



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**POBREZA Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO  
UTILIZADAS POR ESTUDIANTES EXITOSOS DE EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

**P R E S E N T A  
SILVIA PÉREZ MUÑOZ**

**DIRECTORA  
DRA. SOFIA RIVERA ARAGÓN**

**COMITÉ DE TESIS**

**DR. JOSÉ DE JESÚS GONZÁLEZ  
DR. ROLANDO DÍAZ LOVING  
DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS  
MTRA. MIRIAM CAMACHO VALLADARES**



México, D.F.

2012.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A MIS PADRES: (q.e.d.)**

*María del Refugio y Feliciano por haberme enseñado a vivir una vida plena y ser parte de la familia tan maravillosa que conformaron.*

### **A MIS HERMANAS Y HERMANOS:**

*Ana María, Gabriel, Paul, José, Roberto, María Elena, María del Carmen y Enrique por sus enseñanzas, acompañamiento y motivación en todos los proyectos que he emprendido a lo largo de los años.*

### **A MIS SOBRINOS:**

*Rubén, Gabriel, Isabel Cristina, Irma Esther, Salvador, Marisa Cristina, Paola Daniela, Luis Enrique y Chanelle, por todos los momentos agradables que hemos compartido a lo largo de nuestras vidas y los que faltan por venir.*

### **A MIS AMIGAS Y AMIGOS:**

*En especial a mis queridas amigas Silvia Luna y Marcela Canabal, y a sus respectivas familias, por su apoyo incondicional en todo momento. A José Luis Flores por acompañarme a lo largo de este proceso. Y al resto de todas mis amigas y amigos que han compartido diferentes momentos de mi vida en proyectos personales y laborales.*

### **A LA DRA. SOFIA:**

*Por su confianza, motivación y por ser una guía y apoyo para poder hacer posible la conclusión de este proyecto.*

### **A MIS COMPAÑERAS DE TRABAJO:**

*Lic. Rosana Torres e Ing. Magdalena Hernández, por las facilidades otorgadas durante este proceso de titulación, así como, al resto del equipo de trabajo.*

*Agradecimiento especial a los **Miembros del Comité:** Dr. Rolando Díaz Loving, Dr. José de Jesús González Núñez, Dr. Samuel Jurado Cárdenas, Maestra. Miriam Camacho Valladares.*



## INDICE

<b>Resumen</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>1 El impacto de la pobreza en el ámbito mundial.</b> .....	<b>10</b>
1.1 La pobreza en Latinoamérica. ....	24
1.2 La evolución de la pobreza en México. ....	30
1.3 Factores protectores y de riesgo en población adolescente. ....	38
1.4 La Educación Media Superior en México .....	44
<b>2. Estrategias de afrontamiento utilizadas por adolescentes.</b> .....	<b>71</b>
2.1 Definición de estrategias de afrontamiento. ....	71
2.2 Clasificación de las estrategias de afrontamiento. ....	72
2.2.1 Resiliencia. ....	76
2.2.2 Locus de Control .....	82
2.2.3 Bienestar Subjetivo .....	88
<b>3. Propuesta de Intervención: Taller para identificar y evaluar las estrategias de afrontamiento que apoyan a los estudiantes exitosos en el nivel educativo medio superior.</b>	<b>95</b>
<b>Alcances y Limitaciones.</b> .....	<b>109</b>
<b>Referencias.</b> .....	<b>113</b>

## INDICE DE FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS

<b>Figuras</b>	<b>Página</b>
A. Componentes del Índice de Desarrollo (IDH).	12
<b>Gráficas</b>	
I. La evolución de la pobreza nacional al 2006	32
II. La evolución mensual del valor de la canasta alimentaria 2005 –2012	34
III. Tasa de Deserción Total 1990 – 1991 / 2009 - 2010	67
<b>Tablas</b>	
1. Medición de la pobreza en los Estados Unidos Mexicanos 2010	26
2. Medición de la pobreza en el DF 2010	31
3. Niveles de pobreza al 2005	32
4. Porcentaje de escuelas y matrícula de educación media superior según el tipo de control administrativo (2009-2010)	53
5. Número de escuelas y alumnos en las distintas opciones de educación media superior, según control administrativo, 2009 – 2010. / Centralizadas del Gobierno Federal / Control Administrativo	54
6. Descentralizadas del Gobierno Federal / Control Administrativo	55
7. Descentralizadas de las Entidades Federativas / Control Administrativo	55
8. Centralizadas del Gobierno Federal / Control Administrativo	55
9. Centralizadas de las Entidades Federativas / Control Administrativo	56
10. Autónomas / Control Administrativo	56
11. Privadas / Control Administrativo	56
12. Subsidios / Control Administrativo	56
13. Total Escuelas y Matrícula	57
14. Población joven por nivel educativo, por grupo de edad y tamaño de localidad 2010 / Porcentaje y volumen	60
15. Distribución porcentual de los jóvenes según escolaridad por características seleccionadas y por grupos de edad (2010).	61
16. Subpoblaciones de jóvenes por grupos de edad y condición de asistencia a la educación media superior.	63

17. Asistencia a la EMS de jóvenes de 15 a 17 y 15 a 18 años.	64
18. Distribución de la matrícula en media superior por edad (inicio del ciclo 2010-2011)	65
19. Tasa de deserción total en media superior (2009-2010), por modelo educativo	68
20. Tasa de aprobación en media superior después del periodo de regularización por modelo educativo y grado escolar (2009-2010)	68
21. Atención a la demanda potencial en media superior (2010-2011)	69

## RESUMEN

La presente investigación se centra en los temas de pobreza y educación media superior en México. El análisis de la información se enfoca en revisar indicadores de pobreza y educación a nivel mundial, en Latinoamérica y en México. Así como, analizar las estrategias de afrontamiento que apoyan a los estudiantes sobresalientes en la educación media superior. La educación es considerada como el mejor medio para transformar a la sociedad y por ende la nación, para intentar romper el círculo vicioso de la pobreza, es importante identificar a aquellos jóvenes, que enfrentan situaciones de pobreza y que logran sobresalir del resto del grupo y ser personas exitosas durante el trayecto educativo, quienes se convierten en agentes de cambio en materia económica, política y social. La educación, por si sola, es un instrumento efectivo para ayudar a superar la pobreza y mejorar el capital humano.

Los objetivos del presente estudio fueron identificar y evaluar si las estrategias de afrontamiento, consideradas para este estudio: la resiliencia, el locus de control y el bienestar subjetivo, están asociadas al rendimiento académico exitoso en estudiantes del nivel educativo medio superior, y que viven en situación de pobreza. Así como, la influencia de las familias y escuelas en el éxito académico de los estudiantes y evaluar una propuesta de intervención con la finalidad de reforzar estos aspectos. La muestra para el estudio está conformada por 50 estudiantes exitosos, en un rango de edad de 16 a 22 años, respectivamente, elegidos de las escuelas previamente seleccionadas, así mismo, participan 50 padres o tutores de dichos alumnos y 60 maestros que les impartieron clase. El estudio es exploratorio y evaluativo de campo. Los instrumentos que se utilizan para la evaluación son los siguientes: Cuestionario Socioeconómico para el alumno y familia. La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), Escala de Locus de Control, Escala de Bienestar Subjetivo, Entrevista semiestructurada para padres o tutores y maestros participantes.

Al término de la evaluación se identificarán y analizarán los niveles alcanzados en resiliencia, el tipo de locus de control presentado y el nivel de bienestar subjetivo de los participantes. Así mismo se analizarán las diferencias entre las tres escalas, así como, con las variables contextuales de género, edad, nivel socioeconómico; de igual forma se analizarán los datos que arroja el impacto de la familia y escuela en los alumnos participantes en el estudio.

Palabras claves: Pobreza, estudiantes exitosos del nivel medio superior, resiliencia, locus de control, bienestar subjetivo.



## **ABSTRACT**

This research focuses on issues of poverty and high school education in Mexico. The analysis center on reviewing information about poverty and education indicators in the world, in Latin America and México. Also, analyze the coping strategies that support outstanding students in this educational level. Considering education as the best means to transform society and therefore the nation, to try to break the vicious circle of poverty, it is important to identify those young people who face situations of poverty and achieve excel from the rest of the group to successful people, on the way to school and become agents of change in economic, political and social matters. The education is an effective tool to help overcome poverty and improving human capital.

The aims of this study were focused on identifying and assessing coping strategies, considered for this research: resilience, locus of control and subjective well-being were associated with successful academic performance in students of higher average educational level, living in poverty. As well, if the parents or guardians, and schools influences in the academic success of students. The final part of this study is to carry out and assess an intervention proposal, in order to strengthen these aspects. The sample was of 50 successful pupils, between 16 and 22 years old, respectively, previously identified from the selected schools, likewise, involved 50 parents or guardians of such students and 60 teachers who taught class to them. This is an exploratory and field evaluation study. The measurement used for the evaluation were the Socioeconomic Questionnaire for Students and their Families; Mexican Resilience Scale (RESI-M); Locus of Control Scale and the Scale of Subjective Well-being. Semi structured Interview for Parents or Guardians, and Teachers involved.

After the assessment, identify and analyze the levels reached in resilience, locus of control type presented and subjective well being level of the participants. Likewise, we will analyze the differences between the three scales, as well as, the contextual variables of gender, age and socioeconomic status. We will analyze the data and identify the impact throws the family and teachers in the sample of the students.

Key words: Poverty, successful high school students, resilience, locus of control, subjective well-being.

## INTRODUCCIÓN

Los jóvenes de todo el mundo se encuentran preocupados por la falta de oportunidades de empleo, así como por la calidad y pertinencia de la educación, información que arrojó el último Informe sobre la Juventud Mundial, emitido por las Naciones Unidas en febrero de 2012. Entre otros motivos de preocupación se menciona la vulnerabilidad del empleo, la migración de la mano de obra, el sexo, la discriminación racial, entre otras. En este informe se hace mención de la relevancia de la educación escolarizada, incluida la formación técnica y vocacional, previa a la formación universitaria.

La Organización de las Naciones Unidas menciona en sus estadísticas, al cierre de 2011, que la población mundial ascendió a 7 mil millones de personas. En México, el INEGI proporciona datos censales de 2010 en los que señala que residen 112.3 millones de personas en este país, monto que lo coloca como el onceavo país más poblado del mundo. Entre otros datos, el 48.8% de la población son hombres y el 51.2% son mujeres. La población por grandes grupos de edad, refiere que de 0-14 años, se ubica el 29.3%; de 15-64 años, se tiene al 64.4%, y de 65 años y más, el 6.3%.

Otros datos que proporciona el INGI son la relación entre hombres y mujeres, la cual es diferente por grupos de edad. Nacen más de 103 hombres por cada 100 mujeres, pero en los primeros años la mortalidad de los niños es más intensa que la de las niñas. Entre los 15 y 19 años el número de hombres y mujeres jóvenes es similar; sin embargo, a partir de los 20 años se incrementa el número de mujeres debido principalmente a la mayor migración internacional masculina y a una mortalidad un poco más elevada. El estado de México, el Distrito Federal, Veracruz y Jalisco son los estados con mayor población, juntos concentran un total de 39,020,818 personas, es decir, 34.7% de residentes en el país. México es un país cada vez más urbano, 76.8% de su población reside en localidades de 2 500 o más habitantes.

En 2010 la población menor de 15 años representa 29.3% del total, mientras que la que se encuentra en edad laboral de 15 a 64 años, constituye 64.4%, y la población en edad avanzada representa el 6.3% de los habitantes del país. En contraste, en el año 2000 la participación de estos grandes grupos de edad era 34.1, 60.9 y 5.0%, respectivamente. Esta transformación en la estructura por edad es muy importante, porque muestra que el país transita por una etapa donde el volumen de la población en edades laborales alcanza su mayor peso relativo con relación a la población en edades dependientes.

Los datos censales de 2010 indican que en el país residen 57.5 millones de mujeres, de las cuales 27.9% son menores de 15 años, 26.4% son jóvenes de 15 a 29 años, 35.2% son adultas de 30 a 59 años y 9.3% tienen 60 años y más; esta estructura muestra una población joven donde la mitad de las mujeres tienen menos de 26 años. El monto de hombres es de 54.9 millones, por lo que en el país residen 95 hombres por cada 100 mujeres; en el grupo de 0 a 14 años esta relación es superior a cien (103 hombres por cada cien mujeres) y esto se explica porque en prácticamente todas las poblaciones del mundo nacen más hombres que mujeres. En los jóvenes de 15 a 29 años la relación hombres - mujeres es de 95.9 y disminuye conforme avanza la edad hasta llegar a ser de 87 en el grupo de 60 años y más; la migración y la sobre mortalidad masculina son factores que determinan la configuración por sexo en las edades jóvenes, mientras que en las edades avanzadas lo es la mayor sobre vivencia femenina.

Sin duda la educación, como coincide una buena parte de la sociedad, es uno de los pilares fundamentales del desarrollo de los pueblos, por lo que, bajo esta lógica, mientras haya una mayor cobertura y mejor calidad educativa, la sociedad de un país contará con mejores condiciones de vida. Si bien en nuestro país se han dado avances en cuanto a la cobertura educativa, la mejora cualitativa ha dejado mucho que desear. Y esto se hace notar cuando, en el país, menos de uno de cada 5 jóvenes de 24 años y más, cuenta con algún grado aprobado en estudios superiores, y donde el promedio de escolaridad ni siquiera logra superar el nivel secundaria, habiendo un índice de deserción del 13.8 por ciento en bachillerato y de 20.9 por ciento en el nivel profesional técnico. Mientras que en el grado promedio de escolaridad, la media nacional es de 8.6 años, a la cual nuestra entidad supera, llegando a los 9.2 años, ocupando la séptima posición entre los demás estados. El Distrito Federal, nuevamente, es el que tiene mayor promedio de años escolares, con 10.5, y Chiapas, último lugar, con apenas 6.7. A su vez, el INEGI señala que el 22% de la población de 20 a 24 años de edad en el país asiste a la escuela, sea el nivel que sea, donde en Aguascalientes es del 22.2%, en el Distrito Federal el 35.3%, y Quintana Roo 15.2% el más bajo a nivel nacional.

La expectativa de toda nación es generar personas que contribuyan al desarrollo económico, político y social. Los jóvenes exitosos del nivel medio superior, que viven en condiciones de pobreza, podrán asegurar un lugar en niveles superiores de estudios, así como, una oportunidad laboral que les pueda brindar mejores condiciones de vida a ellos y sus familias en un mediano plazo.

México junto con Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica, Colombia y Brasil se encuentran en una transición avanzada, con bajas tasas de fecundidad (menores de 2.5 y mayores de 1.5 hijos por mujer) y niveles de mortalidad considerados bajos e intermedios. La Organización Panamericana de la Salud comenta que el aumento de enfermedades crónicas es atribuible al envejecimiento de

la población y a los comportamientos y elecciones poco saludables que hacen los individuos, que se vinculan con una nutrición deficiente, sobrepeso, obesidad y consumo de tabaco y alcohol.

La educación asociada a la problemática de la pobreza, a la salud pública, al empleo formal, retoma mayor relevancia para México y en general para América Latina. La salud física y mental óptimas, son elementos asociados con una educación exitosa. Por lo que se considera relevante conocer la percepción que tienen los estudiantes de su estado de salud, independientemente de las condiciones de pobreza actuales; de igual forma, identificar si las estrategias de afrontamiento de los estudiantes exitosos de nivel medio superior tienen que ver con la resiliencia, el locus de control y el bienestar subjetivo. Los instrumentos que se utilizan están diseñados y validados para la población mexicana, lo cual permite obtener datos confiables y acorde con la realidad mexicana. Así mismo, se realiza el análisis cuantitativo, el cual permite identificar diferencias y similitudes, lo cual permitirá replicar el estudio y generalizar resultados.

En las instituciones educativas, regularmente se abocan al apoyo de los estudiantes de bajo aprovechamiento, dando por hecho que el resto de los estudiantes obtendrán un aprovechamiento promedio, sin embargo, se considera importante, focalizar a los estudiantes exitosos y conocer más de fondo, como es que logran sobresalir del resto del grupo, considerando que viven en contextos similares todos los que asisten a un determinado plantel. La expectativa que orientó este estudio, fue obtener información sobre estos constructos en los alumnos exitosos, así como, la influencia de los maestros y padres en el buen rendimiento académico de estos jóvenes.

De acuerdo a los trabajos que ha desarrollado Richaud de Minzi (2006), con población de niños de 8 a 12 años, se realizó un análisis factorial a un cuestionario para el estudio del afrontamiento en niños, ya fuese funcional o disfuncional. Se estudió la relación entre el estilo parental percibido y el afrontamiento en los niños, medido a través del cuestionario. Los resultados obtenidos apoyaron la hipótesis de que los items del cuestionario reflejan el constructo afrontamiento en los niños. Se obtuvo una estructura bifactorial cuyos componentes fueron definidos como afrontamiento disfuncional (descontrol emocional, evitación cognitiva, búsqueda de gratificaciones alternativas y control emocional), el afrontamiento funcional (análisis lógico, acción sobre el problema y búsqueda de apoyo). Sin embargo, menciona que se manejó ambos tipos de estrategias en un sentido general. Las funcionales, reducen el estrés, promueven la salud a largo plazo, mientras las disfuncionales, pueden disminuir el estrés momentáneamente, pero deterioran la salud a largo plazo (Martín Días, Jiménez Sánchez, & Fernández Abascal, 1997 en Richaud de Minzi, 2006). Resalta, que es importante tomar en cuenta que la utilidad de las estrategias estará siempre en función de la naturaleza de los acontecimientos, de las características individuales de la persona y de su momento de desarrollo. Por lo que es posible suponer que una estrategia podría resultar eficaz para una persona y no para otra; o incluso para la misma no ser útil en dos momentos

diferentes (Labiano & Correché, 2002 en Richaud de Minzi, 2006). Por esta razón, algunos autores sostienen que es inapropiado establecer que existen estrategias adaptativas o desadaptativas en sí mismas, sin considerar el contexto (Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1997 en Richaud de Minzi, 2006).

Tomando en cuenta los hallazgos de los investigadores antes mencionados, se considera prudente realizar este estudio, en el cual se está identificando estrategias funcionales que apoyan a los estudiantes exitosos de educación media superior que viven en condiciones de pobreza. Una vez identificadas y evaluados los constructos de afrontamiento en la población elegida, se propone una segunda etapa, a través de un taller que se pudiera trabajar sobre estos constructos con los alumnos de bajo y medio rendimiento académico, padres o tutores y maestros, con la intención de mejorar el aprovechamiento escolar y promover el uso de las estrategias funcionales, así como, la integración de esfuerzos de los padres y maestros en beneficio de los estudiantes de educación media superior en condiciones de pobreza.

La intención de éste estudio es ampliar información sobre estos constructos e identificar como poder apoyar a la población en situación vulnerable desde el enfoque de estudiantes exitosos, como es que ellos han podido sobrellevar las barreras a las que día con día se enfrentan. Si bien, existen investigaciones de este tipo, hay poca información sobre estudios en educación media superior en jóvenes exitosos, la mayoría se han realizado a nivel primaria y secundaria. Por esta razón, se considera relevante, realizar un estudio descriptivo de la situación a nivel mundial y en México en particular, y que sirva como referente para la toma de decisiones en el ámbito educativo, familiar y profesional.

La tesis está conformada de la siguiente manera: el marco teórico en el cual se definen y comentan los conceptos de pobreza, estrategias de afrontamiento, resaltando los constructos de resiliencia, locus de control y bienestar subjetivo, la importancia de los factores protectores y de riesgo, así como, la descripción del nivel educativo medio superior en México. En el último capítulo se presenta una propuesta de intervención en la que se identifican y evalúan los niveles de los constructos de afrontamiento, en jóvenes exitosos de ese nivel educativo, con los instrumentos y procedimiento que se detalla en ese capítulo. En la última parte se presentan los alcances y limitaciones a los que se llegaron y que surgieron durante el estudio.

