Republica Dominicana (2013). *Análisis de indicadores educativos y alertas temprana. Porcentaje intra-anual*, Santo Domingo Oeste. (2008-2013). Recuperado el 14 de febrero de 2014 de <http://apps.minerd.gob.do/indicadores/Indice.asp>.
- MINERD, Ministerio de educación de la Republica Dominicana (2012). *Informe Resultados de las Pruebas Nacionales 2012, Primea convocatoria*. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/informe-estadistico-de-prueba-primera-convocatoria-2012-1.pdf>.
- MINERD, Ministerio de educación, Republica Dominicana (2012). *Boletín de indicadores educativos, año lectivo 2010-2011*. Recuperado el 23 de septiembre de 2013 de [http://www.idec.edu.do/Archivos/Boletin\\_indicadores\\_2010-2011.pdf](http://www.idec.edu.do/Archivos/Boletin_indicadores_2010-2011.pdf).
- MINERD, Ministerio de educación, Republica Dominicana (2016). Deserción escolar disminuye en escuelas de tanda extendida. Recuperado el 13 de enero de 2017 de [http://www.minerd.gob.do/\\_layouts/mobile/dispsform.aspx?](http://www.minerd.gob.do/_layouts/mobile/dispsform.aspx?).
- Miras, M. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.309-330). Madrid: Alianza.

- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Molina, M. F., Messoulam, N., y Schmidt, V. (2006). *La familia como fuente de apoyo para un adecuado desempeño académico*. En XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical Health and Psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, J. A. Hellín, P., González, D. y Martínez, C. (2011). Influence of perceived sport competence and body attractiveness on physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 282-292.
- Moreno, M., y Moreno, A. (2005). Deserción Escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 6(1) Recuperado el 3 de Mayo del 2013 de <http://psicologiarevista.99k.org/Desercion%20escolar.pdf>.
- Moos RH (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Allatt, P. (1994). *Psicología de la Familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G., Román, J. M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Musitu, G., Román, J.M., Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- National Forum on Education Statistics. (2005). *Forum Guide to Education Indicators (NFES 2005-802)*. Washington, DC: U.S. Department of Education - National Center for Education Statistics.
- Navas, L. S. (2013). Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) en una muestra de estudiantes chilenos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 31, 809-830.

- Navas, L., y Soriano, J. A. (2014). Autoconcepto físico y práctica deportiva en estudiantes del Bío-bío (Chile). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.1(1), 399-408.
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University of Denver.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- NISS/ESSI Task Force on Graduation, Completion, and Dropout Indicators (2005). *Final Report (NCES 2005-105)*. Washington, DC: U.S. Department of Education - Institute of Education Sciences.
- Núñez, J. C., y González Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., y Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: a five-year longitudinal study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(1), 80.
- ONE, Oficina Nacional de Estadísticas (2014). *Panorama Estadístico, departamento de investigación. Abandono y/o deserción escolar en República Dominicana*. n.º 64 Recuperado el 17 de mayo de 2014 de [www.one.gob.do/ Multimedia/ Download?ObjId=2890](http://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=2890).
- ONE, Oficina Nacional de Estadísticas (2015). *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples. ENHOGAR-2015*. ISSN:2518-0444. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de [http://one.gob.do/ Categoria/ Publicaciones](http://one.gob.do/Categoria/Publicaciones).
- Orozco, C. (2004). Deserción escolar, un problema que se acentúa. Vanguardia. Recuperado el 18 noviembre de 2005 de <http://vanguardia.com.mx>.
- Orteu, M. (2012). *Escuelas Resilientes*. Recuperado el 23 de enero de 2014 de <http://www.avntfevntf.com/imagenes/biblioteca/Trabajo%203%C2%BA%20BI%2011-12%20-%20Orteu,%20Meritxell.pdf>.

- OSIC-RD, Observatorio de la sociedad de la informacion y el conocimiento de la republica dominicana (2014). Recuperado el 14 de noviembre de 2015 de [http://osicrd.one.gob.do/index.php?option=com\\_zoo&task=item&item\\_id=1793&Itemid=194](http://osicrd.one.gob.do/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=1793&Itemid=194).
- Osorio, A., y Jaramillo, C. (1999) *Deserción estudiantil en los Programas de Pregrado 1995-1998*. Medellín: Documento.
- Otero-López, J.M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Page, A., Ashford, B., Fox, K., y Biddle, S. (1993). Evidence of cross-cultural validity for the Physical Self-Perception Profile. *Personal Individual Differences*, 14(4), 585-590.
- Paramo, G.J., y Maya, C.A.C. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78.
- Pereira, R. (2007). Resiliencia individual, familiar y social. *Revista Interpsiquis*. Recuperado el 14 de junio de 2013 de [http://www.addima.org/Documentos/Resiliencia% 20 individual.pdf](http://www.addima.org/Documentos/Resiliencia%20individual.pdf).
- Perry J, y Bard E. M. (2000). *Resilience Revisited: Urban Children Assessment and Intervention. Construct Validity of a Resilience Profile for Students with Disabilities (Resilience Subdomains of Coping with Disability Scales--Parent Rating Scale)*. En: ERIC Education Resources Information Center. Washington: Institute of Education Sciences.
- Perry, K. E., y Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Pianta, R.C., Y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992 (57), 61-80.
- Pianta, R. (2006). Schools, Schooling and Developmental Psychopathology. En: D. Cicchetti y D. J. Cohen (eds.) *Developmental Psychopathology*. Vol.1. Theory and method (second edition) (pp. 494- 529). New York: Wiley.
- Piña, J. (1997). La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (3), 85–102.

- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González, R., Suárez, M., y Fernández, A. P. (1998). Atribuciones causales internas y externas. Autoconcepto y rendimiento. *Aula Abierta*, 72, 249-266.
- PISA (2015). *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos Results: Volume I: Excellence and Equity in Education*. Recuperado el 12 de marzo de 2016 de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>. OECD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pollar JA, Catalana R.F., Hawkins JD, y Arthur MW. (1999). *Development of a school-based survey measury risk and protective factors of substance abuse, delinquency, and other problem behaviors in adolescent populations*. Unpublished manuscript. Seattle: Developmental Research and Programs, Inc. En: Constantine N, Bernard B, Diaz M. Measuring protective factors and resilience traits in youth: the healthy kids resilience assessment. Oakland: Center for Research on adolescent health and development. Recuperado el 25 de junio 25 de 2005 de: <http://crahd.phi.org/papers/HKRA-99.pdf>.
- Pons, J. (1989). *Autoconcepto, comunicación familiar y consumo de drogas en alumnos de Segundo Ciclo de EGB* (Tesis de Licenciatura. Universitat de València).
- Prasad, G. (2006). *Review, examination and validation: An assessment of data on dropout from schools of selected clusters in the state*. Karnataka: Policy Planning Unit Government of Karnataka - Azim Premji Foundation.
- Quesada, C. V. (2004). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención Psicosocial*, 12 (3), 283-299.
- Quinteros, Á. (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, (3), 11. Recuperado el 28 de diciembre de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/773/77330103.pdf>.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Reigal, R., Videra, A., Martín, I. y Juárez, R. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 46-51.

- Revuelta, L., Rodríguez, A., Ruiz de Azúa, U., y Ramos-Díaz, E. (2015). Autoconcepto multidimensional: medida y relación con el rendimiento académico. *Revista Internacional de evaluación y medición de la calidad educativa*, 2(1), 13-24.
- Revuelta, L. R., Fernández, A. R., de Azúa, Ormaza, U. R., y Ramos-Díaz, E. (2016). Autoconcepto multidimensional: medida y relaciones con el rendimiento académico. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1),13-24
- Reynolds, A.J., y Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(41), 457-480.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Robbins, D. (2001). *Exploring risk and resiliency in family functioning*. Dissertation. Kansas City, KA: University of Missouri.
- Rodríguez, A. (2008). Malestar psicológico y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 207-222). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, A., y Esnaola, I. (2008). Los trastornos de la conducta alimentaria y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Coor.), *El autoconcepto físico: Psicología y Educación* (pp. 173-192).
- Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta L. (2012). School and Personal Adjustment in Adolescence: The Role of Academic Self-Concept and Perceived Social Support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
- Rodríguez, A., Axpe, I., y Goñi, A. (2015). Propiedades psicométricas de una versión abreviada del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). *Actas Esp Psiquiatr*, 43(4), 125-132.
- Rodríguez-Fernández, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Leioa. Universidad del País Vasco.
- Rodrigo, M.J ., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín J. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*. 16 (2), 203-210.
- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change1. *The Journal of Psychology*, 91(1), 93-114.

- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9.
- Román, J. M., Martín, L., y Carbonero, M. (2009). *Estructuras familiares y satisfacción de las necesidades de los hijos y de la pareja*. Universidad de Valladolid. Documento no publicado.
- Romero, M.R. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos*, 29, 236-241.
- Ruismaki, H., y Tereska, T. (2006). Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Servive Elementary Teachers' Self-Concept in Musical and Success in MusicEducation (Turing Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 113-130.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *Autoconcepto físico: estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research journal*, 32(3), 583-625.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantages. En M.W. Kent, y J.E. Rolf (Eds.). *Primary prevention of psychopathology*, 3,49-74. Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1991). *Some conceptual considerations. Presented at the Fostering resilience Conference*. Washington. D.C: Institute for Mental Health Initiatives.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Rutter, M. (1999). Resilience Concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.