*“La verdadera riqueza de una nación está en su gente”. Con estas palabras, el Informe sobre Desarrollo Humano de 1990 comenzó a abogar firmemente por un nuevo enfoque desde el cual afrontar el desarrollo. (Informe sobre Desarrollo Humano 2010, Perspectiva General, Página 1.*

## **1. El impacto de la pobreza a nivel mundial.**

Estamos en el siglo XXI y los cuestionamientos continúan en torno a la pobreza, como revertir el fenómeno, integrando las experiencias, el conocimiento acumulado de la lucha contra la pobreza a nivel internacional, en la consecuencia de que, dada la estrecha relación entre pobreza y degradación del medio ambiente, se trata también de una lucha por la supervivencia del planeta, como se planteó ya desde 1972 en Estocolmo, durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo Humano.

La pobreza es un problema a nivel mundial, que afecta a individuos, familias, comunidades, ciudades y países. La mayoría de la gente que vive en condiciones de pobreza, se ubican en naciones subdesarrolladas. Cuando nos preguntamos, que es la pobreza, no se encuentra una definición única y suficientemente precisa, este fenómeno se ve afectado por factores de tipo cultural, religioso y por sistemas sociales, las definiciones que existen están influidas por juicios de valor y el criterio de los expertos en la materia.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es la red mundial de las Naciones Unidas orientada a promover el desarrollo y conectar a los países con los conocimientos, la experiencia y los recursos necesarios para ayudar a los pueblos a forjar una vida mejor. Está presente e 177 países, trabajando con los gobiernos para ayudarles a encontrar sus propias soluciones a los retos mundiales y nacionales del desarrollo.

El *Informe sobre Desarrollo Humano Mundial* es una tarea de enorme proporciones, en la cual intervienen un equipo de investigadores, un grupo consultivo de académicos, y asociados claves como el Centro para el Desarrollo Mundial, la Comisión Europea, el Centro para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard, la Asociación de Capacidades y Desarrollo Humano, el Centro para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y el Grupo Asesor de la Sociedad Civil del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

En las dos últimas décadas, el desarrollo humano ha avanzado considerablemente en muchos aspectos. La mayoría de las personas disfruta hoy de una vida más prolongada y más saludable y puede acceder a más años de educación, así como a una amplia gama de bienes y servicios. Incluso en países con una situación económica adversa, en general la salud y la educación han

mejorado bastante. Los avances se observan no sólo en salud, educación e ingresos, sino también en la capacidad de la gente para elegir a sus líderes, influir en las decisiones públicas y compartir conocimientos. En este *Informe* se incorporan tres nuevos indicadores a la familia de mediciones del Índice de Desarrollo Humano (IDH): el Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad, el Índice de Desigualdad de Género y el Índice de Pobreza Multidimensional. El *Informe* de 1990 define desarrollo humano como un proceso que “ofrece a las personas mayores oportunidades” y que pone énfasis en la libertad del ser humano para tener salud, educación y disfrutar de condiciones de vida dignas. En este *Informe* se propone una reformulación coherente con el ejercicio práctico del desarrollo y con la literatura académica sobre desarrollo humano y capacidades. El desarrollo humano supone la expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable y creativa, perseguir objetivos que ellas mismas consideren valorables, y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten. Las personas son los beneficiarios e impulsores del desarrollo humano, ya sea como individuos o como grupo. (*Informe sobre Desarrollo Humano*).

En julio de 2010, la Iniciativa de Oxford sobre la Pobreza y el Desarrollo Humano (OPHI) de la Universidad de Oxford presentó junto con la Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) una nueva forma de medir la pobreza, que plantea una visión “multidimensional” de las personas que viven en la pobreza y que, según sus creadores, podría ayudar a asignar recursos de desarrollo de forma más efectiva. El IPM sustituye al Índice de Pobreza Humana, que ha venido formando parte de los informes sobre Desarrollo Humano anuales desde 1997. Los resultados aportados por el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) se dieron a conocer en el foro político de Londres y en línea en el sitio web de la OPHI.

*Un indicador de la pobreza multidimensional.* Al igual que el desarrollo, la pobreza es multidimensional, pero este hecho no se tiene en cuenta en las cifras globales. El *Informe* de este año presenta el Índice de Pobreza Multidimensional, que complementa a los índices basados en medidas monetarias y considera las privaciones que experimentan las personas pobres, así como el marco en que éstas ocurren. El índice identifica una serie de privaciones en las mismas tres dimensiones del IDH y muestra el número de personas que son pobres (que sufren privaciones) y el número de privaciones con las que usualmente vive una familia pobre. Es posible agrupar el índice por región, grupo étnico, dimensión de la pobreza y otras categorías, por lo que representa una herramienta muy útil para los encargados de formular políticas. A continuación se resumen algunos hallazgos:

Alrededor de 1.750 millones de personas en los 109 países que abarca el Índice (un tercio de su población) viven en situación de pobreza multidimensional. Es decir, al menos un tercio (33%) de

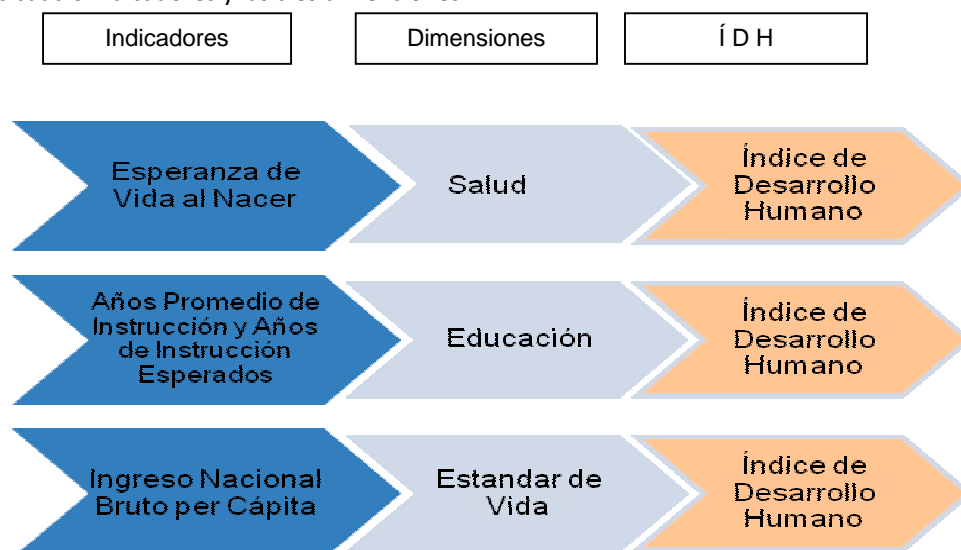
los indicadores reflejan graves privaciones en salud, educación o nivel de vida. Esta cifra supera a los 1.340 millones de personas que viven con menos de US\$1,25 al día en esos países, pero es menor al número de personas que vive con menos de US\$2 al día. Los patrones de privación también difieren significativamente de los de la pobreza vinculada al ingreso.

África Subsahariana es la región con la mayor incidencia de pobreza multidimensional; ésta fluctúa de un magro 3% en Sudáfrica al terrible 93% en Níger. El porcentaje promedio de privaciones oscila entre 45% en Gabón, Lesotho y Swazilandia y 69% en Níger. Sin embargo, según este indicador la mitad de la población pobre vive en Asia Meridional (51% u 844 millones de personas) y más de una cuarta parte vive en África (28% o 458 millones).

Figura 1.

### Componentes del Índice de Desarrollo Humano (IDH)

El IDH: los cuatro indicadores y las tres dimensiones.



Fuente: HDRO – 2010.

Según este planteamiento, el desarrollo humano se compone de tres factores:

- **Bienestar:** ampliar las libertades reales de la gente, para que puedan prosperar.
- **Empoderamiento y agencia:** permitir la acción de personas y grupos, para llegar a resultados valorables.
- **Justicia:** ampliar la equidad, preservar los resultados en el tiempo y respetar los derechos humanos y otros objetivos planteados por la sociedad. (HDRO en base a Alkire 2010)

Amartya Sen menciona, “el desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana, en lugar de



la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es solo una parte de la vida misma”. El objetivo principal del desarrollo humano es ampliar las opciones de las personas. A menudo las personas valoran los logros que no se reflejan, o al menos no en forma inmediata, en las cifras de crecimiento o ingresos; mayor acceso al conocimiento, mejores servicios de nutrición y salud, medios de vida más seguros, protección contra el crimen y la violencia física, una adecuada cantidad de tiempo libre, libertades políticas y culturales, y un sentido de participación en las actividades comunitarias. El objetivo del desarrollo humano, es crear un ambiente propicio para que la gente disfrute de una vida larga, saludable y creativa; Manhub ul Haq (1934-1998) Creador del informe sobre Desarrollo Humano.

♦ **Definiciones a partir de aproximaciones interdisciplinarias al concepto de pobreza.**

Autor / Organismo / Institución	Descripción del Concepto
Diccionario de la Real Academia Española, 2001.	“Cualidad de ser pobre, falta, escasez; dejación voluntaria de todo lo que se posee, y de todo lo que el amor propio puede juzgar necesario; de la cual hacen voto público los religiosos el día de su profesión; escaso haber de la gente pobre”. Esta definición hace mención a carencia material como emocional.
Clair Wilcox, 1971.	<p>Pobreza general, que resulta de una deficiente demanda colectiva, de una depresión en los negocios o de desempleo masivo.</p> <p>Pobreza insular o comunitaria, acaece cuando una región pierde sus bases económicas, y cuando sus recursos se han agotado y la demanda de sus productos ha decaído.</p> <p>Pobreza personal, que se debe a características y fortuna del sujeto, así como, a factores sociales que escapan a su dominio.</p> <p>Propuso la existencia de diferentes tipos de factores que inciden para que las personas padezcan, siendo: Factores personales, factores por defectos físicos o psíquicos y factores sociales.</p>
Clarisa Hardy, 1987.	Reportó que la pobreza se manifiesta en un conjunto de indicadores cuantificables y su superación implica alterar las condiciones que explican tales déficits, que la pobreza es un modo de vida, son relaciones del ser humano entre sí, con sus distintos recursos, son pautas culturales que suman percepciones sociales, expectativas de lo deseable y respuestas posibles de confrontación con la vida diaria subsistencia (Hardy, 1987, p. 13-16).
John Sheahan, 1990.	Registró en sus modelos de desarrollo de América Latina, que la pobreza se operacionaliza a través de mal nutrición, malos alojamientos, falta de oportunidades de

	educación y por consiguiente de la imposibilidad de obtener un buen ingreso; esto es quienes quedan al margen, se pasan toda la vida con una capacidad menor de responder o de crear nuevas oportunidades, se percibe la carencia de una capacidad para actuar, así como una menor esperanza de vida.
Bernardo Kliksberg, 1993.	Indicó que en América Latina y el Caribe, que el problema de la pobreza tiene implicaciones éticas, económicas y políticas de primer orden. Atenta contra los derechos humanos al mantener a sectores de la población e situación de desempleo, desnutrición y marginalidad. La desigualdad atenta contra el crecimiento económico al reducir los mercados internos, generar incertidumbre y alejar capitales y crédito.
Nélida Redondo, 1990.	Realizó una investigación en sectores populares urbanos, reportó que el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC, 1984), definió al concepto de pobres, como esencialmente normativo, se consideró pobre a quien no obtiene o no puede procurarse recursos suficientes para llevar una vida mínimamente decorosa, de acuerdo a los estándares implícitos en el estilo de vida predominante en la sociedad a la que pertenece y aborda que las necesidades consideradas básicas incluyeron: alimentación, vestido, alojamiento, equipamiento doméstico para el hogar, disponibilidad de agua potable, sistema de eliminación de excrementos, condiciones ambientales sanas, acceso a medios de transporte apropiados, acceso a servicios de salud, educación y cultura (Redondo, 1990 p. 24-25)
Félix Vélez, 1994.	Sugirió que la pobreza es un fenómeno general de desarrollo insuficiente. Se considera que una persona es pobre cuando se encuentra en una situación precaria en la que carece de capacidades y/o oportunidad de desarrollo. Manifestaciones como escasos ingresos, insalubridad, desnutrición y vulnerabilidad a las enfermedades y a las inclemencias del medio ambiente, inciden negativamente en sus oportunidades de salir adelante
Oscar Lewis, 1959.	Estudió la pobreza desde una perspectiva de análisis de cinco familias. Él definió la pobreza como una subcultura que es asimilada de generación en generación, repitiendo pautas aprendidas que de esta manera se perpetúa.
María Montero, 2010.	La pobreza se define, desde esta perspectiva, como un estado de desequilibrio constituido por múltiples estresores, tanto físicos como sociales y psicológicos.
Spicker, 1993.	“Por lo general, la pobreza se refiere no solo a privaciones sino a privaciones sufridas durante un periodo de tiempo”.

Deleeck, 1992.	“la pobreza no se limita a una dimensión, como por ejemplo el ingreso; se manifiesta en todas las dimensiones de la vida, como la vivienda, la educación y la salud.
Whelan y Whelan, 1995.	“la pobreza se define por la existencia de un patrón de privaciones más que por la privación misma”. La definición de pobreza dependería de la experiencia acumulada en un tiempo determinado de su vida.
Narayan, 2000.	“se alude a una red de privaciones” <i>en Voces de los pobres</i> .
Coffield & Sarsby; Kolvin, 1990.	“constelación de problemas que la población podría sufrir, como resultado de combinaciones cambiantes de problemas, a través del tiempo”.
Baratz & Grigsby, 1971.	“una privación severa de bienestar físico y bienestar mental, estrechamente asociada con inadecuados recursos económicos y consumos”. Los contenidos que definen bienestar incluyen valoraciones sobre “estar bien”, la autoestima, las aspiraciones y el estigma, así como, aspectos de estatus y poder.
Booth, 1971.	“los pobres son aquellos cuyos medios de vida pueden ser suficientes, pero son apenas suficientes para una vida decente e independiente; los muy pobres, serían aquellos cuyos medios de vida resultan insuficientes de acuerdo a un nivel de vida considerado normal en ese país” .
Ashton, 1984.	“la privación refiere a necesidades esenciales que no son satisfechas. La pobreza, debe referirse a una falta de dinero necesario para satisfacer esas necesidades”.
Organización de las Naciones Unidas, 1995.	“la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información. La pobreza depende no solo de ingresos monetarios, sino también del acceso a servicios”.
Organización Internacional del Trabajo, 1995.	“al nivel más básico, individuos y familias son considerados pobres, cuando su nivel de vida, medido en términos de ingreso o consumo, está por debajo de un estándar específico”.
Banco Mundial, 1990.	Define la pobreza como “la incapacidad para alcanzar un nivel de vida mínimo”.
Miller y Roby, 1967.	“definir el problema de pobreza en términos de estratificación, lleva a percibir la pobreza como un problema de desigualdad”. Se observa la naturaleza y el tamaño de las diferencias entre el 20% o 10% más bajo y el resto de la sociedad.

George Simmel, 1965.	“pobreza, en términos sociológicos, refiere no tanto a las personas con bajos ingresos, sino aquellos que son dependientes: la persona pobre, es el individuo que recibe asistencia porque carece de medios de subsistencia”.
Engbersen, 1998.	Describe la pobreza como “la exclusión estructural de ciudadanos de toda participación social, junto con una situación de dependencia en relación al Estado”.
Steizer, 1995.	“los pobres [...] están cada vez más entre nosotros, reproduciendo generaciones futuras de bastardos incultos dependientes de la asistencia social, robando y traficando drogas”.
Informe Wresinski del Consejo Económico y Social de Francia 1987, en Duffy, 1995.	Wresinski identifica a la pobreza como una carencia de seguridad básica, entendida como “la ausencia de uno o más factores que permite a individuos y familias, asumir responsabilidades básicas y disfrutar de derechos fundamentales [...] la pobreza crónica resulta cuando la carencia de seguridad básica afecta simultáneamente varios aspectos de la vida de la población, cuando es prolongada y cuando compromete seriamente sus oportunidades para recuperar sus derechos y para reasumir sus posibilidades en un futuro venidero”.

Lewis; (1968), comenta que el tema de la pobreza en el contexto de la post-guerra, se ha expresado de un modo acentuado en la relación a los temas del “subdesarrollo” y del llamado “tercer mundo”, especialmente después de la segunda guerra mundial. Existen tres factores interrelacionados y que se influyen recíprocamente para aumentar esta conciencia.

- a) Las Naciones Unidas constituidas en 1943, como nuevo organismo para enfrentar, prever y tratar de resolver los problemas de la política internacional, incluyeron desde su comienzo la preocupación por los problemas sociales, económicos y políticos de la pobreza. Se realizó una clasificación según el ingreso per cápita, en países de algo, medio y bajo ingreso, clasificación que en el tercer grupo cubría la mayor parte de la población mundial: 67%. Tales países eran los de África salvo (entonces) Unión Sudafricana; los de Asia salvo el Japón y los de América Latina, salvo Argentina y Uruguay (Beltrão, 1974). Aquellos países del tercer grupo, cuyo ingreso per cápita era inferior a la media mundial, que fue de 230 dólares anuales (EE.UU.) para el año 1949, siendo US\$0.638 al día.
- b) La influencia del proyecto socialista para enfrentar la pobreza, ya existía, pero después de la guerra aumentó por la mayor potencia de Rusia y por la revolución china. Otro fenómeno histórico de la época fue; la lucha contra los imperios europeos que llevaron a la independencia a países de África y Asia: Filipinas en 1946, India en 1947, Indonesia en 1950, Ghana en 1950 y otros 17 países de África, cortaron su situación colonial.
- c) Durante ese mismo período las ciencias sociales aumentaban su preocupación por los problemas sociales. En 1949 se constituyó la *International Sociological Association*, en Oslo, bajo los auspicios de la ONU, a través de la UNESCO. Desde entonces fue creciente la importancia de los temas de la pobreza y el subdesarrollo, así como la participación concreta de intelectuales del llamado Tercer Mundo.

Se ha hablado de la “cultura de la pobreza” (perspectiva culturalista) y la “cultura del gueto o aislamiento social” (perspectiva estructuralista). Lewis acuñó el primer término (1968 en Montreal, 1999), refiere a un conjunto integrado de valores, normas y comportamientos característicos de aquellos que viven en condiciones de pobreza. Desde esta perspectiva, los valores, normas y comportamientos de los pobres son, en buena medida, las causantes de que no aprovechen las oportunidades que la sociedad les ofrece y, por tanto, de su situación de pobreza. La pobreza es una forma de vida específica (Lewis, 1968; Wilson, 1987, en Montreal, 1999). Desde el punto de vista estructuralista, se concibe a la pobreza como un problema social, en el que los afectados viven así, (en condiciones de pobreza) debido a la segregación, las limitadas oportunidades y los obstáculos exteriores que constriñen sus vidas (Monreal, 1999).

♦ **Pobreza desde la perspectiva ecológica social.**

Particularmente, la pobreza se define, desde la perspectiva aludida, como un estado de desequilibrio constituido por múltiples estresores, tanto físicos como sociales y psicológicos. En el momento en que trasciende al dominio académico la concepción ecológica y ha alcanzado ámbitos políticos, es oportuno y necesario perfilar dimensiones claras de lo que se entiende por ecológico, es decir lo integra lo intra, inter y trans personal; siendo, lo psicológico, lo social y lo cultural (Montero, 2010).

De acuerdo con Boltvinik (1995, 2004; en Montero, 2010), la determinación de pobreza quedaría sesgada, si se basara únicamente en el ingreso familiar mensual. Desde la perspectiva ecológica social, proporciona un marco conceptual flexible que integra diferentes niveles de estudio y que favorece la instrumentación de metodologías combinadas, sin sacrificar la rigurosidad del análisis científico; en esta perspectiva se combinan variables físicas, psicológicas y sociales, que permiten la derivación de modelos explicativos más apegados a la realidad y con mayores probabilidades de estructurar propuestas de intervención comunitaria eficientes, que promuevan la construcción de modelos explicativos y predictivos de la pobreza, considerando el contexto social y cultural, donde emerge dicha problemática.

Se entiende que la pobreza es la carencia de recursos necesarios para satisfacer las “necesidades básicas” de la sociedad o carencia de recursos para vivir. Estas necesidades básicas pueden ser, salud, nutrición, vivienda, abrigo, educación, trabajo y recreación, principalmente. También, la carencia de ingresos monetarios, agricultura sostenible, tecnología y altas tasas de mortalidad infantil.

♦ **Aproximaciones de organismos internacionales y nacionales en relación a la pobreza.**

El Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y otras instituciones similares, clasifican la pobreza en absoluta y relativa. Se ha establecido una canasta mínima de consumo que representa las necesidades básicas de la sociedad en estudio. De los 5,700 millones de personas que hay en el mundo, unos 1,300 millones viven en la pobreza.

La pobreza se debe a múltiples factores, entre ellos, destaca el analfabetismo, problemas de salubridad, problemas de tierras (invasiones, migraciones, etc.) la dependencia en la agricultura, problemas de clima, problemas gubernamentales (corrupción, dictaduras, etc.) y guerras. Como consecuencia de la pobreza, tenemos entre otros, el robo, la estafa, el fraude, el secuestro, el asesinato, el narcotráfico, el lavado de dinero y la prostitución.

El Banco Mundial (BM) menciona en un comunicado de prensa (febrero 2012) que percibe avances en la lucha contra la pobreza extrema, pero advierte sobre la vulnerabilidad. En todas las regiones del mundo en desarrollo el porcentaje de personas que vivían con menos de US\$1.25 por día, y el número de pobres, se redujeron en el periodo 2005-2008, según estimaciones dadas a conocer por el Banco Mundial. Esta reducción se da por primera vez desde que el Banco comenzó el seguimiento a la pobreza extrema. En 2008, según se estima, 1,290 millones de personas – el equivalente al 22% de la población del mundo en desarrollo- vivían con menos de US\$1.25 al día. En 1981, por el contrario, 1.94 millones de personas vivían en la extrema pobreza. Los datos actualizados se basan en encuestas de más de 850 hogares en casi 130 países. En el año 2008 es el más reciente del que se pueda calcular una cifra mundial.

“Tomando en conjunto, el mundo en desarrollo ha logrado considerables avances en la lucha contra la pobreza extrema, pero los 663 millones de personas que superaron los límites de pobreza típicos de los países más pobres, siguen siendo pobres en comparación con el nivel de vida imperante en los países de ingreso mediano y alto. Esa concentración es un nivel apenas superior al de la pobreza extrema, es un indicio de vulnerabilidad que experimentan numerosos pobres del mundo. Además, dado el ritmo actual de progreso, alrededor de mil millones de personas seguirán viviendo en la pobreza extrema en 2015”, señala Martín Ravallion, Director del Grupo de Investigaciones del Banco y jefe del equipo que produjo las cifras.

“Es intolerable que en los países en desarrollo un 22% de las personas no alcancen el umbral de pobreza de US\$1.25 al día y 43% vivan con menos de US\$2.0 al día. Se deben redoblar esfuerzos.

En la esfera de las políticas y programas, se tiene que seguir combatiendo la pobreza en muchos frentes; desde la creación de más y mejores puestos de trabajo, hasta la prestación de mejores servicios de salud y educación y una infraestructura básica para proteger a las personas vulnerables, y en materia de medición, los países deben ampliar sus servicios de recopilación de datos y dotarse de mayor capacidad estadística”, afirma Jaime Saavedra, director del Grupo de Reducción de Pobreza y Equidad del Banco Mundial.

**Asia Oriental y el Pacífico.** En 2008, alrededor del 14% de la población de esta región vivía con menos de US\$1.25 al día, valor inferior al 77% registrado en 1981, cuando la tasa de pobreza de la región era la más elevada del mundo. En China, el 13% de la población, es decir, 173 millones de personas, vivían con menos de US\$1.25 al día en 2008.

**En el mundo en desarrollo, excluida China.** La tasa de pobreza extrema, en 2008, fue del 25%, en comparación con 41% en 1981. El número de personas que vivían en la pobreza extrema en 2008, en cambio, era aproximadamente igual al de 1981 (alrededor de 1,100 millones), tras haber aumentado en los años ochenta y noventa, y comenzar a reducirse a partir de 1999.

**Asia meridional.** La tasa de pobreza de US\$1.25 al día, bajó de 61% a 39% entre 1981 y 2005, y entre 2005 y 2008 se redujo en 3 puntos porcentuales adicionales. La proporción de la población que vive en la pobreza extrema es la más baja registrada desde 1981.

**América Latina y el Caribe.** A partir de un máximo de 14% de personas que vivían con menos de US\$1.25 al día en 1984, la tasa de pobreza alcanzó su nivel más bajo hasta entonces (6.5%) en 2008. El número de pobres aumentó hasta 2002 y ha venido disminuyendo en forma pronunciada desde entonces.

**Oriente Medio y Norte de África.** En la región, 8.6 millones de personas – el 2.7% de la población- vivían con menos de US\$1.25 al día en 2008, lo que representa una disminución respecto de los 10.5 millones en 2005 y los 16.5 millones en 1981.

**Europa Oriental y Asia Central.** Tras haber alcanzado un máximo del 3.8% en 1999, la proporción de las personas que viven con menos de US\$1.25 al día, es ahora inferior al 0.5%. El 2.2% de la población vivía con menos de US\$2.0 al día en 2008, lo que supone una reducción respecto del valor máximo de 12% registrado en 1999.

**África al Sur del Sahara.** Por primera vez desde 1981, menos de la mitad de la población (el 47% del total) vivían con menos de US\$1.25 al día. En 1981 la proporción era del 51%. Dicho coeficiente en la región, se ha reducido en 10 puntos porcentuales desde 1999. Entre 2005 y 2008 se redujo en 9 millones el número de personas que vivían con menos de US\$1.25 al día.

Como señala Boltvinik y Damián hace 100 años aproximadamente, Miguel Székely, fue el primer científico en realizar estudios referentes a la pobreza en Inglaterra. Desde entonces, las investigaciones y los estudios de académicos e instituciones públicas han desembocado en el

diseño de diversos mecanismos para enfrentarla y tratar de erradicarla. En el siglo XX, sin embargo, aumentó exponencialmente el número de pobres en el mundo. Problemas demográficos y paulatino deterioro ambiental, desastres naturales, guerras mundiales y regionales, el derrumbe de las economías totalitarias y el ensanchamiento de las brechas entre países pobres y ricos, fueron las principales causas de esta situación.

Si bien, las últimas investigaciones realizadas por organismos internacionales, reiteran que la pobreza deshumaniza, reduce las capacidades, limita las libertades y genera en aquel que la padece la imposibilidad de imaginar un futuro diferente. Como concepto no alcanza a abarcar las dimensiones de lo que nombra. La realidad de este fenómeno nos rebasa. En este nuevo siglo no se han logrado avances sustantivos en su disminución, lo que nos pone a todos frente a un reto gigantesco, si queremos alcanzar un mundo más justo.

#### ◆ **Foro Económico Mundial (World Economic Forum)**

El Foro Económico Mundial (World Economic Forum, WEF), es una fundación sin fines de lucro, con sede en Ginebra, llevó a cabo su asamblea anual en Davos, Suiza, en marzo de este año, a dicha reunión asisten los principales líderes empresariales, políticos internacionales, periodistas, intelectuales, con el propósito de analizar los problemas apremiantes que enfrenta el mundo, entre ellos; el crecimiento económico, sustentabilidad del medio ambiente, sistemas financieros, salud para todos y desarrollo social.

En la Reunión del 2005, se planteó que uno de los objetivos del milenio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) fue la lucha contra la pobreza en el mundo. Se mencionó que el crecimiento económico es visto como un impulsor clave internacional de reducción de la pobreza. Pero el crecimiento por sí solo no es suficiente para garantizar a largo plazo equidad y cohesión social. El crecimiento es cíclico, “destacó Christopher Colclough, Director del Centro para la Educación de la Commonwealth, Universidad de Cambridge, Reino Unido, menciona que el crecimiento es desigual, “hay concentraciones y aislamientos en ambos extremos de la riqueza y la pobreza dentro de una sola nación o región. La conclusión en esta reunión fue que no hay una receta que pueda aplicarse en cualquier ciudad o país que presente pobreza, sin embargo, los esfuerzos que se han realizado, no han sido suficientes, por lo tanto, se tiene que identificar los factores que puede facilitar el cubrir las necesidades de cada población y trabajar en ellos.

En la Reunión del WEF, plantean nuevas soluciones un grupo de emprendedores sociales: La pobreza y la inclusión social, siendo; soluciones de diseño rural, energía limpia y segura,



oportunidades de empleo a la juventud, y cadenas de suministro habilitadas. Mediante el desarrollo de productos comercializados que resuelven las cuestiones sociales, emprendedores sociales han roto las barreras tradicionales para tener acceso a los pobres. Los emprendedores identificarán las necesidades de las comunidades, los empresarios darán las facilidades para que los miembros de las comunidades puedan adquirirlos. Una cuestión controvertida en el campo de los emprendedores, es que deben centrarse en alcanzar la escala en sus negocios, más allá de simplemente llegar a las personas más necesitadas. Este resumen fue escrito por Kira Dubas.

Ahora en el 2012, en la Reunión Anual se trató el tema de acabar con la pobreza de energética, se considera que miles de millones de personas podrán estar en la oscuridad y perder oportunidades de educación y prosperidad. Una de cada 5 personas carece de acceso a la electricidad y tres millones dependen de la madera, carbón para cocinar, esta falta de energía socava todos los aspectos del desarrollo. La entrega de energía a los pobres de Brasil ha tenido un enorme impacto, con esto se ha creado un gran movimiento económico entre los más pobres. Resumen escrito por Dianna Riestra.

La pobreza es la incapacidad para elegir, para auto determinarse. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), señala que la pobreza es una “situación que impide satisfacer una o más necesidades básicas y participar plenamente en la vida social”. Por lo tanto, la pobreza atenta contra la vida y la dignidad, porque obstaculiza la actualización de los potenciales del ser humano. (8). Con este documento el PNUD pretende evidenciar que los niveles de desigualdad, pobreza y condiciones de vulnerabilidad ubican a un gran porcentaje de las mujeres distantes del acceso a las nuevas tecnologías, a la educación, a la generación de conocimientos y al trabajo.

Las crisis económicas afectan a los más pobres, impacta en el mercado laboral, en la generación de empleos, en lograr mejores remuneraciones y en la creación de empleos de mayor calidad, acorde con los perfiles de las personas. Los economistas mencionan que cuanto más equitativa es la distribución de la riqueza, el ingreso y los activos, mayores serán las tasas de crecimiento, y menor el nivel de pobreza.

El nivel educativo se ha convertido en un factor cada vez más determinante de la inserción en el mercado laboral y con ella del riesgo de pobreza. Así mismo, se observa una mayor incidencia de la pobreza en hogares mono parentales y dirigidos por mujeres.

El acceso a los servicios básicos de salud, educación, agua potable, electricidad, comunicaciones, entre otros, es importante para hacer frente a la pobreza, así como, las condiciones de vivienda tienen un papel muy importante.

Frecuentemente se mide la pobreza a través de los niveles de ingreso o consumo.

Las estadísticas a nivel mundial proporcionan los siguientes datos:

- 3,000 millones de personas viven en el mundo con menos de dos dólares por día.
- 8 millones de niños mueren cada año a causa de este problema.
- Por lo tanto, 150 millones de niños se encuentran afectados por desnutrición.
- 800 millones no tienen acceso básico a la salud.

Si bien, la reducción de la pobreza ha mejorado a nivel mundial, este proceso, no ha sido uniforme. La mayoría de los pobres del mundo viven en Asia del Sur, donde la proporción alcanza cuatro de cada diez familias.

Pobreza es una situación o forma de vida que surge como producto de la imposibilidad de acceso y/o carencia de los recursos para satisfacer las necesidades físicas y psíquicas básicas humanas que inciden en un deterioro del nivel y calidad de vida de las personas, tales como la alimentación, la vivienda, la educación, la asistencia sanitaria o el acceso al agua potable.

**Pobreza absoluta**, se define cuando ciertos estándares mínimos de vida, tales como nutrición, salud y vivienda, no pueden ser alcanzados.

**Pobreza relativa**, se entiende cuando no se tiene el nivel de ingresos necesarios para satisfacer todas o parte de las necesidades básicas.

**Principales causas de la pobreza, su clasificación y definición:** (Glosario CONEVAL)

**La educación.**- La cobertura de la educación superior está dada en que solo el 17% del quintil más pobre, accede a ella, mientras que el 80% del quintil más rico, puede hacerlo.

**Falta de oportunidades de empleo.**- La tasa de desempleo nacional es de 8%, pero la del quintil más pobre es de un 20% es decir, dos veces y media, más que el resto del país.

**La debilidad en la familia.**- Se ha propiciado vivir en unión libre y ya no en matrimonio, aún así, las rupturas se han duplicado. La tasa de natalidad está cayendo versus la población que fallece. Las jefas de los hogares son mujeres. La edad en que las jóvenes son madres es entre lo 15 y 19, siendo el 20.6% en el quintil. La deserción escolar es del 7.6%. La desintegración familiar es una consecuencia muy grave de la pobreza.

La pobreza es una presencia constante en Latinoamérica y tiene repercusiones económicas, políticas, sociales y de seguridad.

A continuación se presenta una lista con los países más pobres de cada continente (ONU, 2010).

- América del Norte: México
- Cuenca del Caribe: Haití, Nicaragua, Honduras
- América del Sur: Guyana, Bolivia, Paraguay.
- África: Zimbabue, República Democrática del Congo, Liberia.
- Asia: Afganistán, Franja de Gaza, Cisjordania.
- Europa: Kosovo, Moldavia, Montenegro.
- Oceanía: Tokelau, Tuvalu, Islas Salomón.

**Pobreza:** Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias.

**Pobreza Extrema:** Una persona se encuentra en situación de pobreza extrema cuando tiene tres o más carencias, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana.

**Pobreza Moderada:** Es aquella persona que siendo pobre, no es pobre extrema. La incidencia de pobreza moderada se obtiene al calcular la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza menos la de la población extrema.

**Pobreza Multidimensional:** Es la misma definición de pobreza, la cual deriva de la medición de la pobreza en México que define la Ley General de Desarrollo Social. La palabra multidimensional se refiere a que la metodología de medición de pobreza utiliza varias dimensiones o factores económicos y sociales en su concepción y definición.

**Pobreza por Ingresos:** Consiste en comparar los ingresos de las personas con los valores monetarios de diferentes líneas alimentaria, capacidades y de patrimonio. La medición de la pobreza en el país que se lleve a cabo deberá ser con un enfoque multidimensional.

**Pobreza Alimentaria:** Incapacidad para obtener una **canasta básica alimentaria**, aun si se hiciera uso de todo el ingreso disponible en el hogar para comprar solo los bienes de dicha canasta.

**Pobreza de Capacidades:** Insuficiencia del ingreso disponible para adquirir el valor de la canasta alimentaria y **efectuar los gastos necesarios en salud y educación**, aun dedicando el ingreso total de los hogares para estos fines.

**Pobreza de Patrimonio:** Insuficiencia de ingreso disponible para **adquirir la canasta alimentaria**, así como realizar los gastos necesarios en **salud, vestido, vivienda, transporte y educación**, aunque la totalidad del ingreso del hogar fuera utilizado exclusivamente para la adquisición de estos bienes y servicios.

### **1.1 La pobreza en Latinoamérica**

La SEDESOL y el Instituto Nacional de Desarrollo Social han acogido un proyecto denominado Observatorio de Género y Pobreza, el cual ha desarrollado instrumentos para la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de combate a la pobreza. Dichos instrumentos cualitativos y cuantitativos permiten profundizar en aspectos socio-simbólicos de la pobreza y en la persistencia de estereotipos en los roles masculino y femenino que ayudan a explicar la exposición de las mujeres a la pobreza. Se asocia la pobreza a tres esferas, las cuales se remiten a la carencia de recursos de salud, alimentación, estudios, u oportunidades, sentimientos, tristeza, flojera, humildad, y a las consecuencias sociales de la pobreza, delincuencia, corrupción, diferencias económicas y discriminación; recalando que no obstante que la pobreza afecta por igual a mujeres y hombres, ambos la experimentan de manera diferente, ya que para las mujeres es una experiencia más dolorosa, debido a sus roles tradicionales de género.

El Consejo Nacional de Evaluación de las Políticas de Desarrollo Social, respecto a las cifras de pobreza para el 2006, cerca de 14.4 millones de mexicanos se encuentran en pobreza alimentaria, lo cual implica de manera directa que este grupo social no estaría en posibilidad de pagar la hipoteca de una vivienda. El mercado de alquiler en México tiene una importancia alta, pues alrededor de 42% de los hogares no es dueño de la vivienda que habita; por tanto, la calidad de la imputación de alquiler de la vivienda de aquellas que son habitadas por sus dueños es fundamental para el sistema de contabilidad nacional y estudios que tengan relación con el bienestar y la pobreza.

En México, la crisis de la década de los 80 impactó muy fuerte en la clase trabajadora; el efecto inflacionario y el endeudamiento público provocaron un deterioro del ingreso y el aumento de la desigualdad social. En el proceso de reestructuración de la economía mexicana, basado más en el aumento de la productividad que en el efecto multiplicador del gasto, se han integrado a los pobres estructurales (aquellos que presentan insuficiencia en el ingreso y que no cubren las necesidades básicas), los nuevos pobres, que presentan una creciente insuficiencia de sus ingresos y que antes tenían cubiertas sus necesidades básica. Estos últimos se parecen a los no pobres porque muestra características socioculturales similares en el acceso a la enseñanza media superior, así como, el

número de hijos por familia, pero se parecen a los pobres estructurales, "...por ahora, exclusivamente en las carencias ligadas al consumo cotidiano y a variables asociadas a la crisis (desempleo, falta de cobertura de salud, precariedad laboral, etc.) pero no en su historia".

♦ **Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).**

Entre 2008 y 2010 el número de personas en pobreza aumentó 3.2 millones, revela el CONEVAL; casi 12 millones de personas se encuentran en pobreza extrema. La recesión económica iniciada en Estados Unidos a finales de 2007, impactó de la forma más cruel en México al sumar 3.2 millones de personas a las filas de la pobreza, revelan estadísticas del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). De acuerdo con su más reciente estudio, el número de personas en situación de pobreza en México subió de 48.8 millones a 54 millones entre 2008 y 2010, lo que significa que el 46.2% de la población se encuentra en esa situación, contra el 44.5% de 2008, precisó el secretario Ejecutivo del CONEVAL, Gonzalo Hernández Licona.

Por otra parte la pobreza extrema, la que tiene tres o más carencias sociales, pasó de 10.6% a 10.4% de la población total, con lo que se mantiene en el nivel de 11.7 millones de personas; mientras que el número de personas vulnerables por ingreso pasó de 4.9 millones en 2008 a 6.5 millones en dicho periodo. Un elemento fundamental que explica el aumento en la pobreza fue la reducción del ingreso en el contexto de la crisis internacional, puntualizó Hernández Licona, y el sector que más se vio afectado fue el urbano, y un segundo factor fue la carencia por acceso a la alimentación (por el aumento en los precios de los alimentos).

"La magnitud de la pobreza) permite dimensionar la magnitud de los desafíos que enfrenta el Estado para erradicarla, especialmente en aquellas regiones y grupos sociales más desfavorecidos y rezagados", dijo: "El ingreso es uno de los factores principales relacionados con el comportamiento de la pobreza y lo que se buscaría es un crecimiento económico más acelerado que aumente el ingreso de la población", puntualizó. En 2009, después del pico de la crisis, el ingreso de los mexicanos se estabilizó, sin embargo, el secretario ejecutivo del CONEVAL resaltó la necesidad de que en México existan cambios estructurales que permitan a la economía mexicana tener, pero hay que hacer cambios que permitan mejorar la pobreza en el país".