- Sánchez, C. V. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La revue du REDIF*, 1, 15-22.
- Sandefur, G. D., McLanahan, S., y Wojtkiewicz, R. A. (1992). The effects of parental marital status during adolescence on high school graduation. *Social Forces*, 71(1), 103-121.
- Santa Lucia, R. C., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufmann, D., Salcedo, O., y Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 429-446.
- Santos, S., y Martins, G. (2005). El desarrollo del autoconcepto físico a través de la enseñanza de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Recuperado el 14 de noviembre de 2008 de [http://www. efdeportes.com/Revista digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20digital), 10, 81.
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Springer JF, y Philips JL. (1995). Individual Protective factors index: a measure of adolescent resiliency. Folsom, CA: EMT Associates. En: Constantine N, Bernard B, Diaz M. Measuring protective factors and resilience traits in youth: the healthy kids resilience assessment. Oakland: Center for Research on adolescent health and development. Recuperado el 25 de junio de 2005 de [http://crahd.phi.org/ papers /HKRA-99.pdf](http://crahd.phi.org/papers/HKRA-99.pdf).
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shavelson, R. J., y Bolus, R. (1982). Selp-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Shek, D.T.L. (1997). The relation of parent-adolescent conflict to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *Social behavior and Personality*, 25(3), 277-290.
- Sinclair, V., y Wallston, K. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101.
- Sisto, F. F., y Martinelli, S. C. (2004). *Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica.

- Song, I., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults. An examination of the Physical Self-Perception Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 207-221.
- Sonstroem, R. J. (1998). Physical self-concept: Assessment and external validity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 26, 133-164.
- Stein, R.J. (1996). Physical self-concept. En B.A. Bracken (Ed.): *Handbook of self- concept. Developmental, social and clínica consideration*. New York: Wiley.
- Stockard, J., y Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Strauss, G.H. (1970). *The relationship of family concept to variables of school adjustment, grades four, five and six*. Illinois: Northern Illinois University.
- Suarez Ojeda, E. N., Jara, A. M., Márquez, V. (2007). Trabajo comunitario y resiliencia social. En M. Munist, E. Suárez, D. Krauskopf y T. Silber (comp.) *Adolescencia y Resiliencia*, (pp. 81-108).
- Tamayo, A. (1982). Autoconcepto, sexo y estado civil. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 2, 3-15.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. ICE. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Trigueros, C., Rivera, E., y De la Torre, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 473-491.
- UNICEF (2012). *The state of the world's children 2012: children in an urban world*. eSocialSciences.
- UNICEF (2013). La Infancia y la Adolescencia en República Dominicana. Recuperado el 24 de septiembre de 2014 de [http://www.unicef.org/republicadominicana/children\\_4704.htm](http://www.unicef.org/republicadominicana/children_4704.htm).
- UNESCO/OREALC (2001). Cuadro 20, p. 596.

- UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Recuperado el 15 de mayo de 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>.
- UNESCO. (2010-2011). *World data on Education Données modiales de l' education*. VII Ed, 7ma edición. IBE/2010/CP/WDE/DR.
- Uriarte, J. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología política*, (47), 7-18.
- Vallacher, R. R., y Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94, 3-15.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Ginebra, Suiza: BICE.
- Vanistendael, S. (1997). *Resiliencia*. Conferencia presentada en el Seminario: Los aportes del concepto de resiliencia en los programas de intervención psicosocial. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002) *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, A., Avila, M., Martinez, B., y Musitu, G.(2014). *Relación entre familia y escuela y sus implicaciones en el ajuste escolar*. In book: *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la práctica*, Publisher: Juan Pablos, Editors: Aldo Bazan, Nayeli Vega, pp.129-153.
- Vera, J. G., Cantos, A. C., y Arrebola, I. A. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1409-1432.
- Verduzco A., M.A. (2004). *Autoestima, estrés y afrontamiento desde el punto de vista del desarrollo*. Tesis no publicada de Doctorado. México: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Videra, A., y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29(1), 141-147.
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1023-1033.

- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 134-153.
- Vispoel, W. P. (1996). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 56(4), 719-735.
- Walsh, F. (1998). El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío. *Sistemas Familiares*, 1, 11-14.
- Walsh, F. (2002). A Family Resilience Framework: Innovative Practice Applications. *Family Relations*, 51,(2), 130-138.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Madrid/Buenos Aires: Amorrortu.
- Walsh, F. (2012). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wang, M., y Gordon, E. (eds.) (1994). *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and prospects*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Waxman, H., Gray, J., y Padrón, Y. (2003). *Review of research on educational resilience*. UC Berkeley: Center for research on education, Diversity and Excellence.
- Weldon, B.L. (1967). *A study of the validity of primary teachers' personality ratings in the prediction of elementary school adjustment*. New York: St. John's University.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202- 209.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.
- Werner, E. (2003). Prólogo en N. Henderson. & M. Milstein, *Resiliencia en la escuela* (pp.15-17). Buenos Aires: Paidós.
- Werner, E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Mcgraw Hill.
- Werner, E.E., y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Paediatric Exercise Science*, 7, 132-151.

- Wilgenbusch, T., y Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quaterly*, 14(2), 101-120.
- Wojtkiewicz, R. A. (1993). Simplicity and complexity in the effects of parental structure on high school graduation. *Demography*, 30(4), 701-717.
- Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Willard.
- Wortman, C. B., y Silver, R C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 349-357.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept, Volume 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Zeidner, M., y Hammer, A. (1990). Life events and coping resources as predictors of stress symptoms in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 11, 693-703.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2), 207-221.
- Zorich, S., y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52 (3), 441-453.
- Zulaika, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 101-120.