En México, el porcentaje de personas con carencia por acceso a la alimentación pasó de 21.7% (23.8 millones de personas) a 24.9 (28.0 millones de personas) entre 2008 y 2010. El CONEVAL puntualizó que en agosto de 2010 el valor de la línea de bienestar fue de 2,114 pesos mensuales

por persona en las áreas urbanas y de 1,329 pesos en las rurales. Los valores correspondientes de la línea de bienestar mínimo fueron \$978 pesos y \$684 pesos, respectivamente.

La evolución del ingreso muestra un patrón diferente en las áreas urbanas y rurales, en las primeras el porcentaje de personas con un ingreso menor a la línea de bienestar pasó de 44.8% en 2008 a 47.7 en 2010, por otra parte, en las aéreas rurales pasó de 63.1% a 66.0% en estos años.

A nivel nacional, el porcentaje de la población que dispone de ingresos inferiores de la línea de bienestar aumentó de 49.0% a 54%, entre 2008 y 2010, mientras que el porcentaje con un ingreso menor a la línea de bienestar mínimo pasó de 16.7% a 19.4%. Estos cambios se dieron en el contexto de una crisis económica mundial que afectó el desempeño económico del país.

La población vulnerable por carencias sociales – si tiene al menos una carencia, aun cuando su ingreso sea mayor que la línea de bienestar, disminuyó de 33.0% (36.2 millones de personas) a 28.7% (32.3 millones de personas) entre 2008 y 2010. En cuanto a la población vulnerable por ingresos a nivel nacional, aquella que no tienen carencias sociales, pero si un ingreso inferior al valor de la línea de bienestar, aumentó de 4.5% (4.9 millones de personas) a 5.8% (6.5 millones de personas) entre 2008 y 2010. Los estados donde más aumento la pobreza entre 2008 y 2010 fue Veracruz, Guanajuato, Chihuahua, Oaxaca, Baja California.

TABLA 1.

**Medición de la Pobreza, Estados Unidos Mexicanos, 2010**  
**Incidencia, número de personas y carencias promedio en los indicadores de pobreza, 2008-2010**

Indicadores	Porcentaje		Millones de personas		Carencias promedio	
	2008	2010	2008	2010	2008	2010
<b>Pobreza</b>						
Población en situación de pobreza	44.5	46.2	48.8	52.0	2.7	2.5
Población en situación de pobreza moderada	33.9	35.8	37.2	40.3	2.3	2.1
Población en situación de pobreza extrema	10.6	10.4	11.7	11.7	3.9	3.7
Población vulnerable por carencias sociales	33.0	28.7	36.2	32.3	2.0	1.9
Población vulnerable por ingresos	4.5	5.8	4.9	6.5	0.0	0.0
Población no pobre y no vulnerable	18.0	19.3	19.7	21.8	0.0	0.0
<b>Privación social</b>						
Población con al menos una carencia social	77.5	74.9	85.0	84.3	2.4	2.3
Población con al menos tres carencias sociales	31.1	26.6	34.1	29.9	3.7	3.6
<b>Indicadores de carencia social</b>						
Rezago educativo	21.9	20.6	24.1	23.2	3.2	3.0
Carencia por acceso a los servicios de salud	40.8	31.8	44.8	35.8	2.9	2.8
Carencia por acceso a la seguridad social	65.0	60.7	71.3	68.3	2.6	2.5
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	17.7	15.2	19.4	17.1	3.6	3.5
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	19.2	16.5	21.1	18.5	3.5	3.3
Carencia por acceso a la alimentación	21.7	24.9	23.8	28.0	3.3	3.0
<b>Bienestar</b>						
Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo	16.7	19.4	18.4	21.8	3.0	2.7
Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar	49.0	52.0	53.7	58.5	2.5	2.2

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2008 y 2010.

NOTA: las estimaciones utilizan los factores de expansión ajustados a los resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda 2010, estimados por INEGI.

◆ **Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).**

Entre 1990 y 2010 la tasa de pobreza en América Latina se redujo 17 puntos porcentuales (de 48,4 % a 31,4 % de la población), mientras que la de indigencia bajó 10,3 puntos (de 22,6 % a 12,3 % de la población), por lo que ambos indicadores se sitúan en su nivel más bajo de los últimos 20 años, informó la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

El informe *Panorama social de América Latina 2011* presentado en Santiago, Chile, por la Secretaria Ejecutiva de la CEPAL, Alicia Bárcena, estima que este año la tasa de pobreza caerá a 30,4 % de la población, mientras que la de indigencia subiría levemente a 12,8 %, debido a que el alza en los precios de los alimentos contrarrestaría el incremento previsto en los ingresos de los hogares. Esto significa que la región cerrará este año con 174 millones de habitantes en situación de pobreza, 73 millones de ellos en condiciones de pobreza extrema o indigencia. En 2010 se contabilizaron 177 millones de personas pobres, de los cuales 70 millones eran indigentes.

Según la CEPAL, la disminución de la pobreza se explica principalmente por un incremento de los ingresos laborales. Las transferencias públicas monetarias también contribuyeron, pero en menor grado. "La pobreza y la desigualdad han seguido disminuyendo en la región, lo que es una buena noticia, especialmente en el contexto de crisis económica internacional. Sin embargo, estos logros están siendo amenazados por las enormes brechas que presenta la estructura productiva de la región, y por los mercados laborales que generan empleos de baja productividad, sin protección social", alertó Alicia Bárcena.

Cinco países registraron disminuciones significativas en sus tasas de pobreza entre 2009 y 2010: Perú, Ecuador, Argentina, Uruguay y Colombia. (CEPAL, 2011). Honduras y México fueron los únicos países con incrementos relevantes en sus porcentajes de pobreza (1,7 y 1,5 puntos porcentuales, respectivamente). En el caso de México, la comparación se realizó con la medición de pobreza de 2008, por lo que la cifra no solo refleja la expansión de la economía mexicana en 2010 sino también la fuerte contracción del PIB per cápita en 2009.

El informe (CEPAL, 2011) también destaca que la tendencia hacia la mejora distributiva en la región no se vio alterada después de la crisis económica. En el período 2008-2010, en México, Venezuela y Uruguay el índice de Gini cayó a un ritmo superior a 2% anual y en El Salvador y Perú sobre 1 % por año. Por otra parte, el gasto público, y en especial el gasto social, ha registrado un aumento significativo en las últimas dos décadas en la región, señala el *Panorama social de América Latina 2011*.

Entre los países con menor gasto por habitante (menos de 300 dólares) se encuentran Bolivia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay. En este grupo la educación constituye la principal partida de gasto. En cambio en los países con gasto social per cápita superior a los 1.000 dólares, como Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Trinidad y Tobago y Uruguay, la seguridad y la asistencia social son las áreas de mayor importancia.

Como respuesta a la crisis económica internacional, los países optaron por expandir transitoriamente su gasto público en vez de contraerlo, como era lo tradicional. Aunque dicha expansión no siempre tuvo un énfasis social, igualmente permitió prevenir el aumento del desempleo y de la vulnerabilidad social.

El estudio de la CEPAL también analiza en profundidad las brechas que persisten en el mundo del trabajo y de la protección social en América Latina. La afiliación a la seguridad social, asociada al empleo formal, no es generalizada en la región: solo 4 de cada 10 trabajadores contribuyen a ella. Los hogares con mayor cantidad de miembros, con jefatura femenina y de sectores rurales son los que tienen menor acceso a la protección contributiva en la región. Asimismo, en 12 de 17 países analizados las prestaciones de seguridad social y las pensiones benefician a menos de la mitad de las personas mayores.

En el mediano y largo plazo, dice la CEPAL, muchos países deberán volver a reformar sus esquemas de seguridad social para avanzar hacia sistemas de protección social con enfoque de derechos, basados en mecanismos contributivos y no contributivos de financiamiento y con pilares solidarios para la distribución de los recursos. De lo contrario, habrá progresivas dificultades para financiar una protección social de carácter universal en sociedades cada vez más envejecidas y con menor proporción de fuerza de trabajo. "Para mejorar sinérgicamente la convergencia productiva, la institucionalidad laboral y la protección social inclusiva en América Latina se requiere avanzar en pactos fiscales y en instancias de diálogo social", remarcó Bárcena.

El informe de la CEPAL también aborda la situación de la fecundidad en América Latina, cuya tasa global ha registrado un acelerado descenso en las últimas cinco décadas, en contraste con la caída moderada de la fecundidad adolescente. Además, por primera vez se presenta un capítulo dedicado a El Caribe, que alerta sobre la alta tasa de desempleo y de incidencia del VIH/sida en la juventud de esta subregión.

Los puntos principales que resume la CEPAL, son los siguientes:



- Se, está disminuyendo la pobreza y la desigualdad en la región, y su principal causa es, en primer lugar, el incremento en los ingresos laborales y, en segundo, el aumento de las transferencias públicas hacia los sectores más vulnerables.
- Por otro, se mantiene la rigidez de las brechas productivas y la poca movilidad desde los sectores de baja productividad en grupos específicos (sobre todo mujeres de grupos socioeconómicos de menores recursos), cuyos ingresos no se han incrementado. También se reduce de manera importante la fecundidad, lo que augura mayores posibilidades de bienestar en familias con menor número de dependientes, pero por otra parte el calendario de la fecundidad sigue estratificado por niveles socioeconómicos y educativos, con mayor incidencia de maternidad adolescente entre las mujeres menos educadas.
- El aumento del gasto social es evidente, como también lo es la respuesta, desde el gasto y la protección social, para mitigar el impacto de la crisis de 2008-2009 en los sectores más vulnerables, pero por otro lado los sistemas de protección social distan de ser inclusivos y muestran vacíos que reproducen la vulnerabilidad y la estratificación en el acceso a la seguridad social.

#### ◆ **Organización Internacional del Trabajo (OIT)**

La OIT comenta que para romper con el ciclo de la pobreza es necesario crear nuevas oportunidades y bienestar al nivel local. La OIT desarrolla un programa para la comunidad del trabajo, representada por sus miembros tripartitos, con la finalidad de movilizar sus considerables recursos para crear esas oportunidades y ayudar a reducir y erradicar la pobreza. La pobreza no es sólo un problema de los pobres. Es difícil vislumbrar una seguridad política y social en el mundo si un número tan grande de personas continúa atrapado en el ciclo de la pobreza o si perciben pocas oportunidades en un sistema global que les parece discriminatorio e injusto.

El mundo enfrenta una crisis del empleo cada vez más grave: los jóvenes tienen tres veces mayores probabilidades de estar desempleados que los adultos, y más de 75 millones de jóvenes en el mundo están buscando trabajo. La OIT ha advertido sobre el riesgo de una generación de trabajadores jóvenes “marcada” por una mezcla peligrosa de alto desempleo, creciente inactividad y trabajo precario en los países desarrollados, y de un aumento de trabajadores pobres en el mundo en desarrollo.

El Programa de empleo juvenil de la OIT opera a través de una red internacional de especialistas de los departamentos técnicos de la OIT en la sede en Ginebra, y en más de 60 oficinas en todo el mundo. Ofrece asistencia a los países en la elaboración de acciones coherentes y coordinadas

sobre empleo juvenil. Este enfoque integral combina políticas macroeconómicas y medidas específicas que abordan la demanda y la oferta de trabajo, así como la cantidad y la calidad del empleo.

## **1.2 La evolución de la pobreza en México**

En el cuadro que se presenta a continuación el CONEVAL realiza una concentración de indicadores y muestra cifras del 2008 al 2010, con relación a la situación de pobreza, de privación social, indicadores de carencia social y de bienestar.

Con base en la metodología oficial para la medición multidimensional de la pobreza en México, el CONEVAL estima que, en 2008, 14.9 millones de hombres y mujeres jóvenes, que representaban el 14.0 por ciento de la población total, se encontraban en pobreza multidimensional. De éstos, 3.3 millones se encontraban en pobreza multidimensional extrema. En el mismo año, 12.1 millones de jóvenes eran vulnerables por carencias sociales, 1.5 millones eran vulnerables por ingreso y 6.2 millones no eran considerados pobres multidimensionales ni vulnerables por ingreso o carencias sociales. En 2008, los jóvenes que se encontraban en pobreza multidimensional tenían, en promedio, 2.7 carencias sociales. La clasificación de carencias sociales del total de jóvenes era la siguiente:

- ◆ 18.1% tenían rezago educativo;
- ◆ 44.7% no contaban con acceso a los servicios de salud;
- ◆ 68.0% no tenían acceso a la seguridad social;
- ◆ 18.1% presentaban carencia en la calidad y en los espacios en la vivienda;
- ◆ 19.1% no tenían acceso a los servicios básicos en la vivienda, y
- ◆ 22.0% por acceso a la alimentación.

De acuerdo con la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1999, se considera joven a toda persona cuya edad comprende entre los 12 y los 29 años de edad.

TABLA 2.

**Medición de la Pobreza, Distrito Federal, 2010**  
**Incidencia, número de personas y carencias promedio en los indicadores de pobreza, 2008-2010**

Indicadores	Porcentaje		Miles de personas		Carencias promedio	
	2008	2010	2008	2010	2008	2010
<b>Pobreza</b>						
Población en situación de pobreza	28.0	28.7	2,463.6	2,525.8	2.2	2.1
Población en situación de pobreza moderada	25.8	26.5	2,265.5	2,334.1	2.1	2.0
Población en situación de pobreza extrema	2.1	2.2	188.0	191.6	3.5	3.5
Población vulnerable por carencias sociales	37.4	35.5	3,286.4	3,124.4	1.8	1.8
Población vulnerable por ingresos	4.7	5.3	412.2	461.8	0.0	0.0
Población no pobre y no vulnerable	29.9	30.5	2,625.1	2,685.1	0.0	0.0
<b>Privación social</b>						
Población con al menos una carencia social	65.4	64.2	5,740.0	5,650.2	2.0	1.9
Población con al menos tres carencias sociales	14.9	13.6	1,309.8	1,195.0	3.3	3.3
<b>Indicadores de carencia social</b>						
Rezago educativo	10.6	9.5	932.2	838.6	2.5	2.5
Carencia por acceso a los servicios de salud	40.2	35.7	3,530.5	3,141.5	2.4	2.4
Carencia por acceso a la seguridad social	52.9	52.4	4,646.4	4,608.6	2.2	2.1
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	6.3	7.6	554.6	665.3	3.2	2.9
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	3.9	3.7	346.2	327.2	3.0	3.0
Carencia por acceso a la alimentación	15.6	15.5	1,366.6	1,367.0	2.6	2.6
<b>Bienestar</b>						
Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo	5.3	6.0	463.8	526.7	2.3	2.2
Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar	32.6	34.0	2,865.8	2,987.6	1.9	1.8

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2008 y 2010.

NOTA: las estimaciones de 2008 y 2010 utilizan los factores de expansión ajustados a los resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda 2010, estimados por INEGI.



GRÁFICA I. Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social en México:

En México la pobreza alimentaria, afecta al 13.2% de la población. La pobreza de capacidades en la que se encuentra el 20.7% de mexicanos. Mientras que la pobreza patrimonial, se encuentra en el 42.6%. La información de muestra que la educación por sí misma es un instrumento efectivo para ayudar a las personas a salir de la pobreza.

TABLA 3.

Línea de pobreza	Hogares			Personas		
	Nacional	Rural	Urbano	Nacional	Rural	Urbano
Alimentaria	14.1	26.1	7.7	18.2	32.3	9.9
Capacidades	19.4	32.9	12.4	24.7	39.8	15.8
Patrimonio	39.6	53.9	32	47	61.8	38.3

Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social, en México: impacto de la educación en la pobreza rural.

La CEPAL (2007) ha realizado estudios en América Latina y muestra con evidencias que la educación básica en México es un mecanismo importante para ayudar a los individuos a salir de la pobreza extrema y moderada.

#### ◆ **Sector Salud en México**

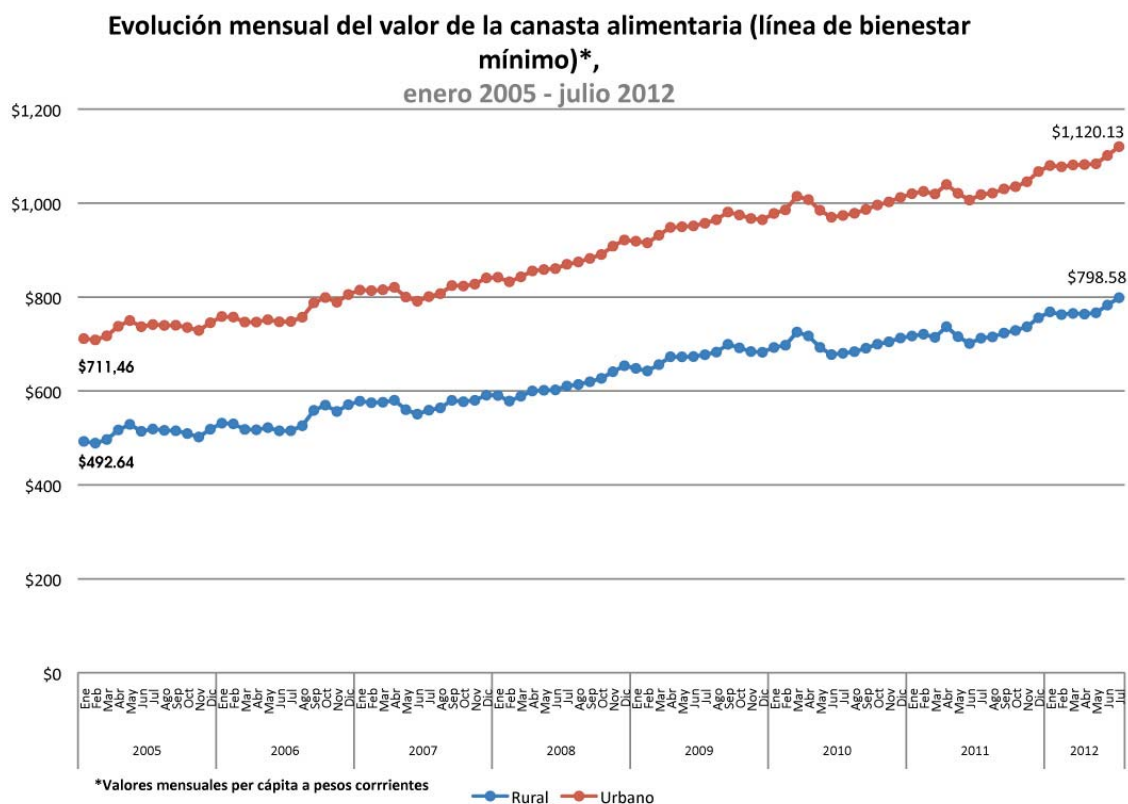
Sistema Nacional de Salud en México ha emitido respuestas para abordar la complejidad de las necesidades de su población a través de la Secretaría de Salud sobre quien recae la función rectora. Actualmente se encuentra vigente el Programa Nacional del Salud 2007-2012 que enmarca las acciones y prioridades de este sector. El sistema de salud en México tiene sus bases en el texto constitucional en dos leyes generales: la Ley General de Salud y la Ley del Seguro Social. El Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012 es el principal instrumento de planeación del Gobierno Federal. El Programa Nacional de Salud (PNS) 2007–2012 está derivado del Plan Nacional de Desarrollo (PND).

La principal estrategia para abordar problemas de salud, educación y alimentación en las áreas rurales es el Programa Oportunidades, que incluye intervenciones integrales de mejoramiento de la salud y nutrición de la familia, con especial énfasis en los grupos vulnerables, y proporciona de manera gratuita un paquete esencial de servicios de salud.

México cuenta con 78 escuelas de medicina. Los recursos humanos médicos y de enfermería son empleados fundamentalmente como trabajadores asalariados en todas las instituciones públicas. Una gran proporción de médicos ejerce la práctica privada sustentada por pago de bolsillo. Las instituciones de educación superior, públicas y privadas, definen de manera poco coordinada y sin mayor planificación sus políticas, contenidos y prácticas de formación y por ende, el perfil de sus egresados.

La medición de pobreza utiliza dos líneas de ingreso: la línea de bienestar mínimo, que equivale al valor de la canasta alimentaria por persona al mes; y la línea de bienestar, que equivale al valor total de la canasta alimentaria y de la canasta no alimentaria por persona al mes.

GRÁFICA II.



La atención de calidad al paciente y la seguridad del mismo son temas prioritarios que se abordan desde el punto de la integración funcional de los servicios, la evaluación de tecnologías médicas y las guías de práctica clínica. En el año 2000, México suscribió con otros 189 países la Declaración del Milenio, que implica el compromiso de generar e impulsar programas y acciones regionales y locales encaminadas a erradicar la pobreza y el hambre, mejorar la educación, la equidad de género, el sostenimiento ambiental, incrementar la salud y fomentar una asociación global para el desarrollo.

◆ **Sector Educativo en México**

La vinculación de las actividades del PNUD en México deben estar orientadas a alcanzar lo que en el año 2000, en el contexto de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, la Asamblea General denominó como “Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), para ser alcanzados en el 2015, siendo los siguientes:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.

3. Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
7. Garantizar la sustentabilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

◆ **Informe de avances para el cumplimiento de los ODM (2010).**

En 2011, el Gobierno de México preparó junto con la oficina de PNUD en México, el segundo informe en el que se dieron a conocer los avances para el cumplimiento de los ODM en el país. Desde el año 2005 cuando se realizó el primer informe hasta el día de hoy, México ha logrado avances importantes en todos los Objetivos y Metas del Milenio, producto de la implementación de políticas y programas para mejorar la situación de la población en todos los ámbitos del desarrollo

De manera complementaria, y con el propósito de impulsar un mayor esfuerzo en materia de desarrollo humano sustentable, México incorporó, en el marco del Informe de Avance hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2005, metas adicionales a las que denominó Metas Más allá del Milenio (MMM). En este Informe se retoman las más relevantes que se refieren al combate a la pobreza y al hambre, así como a la ampliación de la cobertura y logro de la eficiencia terminal en preescolar y secundaria.

Es importante destacar que algunos de los indicadores, cuyo cálculo requiere de información de proyecciones de población, usan las realizadas por el CONAPO o, en su caso, estimaciones preliminares de los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010. Una vez que se cuente con las nuevas proyecciones demográficas será necesario actualizar estos indicadores y registrarlos en el Sistema de Información de los ODM (SIODM).

En cuanto a la meta del Objetivo 1, referente a la reducción a la mitad entre 1990 y 2015 del porcentaje de personas que padecen hambre, la proporción de menores de cinco años con insuficiencia ponderal muestra una tendencia decreciente desde 1988, lo que reafirma que la pobreza y sus efectos más dañinos se han atendido en el país en los últimos años. En el periodo 1992-2010, la proporción de población por debajo del nivel mínimo de consumo de energía alimentaria disminuyó casi a la mitad (2.7 por ciento), lo que coloca a este indicador muy cerca de la meta de 2.4 por ciento.

Respecto al Objetivo 2, se observa que el país cuenta con una cobertura universal en la enseñanza primaria, y prácticamente todos los niños y niñas la concluyen. La tasa neta de matriculación en primaria se ha incrementado a la par del crecimiento de la población en edades de entre 6 y 11 años y los programas gubernamentales han incidido en disminuir a menos del 1 por ciento la deserción escolar. Asimismo, para el ciclo escolar 2008-2009, el 95.2 por ciento de los estudiantes que ingresaron a primer grado de primaria lograron llegar al último año de este nivel educativo.

El Objetivo 3 busca eliminar la inequidad entre hombres y mujeres en los ámbitos educativo, laboral y de representación política. En materia de educación, desde 2009 México cumplió con las metas establecidas para el 2015; es decir, la diferencia de inscripción por sexo en todos los niveles prácticamente se ha eliminado. Asimismo, las mujeres se han incorporado al mercado de trabajo de manera creciente, aunque es necesario seguir implementando acciones que contribuyan a que cuenten con todas las prestaciones de ley, y con salarios equitativos respecto a los masculinos. Por otra parte, existe una tendencia ascendente en el indicador relativo a la proporción de escaños ocupados por mujeres en el Poder Legislativo.

El Objetivo 4 se dirige a la reducción de la mortalidad infantil. De 1990 a 2009, la tasa de mortalidad en los niños menores de cinco años pasó de 47.1 defunciones por cada mil nacidos vivos a 17.3. En el mismo periodo, la tasa de mortalidad en menores de un año pasó de 39.1 muertes por cada mil nacidos vivos a 14.6. Estas cifras colocan al país a menos de dos puntos de alcanzar la meta en ambos indicadores. De continuar la tendencia observada se llegará a la meta en uno o dos años más.

El Objetivo 5 se refiere a la disminución del número de muertes asociadas con el periodo prenatal, el parto y el puerperio. A pesar de los avances logrados, y de que más del 90 por ciento de los partos cuentan con asistencia de personal sanitario capacitado, la tendencia en la reducción de la Razón de Mortalidad Materna (RMM) en el periodo 1990-2010 no parece ser suficiente para alcanzar la meta planteada para 2015.

En cuanto al combate a las enfermedades transmitidas por vector, a lo que se enfoca el Objetivo 6, es posible afirmar que en México la prevalencia del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) resulta relativamente baja cuando se le compara a nivel internacional. En 2010, la tasa de prevalencia fue de 0.38 enfermos por cada 100 personas en el grupo de 15 a 49 años. Respecto a la atención médica a esta enfermedad, desde finales de 2003 México alcanzó el acceso universal y gratuito a Tratamientos Antirretrovirales (ARV) para personas con VIH/SIDA.

En lo referente al paludismo y la tuberculosis, México cumplió la meta, logrando detener y comenzar a reducir ambas enfermedades. El país presenta tasas de prevalencia relativamente



bajas y los casos se encuentran concentrados en las zonas con mayor grado de marginación, en donde se están focalizando las acciones gubernamentales para su prevención y atención.

Con el Objetivo 7 se busca asegurar un futuro para el país caracterizado por un medio ambiente limpio y con un uso racional de los recursos naturales. Examinados en conjunto, se han logrado mejoras sustantivas en el incremento de las Áreas Naturales Protegidas (ANP), en la disminución del consumo de Sustancias que Agotan la Capa de Ozono (SAO), en la eficiencia y sustentabilidad del crecimiento económico (el aumento del PIB per cápita no ha generado un ascenso sustantivo en las emisiones de gases de efecto invernadero) y en el abastecimiento de agua potable y cobertura de saneamiento de aguas residuales. Existen además retos en la agenda ambiental, como la disminución de la superficie cubierta por bosques y selvas, la reducción de las emisiones de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) y la presión sobre los recursos hídricos.

El Objetivo 8 se enfoca en la cooperación internacional para el desarrollo, misma que se ha visto afectada por la crisis económica y financiera mundial de 2008-2009. Por ello, ante la perspectiva poco alentadora de que los países desarrollados cumplan con la meta de destinar el 0.7 por ciento del PIB a la asistencia oficial para el desarrollo. México ha insistido en que se concreten los compromisos del Consenso de Monterrey, a fin de crear las condiciones necesarias, internas e internacionales, para movilizar efectivamente los recursos financieros con el objeto de impulsar el crecimiento económico y alcanzar los ODM.

Asimismo, este objetivo contiene una meta dirigida a que un mayor número de personas aproveche los beneficios de las telecomunicaciones. Al respecto se observan resultados positivos: el número de líneas de teléfonos fijos se triplicó en las últimas dos décadas; el número de suscripciones de teléfonos celulares se sextuplicó en los últimos diez años y, la penetración del servicio de Internet pasó de 5.1 a 31.0 usuarios por cada 100 habitantes en el mismo periodo de tiempo.

#### ◆ **Políticas y Programas para alcanzar los ODM**

El abatimiento de la pobreza se mantiene como el objetivo fundamental de la política social. Para alcanzarlo, continúa el proceso de sistematización y profesionalización de la política en la materia. Entre sus elementos principales están: 1) contar con definiciones oficialmente reconocidas de pobreza que consideren el acceso a derechos sociales, 2) establecer reglas de operación de los programas que rigen su funcionamiento y que son de observancia estricta, 3) incorporar a los beneficiarios de los programas mediante procedimientos de focalización, sujetos a criterios socioeconómicos rigurosos, 4) constituir y administrar un padrón único de beneficiarios de los programas sociales, 5) evaluar los resultados e impactos de los programas y acciones y, por lo mismo, 6) utilizar los resultados de las evaluaciones a fin de retroalimentar la toma de decisiones.

#### ◆ Retos y prioridades

México ha tenido un avance significativo en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos en el año 2000. Como muestra el reporte, la gran mayoría de los indicadores tienen avances sustantivos que permiten afirmar que las metas se han cumplido o se cumplirán en tiempo para el 2015. Sin embargo, queda aún un largo camino por recorrer. México es un país en donde aún muchas familias viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad y en el que persiste un problema de desigualdad en el ingreso que es urgente resolver.

De manera específica, los resultados alcanzados en estos objetivos señalan rubros en los que es necesario redoblar esfuerzos para alcanzar las metas trazadas, como pudieran ser la reducción del índice de mortalidad materna y la consolidación de la equidad de género. Por otro lado, existen aspectos en los que, aun cuando los indicadores muestran que se han alcanzado las metas propuestas o que se alcanzarán en el tiempo acordado para ello, como por ejemplo la tasa de mortalidad de menores de 5 años o la proporción de la población con acceso sostenido a agua potable, es necesario establecer objetivos y metas más

### **1.3 Factores protectores y de riesgo en población adolescente.**

En las décadas recientes se han hecho muchos avances en el campo de la salud y en la atención a la situación de la juventud. La prolongación de la esperanza de vida, la modernidad y la globalización con su gran gama de complejos estímulos, incrementa la necesidad de los adolescentes y jóvenes de encontrar, en las nuevas circunstancias que les rodean, los elementos para asumir los cambios bio-psico-socio-culturales que experimentan en la construcción de un rol social que coincida con la identidad, organizar su comportamiento desde un hacer en el mundo que los objetive positivamente y sustente un proyecto de vida que dé sentido a su relación presente con el entorno, lo que en muchas áreas de América Latina incluye, además, las dificultades propias de la pobreza.

Por otro lado, muchos de los aspectos en que los jóvenes afectan la tranquilidad social están asociados a comportamientos riesgosos; las y los adolescentes llamaron más la atención cuando eran externalizadores de problemas que cuando sufrían de depresión, aislamiento, abuso sexual, etc., llamando fuertemente la atención de diversos sectores sociales, como los comunicadores, maestros, grupos civiles, entre otros, y la juventud fue cada vez más identificada como un segmento poblacional problemático que a menudo alcanzó una perspectiva estigmatizada. Esto trae consecuencias riesgosas, pues el reconocimiento peyorativo de las personas que atraviesan el período adolescente, facilita la construcción de la identidad negativa (Erikson, 1974), ya que la

valoración social contribuye a la elaboración de la identidad y la necesidad juvenil de ser reconocido como alguien llega a preferir ser alguien temido, detestado que ser nadie.

Las agencias socializadoras como la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otras, se encuentran con nuevos contextos al enfrentar los cambios sociales y generan variadas respuestas y estímulos que buscan ser encauzadas en políticas de juventud que respondan al desafío de configurar las opciones apropiadas para este sector estratégico de la sociedad y pasar del signo de la problematización y exclusión juvenil, al signo de la incorporación positiva para el desarrollo personal y social.

En esencia, un factor de riesgo “es una característica interna y/o externa al individuo cuya presencia aumenta la probabilidad o la predisposición de que se produzca un determinado fenómeno” (Luengo et al., 1999). El enfoque del factor de riesgo (Stamler, 1978; Simons et al., 1988 en Krauskopf, 1994) fue adoptado desde la investigación biomédica y dirigido hacia la identificación de aquellos factores biopsico-sociales (Kumpfer, 1987 en Laespada 2004), del comportamiento y del medio ambiente que parecían estar asociados con la aparición de un problema de salud.

Estas características personales, sociales, familiares, entre otras, permitirían predecir el desarrollo de la conducta de consumo de drogas, relacionadas con otras variables económicas, las cuales situarían al sujeto en una posición de vulnerabilidad hacia éstos tipos de comportamientos desviados.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no es necesaria la presencia de todos y cada uno de los factores de riesgo para que se produzca el comportamiento desviado, de la misma forma que la aparición de uno de ellos no determina necesariamente la ocurrencia del mismo de forma causal. De hecho, coexisten otros factores que protegen al sujeto frente al consumo. Los factores de riesgo interactúan entre sí influyéndose y son de carácter probabilístico, es decir, su presencia aumenta la probabilidad de que se dé una conducta.

Asimismo, no es condición necesaria la ocurrencia de los mismos factores entre sujetos consumidores ya que la variedad y la configuración particular de circunstancias personales y sociales es la norma en este fenómeno que estudiamos. Esta variedad queda puesta de manifiesto al haberse aceptado por la comunidad científica la necesidad de entender las conductas riesgosas en jóvenes adolescentes, como el resultado de un campo de fuerzas bio-psico-socio-culturales, ya que existe una situación de riesgo, un sujeto y un contexto donde se desarrolla la conducta de consumo.

Desde esta concepción integral podemos afirmar que existen multitud de variables predictoras, que son muchos y variados los factores causales identificados sin que, hasta ahora, se conozca a ciencia cierta cómo se ordenan y se relacionan estas variables entre sí o cuál es la combinación específica que permite predecir la ocurrencia de una conducta. Los factores socioculturales, familiares, las relaciones con el grupo de iguales, las características personales, entre otras, se engarzan entre sí influyéndose recíprocamente, aumentando o reduciendo las probabilidades de que se dé la conducta desviada.

Varias teorías, como el Modelo de desarrollo social de Catalano, Hawkins et al. (1996 en Vázquez, 2003), la Teoría para la conducta de riesgo de los adolescentes de Jessor (1991), entre otras, han dado gran relevancia a los factores de riesgo y de protección a la hora de predecir la aparición y el desarrollo de la conducta problema. Pero, sin duda, todas ellas coinciden en señalar la adolescencia como un momento clave en la adquisición de tales conductas.

Jessor (1991) señala que "fumar, beber, conducción peligrosa de vehículos o actividad sexual temprana pueden ser formas de ganar la aceptación y respeto de los pares; en establecer autonomía en relación a sus padres, en repudiar la autoridad convencional, sus valores y normas, en manejar su ansiedad, frustración y anticipación del fracaso o en afirmar su madurez y mostrar la transición de la niñez a la adultez". La posición de Jessor (1992) no se orienta a justificar la permanencia de estas conductas sino a destacar la complejidad de la intervención para que logre ser efectiva.

Jessor (1992) define la conducta de riesgo como cualquier conducta que pone en peligro psicosocial del niño o del adolescente como, por ejemplo, el consumo de sustancias, la delincuencia, embarazo temprano, etc. Con respecto al uso de drogas, estudios hechos durante las últimas dos décadas han demostrado el origen de uso de estas sustancias, cuando empieza y como avanza. Varios factores que han sido identificados diferencian a los jóvenes que usan drogas de los que no las usan. Los factores asociados con un potencial mayor para el desarrollo de éstas conductas de riesgo se llaman "factores de riesgo", mientras que los asociados con una reducción en la probabilidad de esta conducta se llaman "factores de protección". Los factores de riesgo y de protección abarcan características psicológicas, sociales, familiares y de conducta" (NDA, 2000).

El concepto de riesgo en el período juvenil se ha destacado por la posibilidad de que las conductas o situaciones específicas conduzcan a daños en el desarrollo que pueden afectar tanto el conjunto de sus potencialidades como deteriorar su bienestar y salud (Weinstein, 1992 en Krauskopf 1994). Actualmente, el enfoque de la atención a la salud juvenil, procura desde una perspectiva más integral y articulada reducir los factores de riesgo, incrementar los factores de protección y brindar

oportunidades de reconstrucción y avance de la situación. La conceptualización de la salud se refiere por lo tanto a una meta, a un proceso, no a un estado, particularmente en personas que se encuentran en un crítico período de crecimiento, en la transición de la niñez a la adultez.

Cuando se menciona el término factores de riesgo en niños o adolescentes, se relaciona en primera instancia, al consumo de drogas, diversos investigadores en factores de riesgo y adicciones, comentan en sus estudios que tiene su origen en edades relativamente tempranas, concretamente en las primeras etapas de la adolescencia, (Gómez-Reino et al., 1995; Barca Lozano et al., 1986; García Pindado, 1992; Vallés Lorente, 1996, A. & Luzardo, C. 2010 en Calderón, 2010). Una serie de cambios cognitivos, personales y psicosociales hacen a los adolescentes más vulnerables a las conductas problemáticas, ya que les sitúan más cerca de la influencia por tres grupos principales de factores de riesgo:

*Factores de riesgo individuales:* Hacen referencia a las características internas del individuo, a su forma de ser, sentirse y comportarse. La edad, la personalidad, los recursos sociales de que dispone, las actitudes, los valores, la autoestima, etc. conforman un sujeto único.

*Factores de riesgo relacionales:* Son aquellos aspectos relativos al entorno más próximo de la persona. La interacción específica de cada sujeto con la familia, los amigos y el contexto escolar determina una situación peculiar.

*Factores de riesgo sociales:* Hacen referencia a un entorno social más amplio. La estructura económica, normativa, la accesibilidad al consumo, la aceptación social del mismo y las costumbres y tradiciones imprimen unas características que diferencian a unas culturas de otras y por tanto afectan a la conducta del individuo.

#### ◆ Factores Protectores

Los factores de protección son “aquellos atributos individuales, condición situacional, ambiente o contexto que reduce la probabilidad de ocurrencia de un comportamiento desviado” (Pérez-Gómez & Mejía Motta, 1998 en Calderón, 2010). Los factores de protección reducen, inhiben o atenúan la probabilidad del uso de sustancias.

La revisión bibliográfica específica de estos factores nos enfrenta al hecho de que son menos numerosos los estudios relativos a las características o variables que actúan protegiendo a los jóvenes de los comportamientos desviados. El estudio de estos factores, sin duda, presentaría un

trampolín a la acción preventiva ya que permitiría actuar en torno a ellos, potenciando y reforzando todos aquellos atributos individuales, factores y condiciones sociales que favorecen el alejamiento de la conducta desviada.

La Teoría del Desarrollo Social propuesta por Hawkins et al., (1992 en Calderón, 2010) es un enfoque teórico que describe cómo existen procesos protectores que parecen incidir en la reducción de problemas de comportamiento. Estos autores proponen tres factores de protección que controlan el desarrollo de los comportamientos antisociales: los lazos sociales (adhesión y compromiso con la familia, la escuela y los compañeros), las coacciones externas (normas claras y consistentes contra el consumo de drogas mantenidas por personas ligadas al individuo) y las habilidades sociales (poseer estrategias de solución de problemas para afrontar asertivamente las situaciones y resistir las presiones a la transgresión de normas).

Los factores de protección están referidos a las áreas individual, relacional y social comentadas anteriormente y, por ende, la posesión o el desarrollo de características contrarias a las mencionadas como factores de riesgo actuarían protegiendo al sujeto. De este modo, un buen nivel de autoestima, un adecuado autocontrol emocional, la cohesión y comunicación familiar, el apego a un grupo de referencia positivo, entre otros, favorecerían al sujeto frente a la desviación.

En cuanto a las variables referidas al sujeto, parece demostrado que la religiosidad, la creencia en el orden moral, el grado de satisfacción personal respecto a la vida, etc., actúan como factores de protección (Ruiz Carrasco et al., 1994)

Otra variable que actúa a favor del sujeto es la percepción de éste acerca del riesgo que entraña el consumo. La decisión de consumir o no está determinada por el balance que efectúa el sujeto acerca de los beneficios y costes que supone hacerlo. Si bien es evidente que tal decisión debería apoyarse sobre la información disponible acerca de las sustancias y las consecuencias de su consumo, no menos cierto es el hecho de que, en general, la decisión de consumir procede de la percepción personal y subjetiva del sujeto en relación a las ventajas y riesgos del consumo. En este sentido aquéllos jóvenes que perciban la conducta de consumo como arriesgada y/o quienes no perciban ninguna ventaja en practicarla manifestarán, en menor medida, conductas de consumo. Por ende, una información adecuada, junto con unas expectativas realistas acerca de su uso, contribuirán a un balance en la decisión que consideren más saludable.

En el área microsocia la mayoría de la bibliografía revisada alude a las investigaciones realizadas en el contexto familiar, por ser éste el medio de socialización más inmediato del sujeto durante una

amplio período de su vida. En este sentido, la calidad de las relaciones parentofiliales y la cohesión familiar garantizan la salud psicológica de los individuos al mediatizar los efectos nocivos de los estresores crónicos. “La consistencia, responsabilidad y seguridad en las relaciones familiares facilitan el desarrollo de individuos sanos dentro del grupo, brindándoles estabilidad, previsibilidad en las reacciones y consecuencias de diferentes comportamientos y situaciones, sensación de entendimiento y control del medio en que se vive y claridad en las responsabilidades que cada uno de los miembros desempeña en la familia” (Pérez Gómez & Mejía Motta, 1998 en Calderón, 2010).

Los padres con menor probabilidad de que sus hijos adolescentes consuman drogas son aquellos que establecen una buena relación afectiva y de apego con ellos, los que no consumen drogas legales ni ilegales y los que tienen actitudes convencionales o de conformidad con las normas sociales establecidas, entre ellas, la intolerancia frente a las drogas ilegales y la ambigüedad hacia las legales (Recio Adrados, 1995).

Para Bry (1996 en Kumpfer 1997), una buena relación entre los miembros de la familia, cercana, duradera y sin conflictos, junto con unos métodos de disciplina adecuados a la edad actúan como factor de prevención del consumo. En general, parece que un buen funcionamiento familiar de buena comunicación, implicación y dedicación, afecto, cercanía de los padres, etc., correlacionan positivamente con una menor implicación en conductas problema por parte del adolescente, confirmándose la capacidad de la familia como agente preventivo frente a las conductas desviadas.

Gresham (1986 en Merrell, 2002) destaca que los adolescentes que no han aprendido a enfrentar las situaciones resultantes de las tensiones propias de su desarrollo y de las condiciones del ambiente, han estado, frecuentemente, inmersos en hogares caóticos y modelos desprovistos de capacidad de contención y conducción.

Por otro lado, aspectos como el nivel cultural, el rendimiento académico, la implicación con el medio escolar y los refuerzos obtenidos por parte de padres y profesores, entre otros, determinan en mayor medida las características diferenciales de los adolescentes no consumidores frente a los consumidores (Ruiz Carrasco et al., 1994). En el ámbito social, los factores de protección hallados por Pollar et al. (1997), están referidos a los refuerzos que obtiene el sujeto por su implicación en la comunidad y las oportunidades que percibe para esta implicación.

El fracaso escolar se ha convertido en los estudios como un factor de riesgo importante para la delincuencia, la violencia y de sustancias (Hawkins, Catalano & Brewer, 1994). Los niños con fuerte hemisferio derecho se consideran a menudo como bajo rendimiento. Cuando los niños tienen más débil hemisferio izquierdo, que puede ser muy creativo y talentoso, pero luchar consecuencia lineal de trabajo. Ellos se desconectan con la escuela y en riesgo de los esfuerzos anti-

sociales. "El compromiso del estudiante ha sido encontrado para ser el factor predictivo más sólido de desempeño de los estudiantes y de ajuste personal en la escuela. Esta conclusión es válida independientemente de si los estudiantes provienen de familias que son relativamente privilegiados o en desventaja económica o social" (Connell, 2003).

Los patrones de bajo rendimiento pueden ser revertidos cuando los estudiantes tienen desde hace mucho tiempo fuera de la escuela intereses creativos, como el arte, y los padres son de apoyo de los intereses de sus hijos. Emerick (1992) estudiaron los adolescentes que habían rendido por debajo de un período de tres años y luego venció a bajo rendimiento, llegando a ser triunfadores por lo menos durante un año completo. Encontró varios temas en común entre ellos. Todos ellos participan en una pasión creativa. Sus padres mantienen actitudes positivas hacia ellos, incluso en la cara del fracaso escolar, la percepción del fracaso como algo temporal, y no como un patrón permanente. Se coloca la responsabilidad de las tareas directamente en sus hijos. Y no privar a sus hijos de su trabajo creativo, o sea depende de sus buenas calificaciones. Todos los estudiantes fueron capaces de nombrar un profesor específico que se sentían era el factor más influyente en la inversión de su patrón de bajo rendimiento. Este maestro sigue creyendo en ellos, a pesar de sus calificaciones, y les ayudó a ver cómo se podía convertir su interés creativo en una carrera de la vida por tener éxito en la escuela. En todos los casos, su búsqueda creativa permite a estos jóvenes para revertir el bajo rendimiento.

#### **1.4 La Educación Media Superior en México**

Una buena educación constituye el mecanismo más importante para la inclusión social en el tránsito de una generación a la siguiente (CEPAL, 2004). La educación permite a las personas mejorar sus condiciones de vida y posibilidades de movilidad social; por tanto, la ampliación de oportunidades educativas es una vía para promover la justicia y la equidad. Respecto de la educación que se ofrece a los jóvenes, en el ámbito mundial existen acuerdos en torno a que capacidades, su integración en el mundo del trabajo y su participación en la vida activa como ciudadanos responsables.

Los adolescentes y jóvenes de hoy gozan de más opciones que las generaciones previas; son más urbanos; cuentan con niveles de escolaridad superiores a sus padres; están más familiarizados con las nuevas tecnologías; tienen acceso a más información sobre diferentes aspectos de la vida, así como sobre la realidad en la que viven. Pero, a la vez enfrentan problemas asociados con la complejidad del mundo moderno y otros vinculados con la acentuada desigualdad socioeconómica que caracteriza al país, donde las estructuras de oportunidades para los jóvenes son muy diversas, y tienden a producir una mayor marginación y violencia. Además el contexto de crisis y precariedad actual dificulta el acceso de los jóvenes a instituciones sociales claves para su



desarrollo, como la educación y el trabajo, lo cual constituye un proceso de exclusión social que tiene el potencial de reproducir la pobreza y la vulnerabilidad a través de las generaciones (CONAPO, 2010).

En este contexto de crisis, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, se ha dado a la tarea de generar una estimación alternativa de los llamados *ninis*. Pretende contribuir a propiciar un diálogo mejor informado respecto de la situación de la juventud mexicana y las vías posibles de atención para resarcir la deuda social que este país tiene con sus jóvenes. Se considera que en nuestro país existen grandes cantidades de jóvenes que *ni* estudian, *ni* trabajan; los cálculos ampliamente difundidos arrojan casi siete millones.

Frente a esta situación, el INEE menciona en su *Informe 2011*, que es fundamental asegurar que proporciones mayores de jóvenes tengan oportunidad de cursar tramos superiores de escolaridad, a la vez que garantizar que ello signifique para todos, la adquisición de competencias necesarias para enfrentar un mundo cada vez más complejo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. No debe perderse de vista que es en la juventud, donde las personas construyen y afirman su identidad como individuos y como miembros de la sociedad. Los roles y responsabilidades. Las funciones y responsabilidades que asuman en la vida adulta —y el futuro del país— dependerán, en buena medida, de las oportunidades de desarrollo personal y de la formación que se les brinde ahora.

De acuerdo con la UNESCO (2010), la educación es un eje clave de desarrollo que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad. Gracias a la educación, es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países; se sabe, por ejemplo, que el incremento de la escolaridad de la población se asocia con el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la cohesión social.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos postula que toda persona tiene derecho a la educación, al señalar que la instrucción elemental debiese ser obligatoria y gratuita y el acceso a los estudios superiores igual para todos, en función de los méritos establecidos (ONU, 1948; Art. 26). En nuestro país, la educación es parte de los derechos humanos que la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* reconoce a todos los individuos. Además, la Ley General de Educación (LGE) establece que todos tienen las mismas oportunidades de recibir educación y, en su artículo 32, exige a las autoridades tomar medidas para asegurar condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo y una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en la escuela.

El Estado mexicano se ha comprometido con la cobertura del servicio educativo, estableciendo la obligatoriedad, primero de la educación primaria (en 1917) y después de la secundaria (en 1993) y

el preescolar (en 2002). Sin embargo, es importante considerar que el ejercicio de este derecho no se garantiza sólo asegurando la igualdad en las oportunidades de ingreso al sistema escolar, sino que su realización plena implica también el logro efectivo de los aprendizajes, que determina el currículo nacional, por parte de todos los estudiantes.

De acuerdo a la CEPAL (2010), el establecimiento del carácter obligatorio de la educación preescolar, primaria y secundaria no se ha traducido todavía en la universalización de oportunidades de acceso, permanencia y logro escolar, en México se ha aprobado recientemente la extensión de la obligatoriedad al nivel medio superior. Esta decisión se enmarca en el reconocimiento de que la conclusión de este tipo educativo constituye el umbral necesario para estar fuera de la pobreza; quienes no concluyen la educación media quedan expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, pues sus ingresos laborales tenderán a ser bajos y tendrán un elevado riesgo de transformarse en personas excluidas del desarrollo.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) reconoce que nuestro país ha tenido avances importantes en términos de cobertura y de reducción de desigualdades, pero también admite la necesidad de atender los problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos de educación básica y media superior, a fin de que desarrollen plenamente las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral.

El Programa plantea seis objetivos relacionados con:

- 1) El mejoramiento del logro educativo de los estudiantes;
- 2) La ampliación de las oportunidades educativas para reducir desigualdades sociales y fortalecer la equidad;
- 3) El impulso al desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación;
- 4) El ofrecimiento de una educación integral;
- 5) La formación de personas para su participación productiva y competitiva en el mercado laboral;  
y
- 6) El fomento de una gestión que fortalezca la participación de los centros escolares.

Respecto de la educación media superior, el PSE se propone cumplir, entre muchas otras metas, las relacionadas con la ampliación de la cobertura (pasar de 58.7 a 68.7%) y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, expresado en el incremento del promedio nacional en las pruebas PISA de comprensión lectora y matemáticas. Aunque no estén enunciadas en esos términos, estas

tres metas son consonantes con la idea de avanzar hacia la universalización de este tipo educativo.

El pasado 9 de diciembre de 2010, la Cámara de Diputados aprobó, por unanimidad, un proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º y 31 de la *Constitución* para establecer la obligación del Estado de impartir la educación media superior, así como la de los padres de hacer que sus hijos concurren a escuelas públicas o privadas para obtener esta instrucción posbásica.

Para apoyar la obligatoriedad de la EMS, los legisladores argumentan que la educación:

- Contribuye de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera.
- Contribuye al desarrollo económico y social de los pueblos; a superar la pobreza, combatir la ilegalidad, fortalecer la democracia, defender el medio ambiente, crear empleos, generar riqueza, y vincular al mexicano con la era tecnológica y del conocimiento.
- Ayuda a generar los recursos humanos, los conocimientos y la innovación que permitan a nuestro país ser más justo, más seguro y más competitivo.
- Puede convertirse en el ariete transformador de una sociedad que reclama justicia, libertad, democracia y bienestar para todos.
- Puede impactar directamente en el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual.
- Posibilita la cohesión social.
- Hace menos vulnerables a los jóvenes frente a la persuasión o tentación del crimen organizado, y
- Permite que nuestros jóvenes desarrollen su pleno potencial y se conviertan en adultos responsables, productivos y ejemplares.

La obligatoriedad de la educación media se presenta como respuesta a una justa demanda social y como avance fundamental para enfrentar el problema de la desigualdad, la pobreza y la indebida distribución de la riqueza en nuestro país.

El 13 de octubre de 2011, el pleno de la Cámara de Diputados aprobó por unanimidad las Reformas al artículo 3º y 31 con las modificaciones propuestas por el Senado para elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior. Estas reformas han sido turnadas a los congresos estatales para su ratificación.

Según cifras del INEE (2010), todavía 5% de los egresados de primaria no continua estudiando la secundaria y solo el 80% de quienes si lo hacen, logran finalizarla en tres años. Además, una proporción importante de estudiantes no está logrando adquirir los aprendizajes previstos por la educación básica. De acuerdo con los resultados de los exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale), 36% de los estudiantes de tercer grado de secundaria se encuentran por debajo del nivel básico en Español; esta proporción aumenta a 52% cuando se trata de Matemáticas (INEE, 2009).

En el *Informe* 2011 del INEE, se menciona que será fundamental generar políticas que articulen los mundos laboral y educativo para que, por un lado, los estudiantes ganen experiencia laboral antes de egresar (a través de pasantías, por ejemplo) y, por otro lado, el mercado de trabajo sea capaz de demandar con rapidez las competencias que habrán desarrollado un número mayor de jóvenes al aumentar sus años de escolaridad.

El establecimiento de la obligatoriedad de la educación media superior tendrá repercusiones importantes tanto en el mercado de trabajo como en la educación superior. En el primer caso porque es previsible que el certificado se exija como requisito para la contratación de las personas, a la vez que ubique en un estatus laboral menor a quienes no lo tengan (Suárez, M.H. & Zárate, R., 1997).

Con relación con la educación superior, habrá que tener en cuenta que la demanda de ingreso se incrementará en un plazo relativamente corto y que si no se toman las medidas pertinentes, este nivel puede convertirse en un “cuello de botella”. Dados los elevados de la educación terciaria, resultará muy difícil para el estado movilizar los recursos financieros necesarios para aumentar la cobertura en este nivel.

#### ◆ **La educación media superior en el plano internacional:**

Todos los sistemas educacionales fijan un número de grados y/o edades en que los niños y jóvenes tienen la obligación de matricularse y asistir a la enseñanza formal, así como el Estado tiene la obligación de proveer educación gratuita para todos ellos sin distinción. Después de la enseñanza elemental o primaria, los sistemas educacionales suelen incluir seis grados de enseñanza secundaria o media, que habitualmente corresponden a los grados 7 a 12 y a las edades 12 a 17. Estos grados suelen agruparse en dos ciclos: *secundaria baja* y *secundaria alta o superior*, con ofertas formativas y arreglos diversos (2-4, 3-3 ó 4-2). En México, la *secundaria alta*

corresponde a lo que denominamos educación media superior. En pocos países el ciclo completo de educación *secundaria alta* es obligatorio.

En América Latina, la prolongación de la obligatoriedad hasta la finalización del ciclo superior de la educación secundaria ya está refrendada en leyes y normativas para Argentina, Chile, Perú y Uruguay, mientras que en otros países, como Brasil, los marcos regulatorios plantean la ampliación de la oferta en este nivel (Poggi, 2010).

La educación media es tema de preocupación en muchos países y está presente en las agendas de organismos internacionales, sea obligatoria o no. Tres son los asuntos que se discuten consistentemente: a) las finalidades que se le encomiendan a este ciclo educativo; b) la atención a la equidad social; y c) la relevancia y pertinencia curricular.

Finalidades de la Educación Media Superior.- Tradicionalmente, el objetivo de la educación media ha sido sumamente compleja, pues ha enfrentado la disyuntiva de preparar para la educación superior o para la vida laboral. Hoy en día se acepta que, dado que el mercado laboral tiende crecientemente a requerir habilidades generales que permitan al trabajador aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, este dilema va perdiendo relevancia; y a la vez, cobra importancia la idea de que la educación media constituye en sí mismo un ciclo formativo, cuyo principal cometido es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad.

Tanto el Banco Mundial (2005) como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006), la UNESCO (2005) y la OCDE (2010) coinciden en que el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos. A la par, se destaca la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr que participen activamente en sus procesos formativos. Hoy se necesita preparar a la juventud para los cambios, la incertidumbre, enfrentar dificultades, saber aprovechar oportunidades, ser flexibles y adaptables sin comprometer sus valores.

Conforme los países avanzan en la universalización de la educación media, tienden a reducir la segmentación y fragmentación de los currículos. En un estudio (Benavot, 2004, en Banco Mundial, 2005) se muestra que en la mayoría de las regiones ha disminuido el porcentaje de naciones que ofrecen programas vocacionales, técnicos o tecnológicos. Y aunque muchos países siguen ofreciendo alternativas orientadas al trabajo, éstas han dejado de estar asociadas directamente con un oficio en particular y ahora incorporan elementos de educación general. La discusión no se centra más en cómo impartir la educación vocacional, sino en como incorporar elementos

vocacionales básicos en la educación general, de manera que se ofrezca una formación relevante, independientemente del destino de los egresados.

El análisis ya citado en Benavot también muestra que los currículos crecientemente comprensivos y generales de la *secundaria alta*, se acompañan de un aumento en la cantidad de modalidades que se ofertan, sean éstas nuevas o fusión de otras tradicionales, lo cual es indicativo de una mayor flexibilidad curricular para atender la diversidad de intereses de los estudiantes.

Conforme se avanza en la universalización del acceso a la educación media, los países enfrentan el desafío de proveer una educación de calidad para los sectores sociales más desfavorecidos, pues son precisamente estos grupos quienes suelen provenir de los segmentos escolares mayormente empobrecidos y, por tanto, tienden a tener las carencias de aprendizaje más acuciantes. Los grupos en situación de vulnerabilidad social enfrentan serias dificultades para mantenerse en la escuela. Su trayectoria suele verse interrumpida por una amalgama de factores, tales como la dificultad para encontrarle sentido a los contenidos escolares, problemas de ausentismo y reprobación, y los costos de oportunidad que hacen más atractivo realizar una actividad remunerada que asistir a la escuela (Tenti, 2003).

Garantizar educación media de calidad para los grupos sociales más desfavorecidos indiscutiblemente implica proveerles, no sólo de recursos económicos que faciliten su asistencia, sino de mejores profesores y condiciones para la enseñanza, así como de apoyos específicos para los estudiantes de bajos logros y/o ritmos de aprendizajes más lentos (clases remediales y cursos intensivos, por ejemplo). Si bien es imperativo tomar todas las medidas posibles para acoger y retener a lo largo de la educación media a los estudiantes en riesgo de deserción y/o fracaso escolar, lo cierto es que siempre será más eficaz – y justo – garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje en los niveles inferiores de los sistemas educativos, de manera que las desventajas no se vayan acumulando.

En América Latina la prolongación de la obligatoriedad hasta la finalización del ciclo superior de la educación secundaria ya está refrendada en leyes y normativas para Argentina, Chile, Perú y Uruguay, mientras que en otros países, como Brasil, los marcos regulatorios plantean la ampliación de la oferta en este nivel (Poggi, 2010).

La educación media es tema de preocupación en muchos países y está presente en las agendas de organismos internacionales. Tres son los asuntos que se discuten consistentemente: a) las finalidades que se le encomiendan a este ciclo educativo; la atención a la equidad social; y c) la relevancia y pertinencia curricular.

EL INEE hace mención en su informe que el objetivo de la educación media ha sido sumamente complejo, pues ha enfrentado la disyuntiva de preparar para la educación superior o para la vida

laboral. Hoy en día se acepta que, dado que el mercado laboral tiende crecientemente a requerir habilidades generales que permitan al trabajador aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, este dilema va perdiendo relevancia; y a la vez, cobra importancia la idea de que la educación media constituye en sí mismo un ciclo formativo, cuyo principal cometido es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad.

La educación media en el mundo está ofreciendo un currículo común que busca desarrollar los conocimientos y habilidades requeridas para insertarse en el mundo globalizado, pero a la vez, está previendo cierta flexibilidad, para que, en algún momento pueda optar por contenidos especializados.

La capacidad de los sistemas educativos para atraer y retener a los jóvenes dentro de las escuelas y lograr que aprendan, descansa, en buena medida, en la pertinencia y relevancia de los contenidos escolares, esto es, en su adecuación a las necesidades individuales y a las de la sociedad. Estas últimas están relacionadas con una mayor productividad económica pero, también, con la democracia política, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del ambiente, así como con la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural.

Hacer que la educación media sea más relevante supone, entre otras cuestiones, acortar la distancia que existe entre los intereses y necesidades de los jóvenes y la cultura escolar (Banco Mundial, 2005), lo cual a su vez implica transformaciones en distintos ámbitos de los sistemas educativos (formación de los profesores, programas de estudio, métodos pedagógicos, tiempos y dispositivos de gestión escolar, entre otros). Entre los ajustes requeridos, destaca por su importancia, la conectividad y la incorporación de las tecnologías de la información, en tanto que éstas tienen un papel preponderante en las formas de relación y comunicación de los jóvenes en muy diversas esferas de su vida cotidiana, desde el estudio y el trabajo, hasta la participación comunitaria y el manejo de la vida privada. Las nuevas tecnologías constituyen un desafío no sólo en cuanto a la necesidad de incorporarlas en las prácticas de enseñanza, sino en la de homogenizar las competencias digitales entre alumnos —y también entre docentes— que han tenido distintas oportunidades y aproximaciones a ellas.

En nuestro país —como en muchos otros—, la educación media enfrenta una situación particularmente difícil, pues no ha logrado incorporar y retener a una cantidad considerable de jóvenes, y no ha sido capaz de asegurarles aprendizajes efectivos, ni de adaptarse a sus necesidades e intereses.

#### ◆ **Composición de la educación media superior en México**

La oferta actual de educación media superior —también llamada bachillerato— se organiza en tres grandes modelos: general, tecnológico y profesional técnico, mismos que se describen a continuación.

El bachillerato general surgió en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal; dicha ley establecía que la Escuela Nacional Preparatoria impartiría los cursos necesarios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios, es decir, ofrecería una preparación general o propedéutica para continuar al nivel de educación superior. El cometido original de este tipo de bachillerato se conserva hasta la fecha; actualmente brinda atención a 61% de la matrícula del nivel medio.

El referente histórico más cercano al bachillerato tecnológico es la Preparatoria Técnica, creada en 1931 para impartir instrucción especializada de carácter técnico. En la actualidad, además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al alumno en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores, el bachillerato tecnológico lo capacita para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal. Este modelo educativo es bivalente y hoy en día concentra a 30% de la matrícula total.

La educación profesional técnica surgió a finales de la década de los setenta y desde entonces ha sido primordialmente impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo. Hasta 1997, el Conalep era una opción educativa terminal pero a partir de entonces tiene carácter bivalente. Actualmente brinda atención a 9% de la matrícula.

Los tres modelos educativos se ofertan en una multiplicidad considerable de *recipientes* y en su impartición participa una cantidad muy importante de instancias normativas e instituciones. En los siguientes párrafos se da cuenta de esta diversidad.

- ◆ Los bachilleratos que dependen del gobierno federal pueden ser centralizados o descentralizados. Los primeros concentran a 20.3% de la matrícula nacional de EMS, mientras que los segundos tan sólo a 3.8%. Los bachilleratos federales son mayoritariamente de tipo tecnológico, pero también pueden encontrarse los modelos de bachillerato general y profesional técnico.



- ◆ Los bachilleratos que dependen financieramente de las entidades federativas, también pueden ser centralizados o descentralizados. Juntos concentran la mayor parte de la matrícula, pues del total de jóvenes que se encuentran inscritos en alguna institución de EMS en el país, 42% estudia en bachilleratos de dependencia estatal.
- ◆ Los bachilleratos autónomos pueden estar adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México o a las universidades públicas estatales. A nivel nacional, 12.2% de la matrícula de EMS se concentra en este tipo de bachillerato.
- ◆ Los bachilleratos subsidiados tienen un financiamiento mixto (público y particular). El subsidio puede provenir de dos fuentes: de la SEP o de las entidades federativas. Estos bachilleratos concentran solamente a 2.5% de la matrícula nacional de EMS.
- ◆ Los bachilleratos que dependen financieramente de instancias particulares, concentran a 17.2% de los estudiantes de EMS en México.

TABLA 4.

**Porcentaje de escuelas y matrícula de educación media superior según el tipo de control administrativo (2009-2010)**

Control Administrativo (opciones)	Escuelas (%)	Matrícula (%)
Centralizadas del Gobierno Federal	7.3	20.3
Descentralizadas del Gobierno Federal	0.8	3.8
Descentralizadas de Entidades Federativas	19.9	27.5
Centralizadas de las Entidades Federativas	23.8	14.8
Autónomas	5.4	12.2
Subsidiados (financiamiento mixto)	3.4	2.5
Privadas	35.3	17.2
No especificado	4.1	1.7

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2009/2010)* DGPP-SEP.

El gobierno federal ofrece varias opciones educativas que pueden agruparse en tres categorías:

- a) Centralizadas de la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de cuatro Direcciones Generales que guardan correspondencia con sectores productivos del país: de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM), y de Bachillerato (DGB).

- b) Desconcentradas de la SEP, mediante el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y
- c) Centralizadas de otras Secretarías u organismos federales, como la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena), la Procuraduría General de la República (PGR), y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

TABLA 5.

**Número de escuelas y alumnos en las distintas opciones de educación media superior, según control administrativo, 2009 – 2010.**

Centralizadas del Gobierno Federal / Control Administrativo

Opciones	Escuelas (%)	Matrícula (%)
Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)	306	222 376
Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS)	413	352 919
Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)	207	134 223
Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)	6	3765
Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (Cetmar)	35	23 157
Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)	2	1 544
Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)	47	23 142
Colegio de Estudios Tecnológicos (CET)	2	2 387
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)	30	51 951
Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)	23	3 048
Bachilleratos de la Sedena, Semar, Sagarpa, PGR, ISSSTE	10	1 709
Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (Tijuana, BC).	1	4 512

Se describen en esta tabla algunas de las opciones educativas de acuerdo al control administrativo y organizado de acuerdo con el modelo: bachillerato tecnológico, bachillerato general y profesional técnico.

TABLA 6.

Descentralizadas del Gobierno Federal / Control Administrativo

Opciones	Escuelas (%)	Matrícula (%)
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en DF y Oaxaca	66	50 423
CETI (Guadalajara, Jal.)	3	4 056
Colegio de Bachilleres (Cobach) en DF	40	100 009

TABLA 7.

Descentralizadas de las Entidades Federativas / Control Administrativo

Opciones	Escuelas (%)	Matrícula (%)
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)	586	240 526
Colegio de Bachilleres (Cobach)	1 246	585 239
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)	427	233 873
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	536	61 622
Telebachillerato	2	47
Bachillerato Intercultural	6	1 142
Otros programas de los gobiernos estatales	126	13 057

TABLA 8.

Centralizadas del Gobierno Federal / Control Administrativo

Opciones	Escuelas (%)	Matrícula (%)
Telebachillerato	1 697	154 609
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	209	20 590
Bachillerato Integral Comunitario	32	2 955
Centro de Estudios Tecnológicos	43	4 640
Institutos Estatales de Bellas Artes	1	408 836
Otros programas de los gobiernos estatales	1 512	15 011

TABLA 9.

Centralizadas de las Entidades Federativas / Control Administrativo

<b>Opciones</b>	<b>Escuelas (%)</b>	<b>Matrícula (%)</b>
Preparatorias del Gobierno del Distrito Federal	17	15 011

TABLA 10.

Autónomas / Control Administrativo

<b>Opciones</b>	<b>Escuelas (%)</b>	<b>Matrícula (%)</b>
Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	8	45 185
Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	18	50 526
Bachilleratos de las universidades autónomas	776	412 099

TABLA 11.

Privadas / Control Administrativo

<b>Opciones</b>	<b>Escuelas (%)</b>	<b>Matrícula (%)</b>
Institutos Estatales de Bellas Artes	5 499	719 066

TABLA 12.

Subsidios / Control Administrativo

<b>Opciones</b>	<b>Escuelas (%)</b>	<b>Matrícula (%)</b>
Preparatorias Federales por Cooperación (Prefecos)	146	59 553
Preparatorias Federales por Cooperación (Prefecos)Preparatorias Federales por	238	41 170
Telebachilleratos por Cooperación	111	5 602

TABLA 13.

**Total Escuelas y Matrícula**

<b>Total Escuelas y Matrícula</b>	<b>Escuelas (%)</b>	<b>Matrícula (%)</b>
	<b>14 427</b>	<b>4 054 709</b>

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2009/2010)* DGPP-SEP).

Aunque parece haber semejanza entre las categorías y opciones administradas por el gobierno federal y las que ofrecen las entidades federativas, lo cierto es que cada institución tiene un marco normativo propio y opera, al menos, un plan de estudios distinto; además, no hay vínculos y comunicación entre instituciones. La falta de compatibilidad entre opciones y la falta de coordinación entre instancias constituyen rasgos característicos de este tipo educativo.

Como se ha señalado, el gobierno federal oferta primordialmente bachillerato tecnológico. Esta tendencia coincide con lo que ocurre en educación superior. Desde finales de la década de los ochenta, el gobierno federal ha buscado ampliar la participación de los jóvenes en la educación superior a partir del fortalecimiento de las modalidades tecnológicas, sobre todo con la creación de las universidades tecnológicas, las universidades politécnicas y con su tradicional apoyo a los institutos tecnológicos (Mendoza, en prensa).

No hay que perder de vista el incremento de la participación de las modalidades no escolarizadas, particularmente la educación abierta y a distancia. esta oferta ha tenido un crecimiento importante y es previsible que continúe haciéndolo, pues con ella se pretende atender a las poblaciones alejadas de centros urbanos; al mismo tiempo, es razonable pensar que la demanda por estas opciones también aumente dada su flexibilidad y posibilidad de que los jóvenes puedan combinar mejor estudio y trabajo.

El desarrollo de la educación media superior en nuestro país se ha caracterizado por la descentralización de las decisiones relativas tanto al funcionamiento de las distintas opciones educativas, como a la formulación e implementación de planes de estudio y la definición de calendarios escolares. Ante la ausencia de una autoridad rectora que estableciera normas y criterios generales para la organización de este tipo educativo y la carencia de programas y políticas públicas que le dieran sentido e identidad, las entidades federativas fueron estableciendo sus propias reglas para operar distintas alternativas que les permitieran satisfacer la demanda local

de este tipo educativo. Este desarrollo desarticulado propició una oferta fragmentada, con calidad muy desigual. Es en este contexto que la Subsecretaría de Educación Media Superior —creada en 2005— ha emprendido una reforma integral (RIEMS).

La Ley General de Educación reconoce tres modalidades educativas: la escolarizada, que corresponde a la instrucción tradicional en la cual los estudiantes acuden regularmente a la escuela; la no escolarizada, dividida en abierta y a distancia; y la mixta, que integra elementos de las dos anteriores. La Reforma las reorganiza y define formalmente siete modalidades para ofrecer servicios de Educación Media Superior a poblaciones con distintos intereses, necesidades y contextos: presencial, intensiva, virtual, auto planeada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen.

La reflexión que realiza el INEE (2010), con relación a lo anteriormente comentado, sintetiza lo siguiente: Las razones que han esgrimido los legisladores para establecer el carácter obligatorio de la educación media superior a partir del próximo ciclo escolar, son coincidentes con los planteamientos internacionales respecto de que el incremento de los años de escolaridad de la población joven aumentará las oportunidades de bienestar social y económico. No obstante, parece que la obligatoriedad está siendo entendida fundamentalmente como la creación de espacios suficientes para dar acceso a quienes están egresando de la educación básica, sin considerar también que se trata de garantizar la permanencia de los jóvenes en la escuela, la conclusión oportuna de sus estudios y el logro de aprendizajes relevantes.

#### ◆ Cobertura

La matrícula de la EMS ha crecido ininterrumpidamente desde la creación de este tipo educativo y, en los últimos años, su tasa de crecimiento superó a las registradas en los niveles educativos que componen la educación básica. De 1990 a 1999 aumentó 37.7% y durante la primera década del nuevo siglo, 37.2%; este incremento fue superior al experimentado en preescolar (34.6%), primaria (0.46%) y secundaria (14.6%), y ligeramente menor al de educación superior (39%).

Conseguir que todos los jóvenes del país cuenten con la EMS es una tarea de mediano y largo plazo no sólo por la inversión de recursos que supone (infraestructura, formación de profesores y becas, fundamentalmente), sino porque todavía hay una cantidad importante de jóvenes que no cuentan con el antecedente escolar necesario para cursar esos estudios. El cumplimiento total de la meta sólo será posible cuando el subsistema de educación básica haya mejorado notablemente

su eficacia y consiga que todos ingresen oportunamente al preescolar y logren finalizar la secundaria en el tiempo establecido.

Actualmente la población de 0 a 29 años representa un 55.4% del total, mientras que el grupo de 65 años y más equivale a 6.2%. En el mediano plazo esto se revertirá. Las proyecciones de las Naciones Unidas estiman que para el año 2050 la población infantil y juvenil mexicana equivaldrá a 32.9% de la población total y la de los adultos mayores a 22.8% (Jackson, 2005). Para 2061, estos dos grupos etarios contribuirán con el mismo porcentaje de población. A partir de ese año, se espera que el peso de la población adulta mayor supere cada vez más a la población infantil y juvenil (UN, 2011).

No toda la población joven finaliza la educación secundaria. De acuerdo con la ENIGH, en 2010, 71% de los jóvenes de 15 a 17 años concluyó dicho nivel educativo, 26% contaba con educación básica incompleta, y el 2% había finalizado la educación media superior. Entre los jóvenes de 18 a 20 años, 41% tenía como escolaridad máxima la secundaria, mientras que entre los de 21 a 29, esto era cierto para 34%. En estos dos grupos, los porcentajes sin educación básica completa y sin instrucción se aproximaron a 18 y 23%, respectivamente.

TABLA 14.

**Población joven por nivel educativo, por grupo de edad y tamaño de localidad 2010  
Porcentaje y volumen**

Nivel de escolaridad	Porcentaje																	
	Localidades rurales			Localidades semiurbanas			Localidades urbanas											
	15-17	18-20	21-29	15-17	18-20	21-29	15-17	18-20	21-29									
Sin instrucción	2.2	##	2.6	##	4.7	##	1.5	*	1.8	*	2.6	##	0.5	*	0.6	*	1.1	*
Básica incompleta	39.0	##	27.6	##	37.3	##	25.4	##	18.3	##	25.3	##	20.7	*	12.5	*	15.2	*
Básica completa	57.2	#	43.2		36.0		71.5	##	40.8		37.1		76.5		40.0		32.5	
Media superior	1.6	*	26.5	##	16.8	##	1.6	*	38.7	##	25.8	##	2.3	*	46.4	*	32.1	*
Superior	-	a	0.2	a	5.2	##	-		0.4	*	9.2	##	0.0	a	0.5	*	19.1	*
Total	100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0	
Absolutos (millones)																		
Sin instrucción	0.04		0.04		0.15		0.01		0.08		0.06		0.02		0.03		0.12	
Básica incompleta	0.69		0.41		1.21		0.26		1.09		0.57		0.85		0.51		1.58	
Básica completa	1.00		0.64		1.16		0.72		2.66		0.84		3.15		1.64		3.36	
Media superior	0.03		0.39		0.55		0.02		2.65		0.58		0.10		1.90		3.32	
Superior	0.00		0.00		0.17		0.00		0.03		0.21		0.00		0.02		1.98	
Total	1.76		1.49		3.24		1.01		6.5		2.26		4.12		4.10		10.36	

Fuente: INEE, cálculos con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010. Módulo de condiciones socioeconómicas, INEGI.

Los datos de la tabla que a continuación se presenta, permite sustentar que las trayectorias escolares de los jóvenes de contextos sociales favorecidos se asemejan en mayor medida a lo planeado por el sistema escolar que las de sus contrapartes en contextos más vulnerables.

Por ejemplo, respecto del grupo 15 a 17 es posible observar que: a) sólo 49 de cada 100 jóvenes hablantes de alguna lengua indígena tienen el antecedente escolar para cursar la EMS, mientras que entre los jóvenes monolingües de español, la cifra se eleva a 72%; b) de cada 100 jóvenes que habitan en áreas rurales, 57 han completado la secundaria, pero esta cifra se incrementa a 77 de cada 100 jóvenes urbanos; c) en los hogares cuyos jefes no tienen escolaridad alguna, 47% de los jóvenes ha finalizado la educación básica, pero ese porcentaje aumenta a 86% cuando se trata de hogares cuyos jefes tienen educación superior.



TABLA 15.

**Distribución porcentual de los jóvenes según escolaridad por características seleccionadas y por grupos de edad (2010).**

Características seleccionadas	15-17 años					18-20 años	
	Sin instrucción	Básica incompleta	Básica completa	Media superior	Superior	Sin instrucción	Básica incompleta
Población (millones)	Absolutos	1.79	4.67	0.14	0.001	0.08	1.09
	Porcentaje	26.1	70.8	2.0	0.01	1.2	16.8
Sexo (%)	Hombres	29.0 *	67.7 *	2.0	0.02	1.3	18.5 *
	Mujeres	22.8	74.3	2.0	-	1.2	15.0
Tamaño de localidad (%)	Rural	39.0 *	57.2 *	1.6	-	2.6 *	27.6 *
	Semirurbana	25.4	71.5 *	1.6	-	1.8	18.3 *
Tipos habitos (%)	Urbana	20.7	76.5	2.3	0.02	0.6	12.5
	Habitante de lengua indígena	46.4 *	49.3 *	0.9 *	-	1.0 *	15.6 *
Migración (%)	Habitante sólo de español	24.8	72.2	2.1	0.01	5.4	36.2
	Alta migración	42.3 *	54.7 *	1.1 *	-	3.1 *	14.4 *
Condición de actividad (%)	Baja migración	22.6	74.3	2.2	0.01	0.9	30.1
	Trabajo dentro del hogar o en el hogar	45.0	53.3	0.5	-	1.2	20.7 *
	Solo trabajo extra domicili. > 30 h	50.1 *	48.1 *	0.3	-	1.0	25.7 *
	Solo trabajo domicili. > 30 h	44.4	53.8	0.7	-	1.8	22.9 *
Nivel de escolaridad del jefe (%)	No trabaja o trabaja menos de 30 h	43.4	55.4	0.5	-	1.3	8.6
	Sin instrucción	47.0 *	46.5 *	1.6	-	5.7 *	32.3 *
	Básica incompleta	34.2 *	63.2 *	1.6 *	-	1.2 *	25.6 *
	Básica completa	16.5 *	81.1	2.0	0.01	0.7 *	9.1 *
	Media superior	11.6	85.1	2.9	-	0.2	2.3
	Superior	9.7	85.8	4.0	0.08	0.1	2.4
Quintil de ingreso	Primer	45.4 *	51.1 *	0.8 *	-	3.5 *	34.2 *
	Segundo	29.0 *	67.5 *	2.3	-	0.9	23.5 *
	Tercero	21.5 *	76.7 *	1.0 *	-	0.8	14.7 *
	Cuarto	17.3	80.2	2.1	-	1.1	8.2
	Quinto	11.9	84.2	3.2	-	0.7	5.8
Condición de actividad (%)	Pobreza alimentaria	44.5 *	51.8 *	0.8 *	-	3.3 *	33.9 *
	Pobreza de capacidades	41.3 *	55.4 *	1.2	-	2.7 *	31.9 *
	Pobreza de patrimonio	33.3 *	63.4 *	1.6	-	1.7	24.3 *
	No pobres	17.2	80.2	2.0	-	1.0	9.2

Las brechas educativas entre los jóvenes también están asociadas con el ingreso, la pobreza del hogar y la participación laboral intensiva. Así, mientras que sólo poco más de la mitad de los jóvenes de 15 a 17 años que habitan en hogares del quintil más pobre completó la secundaria, en el segundo quintil lo hizo casi 68% y en el más rico, 84%. La diferencia porcentual entre los que viven en situación de pobreza alimentaria y cuentan con el antecedente para cursar la EMS y sus similares no pobres, es de casi 30 puntos.

No sobra mencionar que para los jóvenes de mayor edad, las desigualdades en el avance escolar no se reflejan respecto a la secundaria completa, sino hasta fases educativas posteriores (media superior y superior). Por ejemplo, mientras 21% de los jóvenes rurales de 18 a 20 años cuenta con educación media superior, 42% de sus pares urbanos tiene esa misma escolaridad. Entre los jóvenes de 21 a 29 años que residen en hogares del quintil más pobre, menos de 2% ha

completado la educación superior, pero esto es cierto para 41% de quienes habitan los hogares más ricos.

Los datos muestran que a pesar de todos los avances alcanzados, la desigualdad en la escolaridad continúa relacionándose estrechamente con el origen social y las condiciones de residencia, situación que revela la incapacidad de la sociedad y del sistema escolar para garantizar el derecho a la educación para todos los jóvenes, independientemente de sus características personales o familiares. A medida que esta desigualdad persista, una parte importante de los jóvenes del país estarán excluidos del acceso a la EMS por motivos que no dependen exclusivamente de ellos y, por tanto, verán reducidas sus capacidades y sus oportunidades de bienestar.

Puesto que la obligatoriedad de la EMS implica universalizar la cobertura, es preciso saber a cuantos jóvenes habrá que dar lugar para que cursen y finalicen este tipo educativo. Las respuestas son diversas y dependen de cómo se define la “población objetivo”, lo que a su vez depende del compromiso que el sistema educativo y la sociedad estén en posibilidad de asumir.

En la tabla que a continuación se presenta, muestra que la asistencia de los jóvenes de 15 a 17 años aumenta con el tamaño de la localidad de residencia o cuando la vulnerabilidad de la población disminuye. De cada 100 jóvenes en edades típicas residentes en localidades rurales, 36 asisten al bachillerato; para quienes habitan en localidades semiurbanas o urbanas, esta cantidad aumenta a 52 y 60 respectivamente. Los hablantes de alguna lengua indígena asisten proporcionalmente menos (29%) que los que sólo hablan español (54%).

Se estima que en 2010, del total de jóvenes de 15 a 17 años que había concluido la educación secundaria es considerablemente menor (30%) y disminuye drásticamente entre el grupo 21 – 29 (3.6%), donde cerca de 5 millones no continuó sus estudios, aún teniendo el antecedente escolar. Esto estudios sugieren que la edad es una variable que condensa diversas situaciones que limitan de forma importante la asistencia a la escuela, especialmente entre aquellos jóvenes de edades superiores a las típicas.

La asistencia a la EMS entre la población de jóvenes con el antecedente escolar también está influida por las condiciones socioeconómicas y culturales.. Esta asociación es más evidente entre los jóvenes de edades típicas y se debilita para los mayores. De la población de 15 a 17 años con el antecedente de secundaria, asisten menos a la EMS quienes, por ejemplo: habitan en zonas rurales (64%); provienen de hogares indígenas (61%); viven en situación de pobreza alimentaria (60%); residen en localidades de alta marginación (67%) y viven en hogares cuyos ingresos per cápita los ubican en el primer quintil (61%). Finalmente, los jóvenes de edades típicas que no trabajan o lo hacen por menos de 20 horas semanales, asisten en mayores proporciones (91%)

que sus similares que trabajan extensamente, independientemente de si lo hacen en labores domésticas (50%) o fuera de ellas (36%).

TABLA 16.

**Subpoblaciones de jóvenes por grupos de edad y condición de asistencia a la educación media superior.**

Características seleccionadas		15-17 años		18-20 años		21-29 años	
		Asiste	No Asiste	Asiste	No Asiste	Asiste	No Asiste
Población	Absolutos (millones)	3.65	3.23	0.07	5.74	0.19	15.67
	Porcentaje	53.0	47.0	11.8	88.2	1.2	98.8
Sexo (%)	Hombres	50.7	49.3	13.1	86.9	1.5	98.5
	Mujeres	55.5	44.5	10.6	89.4	0.9	99.1
Tamaño de localidad (%)	Rural	36.4	63.6	7.5	92.5	0.5	99.5
	Semirurbana	52.1	47.9	9.8	90.2	0.7	99.3
	Urbana	60.3	39.7	13.9	86.1	1.5	98.5
Tipo de hogar (%)	Hablante de lengua indígena	29.4	70.6	8.4	91.6	0.4	99.6
	Hablante sólo de español	54.5	45.5	12.1	87.9	1.2	98.8
Marginación (%)	Alta marginación	36.0	64.0	8.9	91.1	0.5	99.5
	Baja marginación	56.6	43.4	12.4	87.6	1.3	98.7
Condición de actividad (%)	Trabaja dentro y fuera de casa, > 20 h	21.1	78.9	8.7	91.3	1.3	98.7
	Solo trabaja extra hogar, > 20 h	17.1	82.9	7.7	92.3	1.1	98.9
	Solo trabaja dentro, > 20 h	26.7	73.3	10.9	89.1	0.9	99.1
	No trabaja y no busca > 20 h	50.4	49.6	34.8	65.2	3.5	96.5
Nivel de escolaridad del jefe (%)	Sin instrucción	28.1	71.9	7.9	92.1	0.6	99.4
	Básica incompleta	39.7	60.3	9.6	90.4	1.1	98.9
	Básica completa	45.2	54.8	13.3	86.7	1.5	98.5
	Media superior	75.4	24.6	15.3	84.7	1.4	98.6
	Superior	82.9	17.1	17.1	82.9	1.1	98.9
Cuartil de ingreso	Primero	30.8	69.2	8.2	91.8	0.6	99.4
	Segundo	44.3	55.7	9.0	91.0	0.8	99.2
	Tercero	57.8	42.2	12.7	87.3	1.3	98.7
	Cuarto	63.8	36.2	12.8	87.2	1.9	98.1
	Quinto	75.5	24.5	14.6	85.4	1.4	98.6
Condición de actividad (%)	Pobres absolutas	30.8	69.2	8.7	91.3	0.8	99.2
	Pobres de explotación	34.7	65.3	8.7	91.3	0.7	99.3
	Pobres de patrimonio	42.4	57.6	10.4	89.6	0.9	99.1
	No pobres	65.3	34.7	12.8	87.2	1.5	98.5

Fuentes: INEE, para las variables sexo, tamaño de localidad, tipo de hogar, marginación y nivel de escolaridad del jefe: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Módulo de Condiciones Socioeconómicas, Inegi. Para las variables *Quintil de ingreso* y *Condición de pobreza*: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Nueva Construcción, Inegi.

La asistencia a la EMS entre la población de jóvenes con el antecedente escolar también está influida por las condiciones socioeconómicas y culturales.. Esta asociación es más evidente entre los jóvenes de edades típicas y se debilita para los mayores. De la población de 15 a 17 años con el antecedente de secundaria, asisten menos a la EMS quienes, por ejemplo: habitan en zonas

rurales (64%); provienen de hogares indígenas (61%); viven en situación de pobreza alimentaria (60%); residen en localidades de alta marginación (67%) y viven en hogares cuyos ingresos per cápita los ubican en el primer quintil (61%). Finalmente, los jóvenes de edades típicas que no trabajan o lo hacen por menos de 20 horas semanales, asisten en mayores proporciones (91%) que sus similares que trabajan extensamente, independientemente de si lo hacen en labores domésticas (50%) o fuera de ellas (36%).

TABLA 17.

### Asistencia a la EMS de los jóvenes de 15 a 17 y de 15 a 18 años

Grupos poblacionales		Población total				Población con secundaria			
		15-17 años		15-18 años		15-17 años		15-18 años	
		Asiste	No Asiste	Asiste	No Asiste	Asiste	No Asiste	Asiste	No Asiste
Población	Abolutes (millas)	3.65	3.23	4.15	3.14	3.65	1.17	4.15	1.80
	Porcentaje	53.0	47.0	44.7	55.3	75.75	24.25	69.79	30.21
Sexo (%)	Hombres	50.66 *	49.34 *	43.02	56.98	75.90	24.10	69.65	30.35
	Mujeres	55.54	44.46	46.49	53.51	75.60	24.40	69.93	30.07

Fuentes: INEE, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Inegi.

\*Estadísticamente significativo a 5% en relación con las mujeres.

Hay quienes valoran que las estimaciones de cobertura de la EMS deberían considerar también a los jóvenes de 18 años; no obstante, debe tomarse en cuenta que 10% de ellos ya tiene el bachillerato concluido y que es de esperarse que este porcentaje vaya en aumento a medida que siga acrecentándose el número de quienes egresan de secundaria a los 14 años.

#### ◆ Matriculación en la EMS de jóvenes en edades típicas

En este apartado el análisis se centra, en gran medida, en la población joven matriculada al inicio del ciclo escolar, que no es idéntica a la población que asiste a la escuela captada por la ENIGH. Ambas están relacionadas pero no son *equivalentes*, entre otras cosas, por diferencias en la fecha de levantamiento de la información y porque la asistencia puede descontar las deserciones prematuras y registrar las altas que la estadística sobre matrícula no ajusta.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, la matrícula de la EMS se compone principalmente de jóvenes con las edades típicas. En el ciclo 2010-2011, los estudiantes entre 15 y 17 años

sumaron poco más de 3 millones, representando 80% del total de inscritos; 14% tenían entre 18 a 20 años, mientras que el 2.6% restante eran alumnos de 21 años y más.

TABLA 18.

**Distribución de la matrícula en media superior por edad  
(Inicio del ciclo 2010-2011)**

EDAD	MATRÍCULA	%
14 AÑOS Y MENOS	107 971	2.6
15 AÑOS	1 076 814	25.7
16 AÑOS	1 245 381	29.7
17 AÑOS	1 042 819	24.9
18 AÑOS	408 564	9.8
19 AÑOS	137 811	3.3
20 AÑOS	57 932	1.4
21 AÑOS Y MÁS	110 236	2.6
TOTAL	4 187 528	100.0

*Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del Formato 911 (inicio de ciclo escolar 2010-2011), DGPP – SEP.*

*Nota: En la categoría 21 años y más, se agruparon las edades singulares de 21, 22, 23, 24 años y la categoría de 25 años y más.*

La matriculación de los jóvenes de 15 a 17 años en la EMS ha crecido continuamente; su incremento explica en buena medida el de la matrícula total y es previsible que con la obligatoriedad de este tipo educativo aumente más que la de los jóvenes de edades mayores.

El indicador de *cobertura neta* es el porcentaje de la población de 15 a 17 años que se matricula en este tipo educativo. Al inicio del ciclo 2010-2011 fue de 53.2%.<sup>9</sup> Si se estimara la cobertura sólo para el grupo de edad típica con secundaria terminada, entonces sería de 69%. En el primer caso, se estaría hablando de la inasistencia de casi 3 millones de jóvenes, mientras que en el segundo, de un millón y medio.

Para el año escolar 2010-2011, la cobertura neta para la EMS varió de forma importante entre las entidades federativas: en Michoacán sólo 43 de cada 100 jóvenes de 15 a 17 años se matriculó, mientras que en el Distrito Federal, lo hizo 75%. En diez entidades se exhibieron coberturas netas inferiores a 50%. Entre éstas se encuentran algunas de menor desarrollo, pero —sorprendentemente— también otras como Nuevo León (48.1%), México (48.8%) y Jalisco (47.2%). Llama la atención la situación de este último, donde la EMS es obligatoria desde el año 2000; sirva para ilustrar que una disposición normativa, no es suficiente para garantizar la universalización de la cobertura.

¿Cuántos alumnos que completan su educación secundaria prosiguen sus estudios sin interrupción?

Aunque el indicador de absorción no es una medida directa de esta transición, es la mejor estimación con que se cuenta en ausencia de datos longitudinales. Al inicio del ciclo 2010-2011, se estimó que 97 de cada 100 egresados de secundaria se inscribieron en media superior (tabla 2.9(2.10)). Esto significó que 59 mil 438 jóvenes no continuaron sus estudios, al menos inmediatamente. La absorción del EMS muestra una mejora gradual en la última década.

La absorción en la EMS es más alta entre los varones (100%) que entre las mujeres (94%). Entre los estados, las tasas más bajas se registran en Oaxaca (80%), Jalisco (82.4%) y Guerrero (86.7%); en el extremo opuesto, 12 entidades presentan coeficientes mayores a 100%, probablemente debido al traslado de alumnos de otros estados o a las reinserciones de jóvenes provenientes de generaciones previas a la inmediata anterior.

#### ◆ **Deserción y aprobación**

Los coeficientes de absorción que recién se han presentado indican que casi todos los egresados de secundaria continúan sus estudios en la EMS. Entonces, ¿cómo se explican los datos de inasistencia comentados en la sección anterior? Una explicación plausible es que los servicios educativos de bachillerato no están siendo capaces de retener a una parte importante de sus estudiantes.

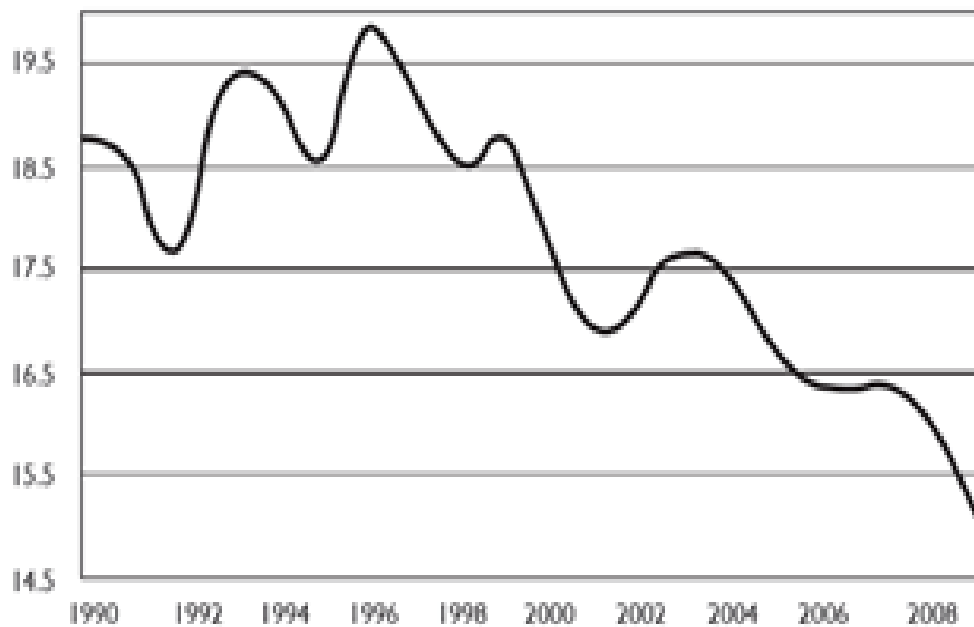
El indicador que ilumina esta problemática es el de *deserción total*, el cual estima el número de alumnos que abandonan la escuela antes del inicio del siguiente ciclo escolar. La deserción total en la EMS ha venido reduciéndose en las últimas dos décadas. En el ciclo 1996/1997 alcanzó un valor máximo de 19.8% y después de trece años en 2009-2010, disminuyó poco menos de 5 puntos porcentuales para ubicarse en 14.9%, porcentaje que representa la pérdida de 605 567 jóvenes.

Para el ciclo 2009-2010, la deserción afectó más a los hombres (17.2%) que a las mujeres (12.8%). Las entidades con los menores índices fueron Jalisco (8%) y Sonora (8.1%); por su parte, Nuevo León (21.4%) y Durango (19.7%) presentaron las tasas más altas. Por modelos educativos, la deserción total en el profesional técnico fue de casi una cuarta parte de los alumnos (23.2%), mientras que en el bachillerato general y en el tecnológico alcanzó 13.4 y 15.6%, respectivamente (Tabla 2.10 (2.11)).

El INEE menciona en su informe que la deserción total tiene dos componentes: los estudiantes que dejan la escuela durante el año escolar (deserción intracurricular) y los que, habiéndolo concluido, no se matriculan en el siguiente ciclo (deserción intercurricular). En la Tabla que a continuación se presenta, puede notarse que para el ciclo 2009-2010, la intracurricular es la parte más importante (57.2%) de la deserción total y que en ésta la que se produce en primer grado es muy significativa (36.2%). La deserción intercurricular representa casi 43% de la pérdida total de estudiantes.

GRÁFICA III.

**TASA DE DESERCIÓN TOTAL 1990 - 1991 / 2009 - 2010**



Fuente: INEE, a partir de datos históricos de la SEP  
[http://www.snie\\_sep.gob.mx/indicadores](http://www.snie_sep.gob.mx/indicadores)

TABLA 19.

**Tasa de deserción total en media superior (2009-2010),  
Por modelo educativo**

INDICADOR	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
TASA DE DESERCIÓN TOTAL	14.9	17.2	12.8
BACHILLERATO GENERAL	13.4	15.5	11.4
BACHILLERATO TECNOLÓGICO	15.6	17.8	13.3
PROFESIONAL TÉCNICO	23.2	25.4	20.8

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del Formato 911 (inicio y fin de ciclo escolar 2009-2010, e inicio de ciclo escolar 2010-2011) DGPP – SEP

Congruente con el ordenamiento de la deserción por grados, al finalizar el ciclo 2009-2010, el porcentaje de alumnos que aprobó todas sus materias era mayor en el primer grado (79%) que en el segundo (83.3%) y tercero (91.2%). Esta última cifra indica que la enorme mayoría de los estudiantes de tercer grado que permanecen en la escuela hasta el final del año, logran egresar de la EMS.

TABLA 20.

**Tasa de aprobación en media superior después del periodo de regularización por  
modelo educativo y grado escolar (2009-2010)**

INDICADOR / NIVEL	TOTAL	1°	2°	3°
TASA NACIONAL	83.8	79.0	83.31	91.2
APROBADOS	3 108 957	1 187 448	1 004 835	907 810
MATRÍCULA FINAL	3 708 605	1 503 661	1 205 679	995 103
BACHILLERATO GENERAL	83.9	79.9	83.1	90.8
BACHILLERATO TECNOLÓGICO	83.7	78.0	82.5	93.3
PROFESIONAL TÉCNICO	83.5	75.9	88.2	87.04

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del Formato 911 (fin de ciclo escolar 2009-2010, e inicio de ciclo escolar 2010-2011) DGPP – SEP. La tasa de aprobación total incluye cifras de 4° y 5°.



Entre los motivos por los cuales los jóvenes abandonan sus estudios de bachillerato se reconocen, además de la necesidad de incorporarse al mundo laboral y la falta de pertinencia de la oferta curricular, la carencia de una base sólida de conocimientos y habilidades que les permitan adquirir los nuevos aprendizajes que les propone la EMS. El mejoramiento de la formación que alcanzan los egresados de educación básica constituye, sin duda, parte importante de la solución al problema de deserción en este tipo educativo. .Eventualmente, a obligatoriedad del bachillerato exigirá una mayor coordinación entre los ahora segmentados subsistemas de educación básica y de media superior.

La Subsecretaría de Educación Media Superior inició un programa de acompañamiento integral denominado “Síguele, caminemos juntos” que consta de un sistema de alerta temprana vinculado con cinco tipos de intervenciones: tutoría académica; orientación vocacional; apoyo psicosocial; becas y fomento a la lectura. El programa se pretende generalizar durante le ciclo escolar 2011-2012, después de pilotearse en 72 planteles.

♦ **Demanda potencial de la EMS**

En la tabla que a continuación se presenta, se puede apreciar que, al inicio del ciclo 2010-2011, la demanda potencial de EMS estaba conformada por 4.8 millones de jóvenes, de los cuales se matriculó 86.3%. Se estima que la demanda potencial sin atender es de 665 mil alumnos que son, principalmente, aquellos que estuvieron inscritos en alguno de los grados de bachillerato en 2009-2010, pero no continuaron estudiando en el siguiente ciclo escolar.

TABLA 21.

**Atención a la demanda potencial en media superior (2010-2011)**

	Atención a la demanda potencial (F/E)	Matrícula en Media Superior (A)	Egresado de Media Superior (B)	Deben continuar en Media Superior (C=A-B)	Egresados de Secundaria (D)	Demanda Potencial (E=C+D)	Matrícula en Media Superior (2010-2011) (F)
Total	86.3	4 054 709	977 904	3 076 805	1 775 728	4 852 533	4 187 528
Hombres	85.8	1 985 715	451 016	1 534 699	863 547	2 398 246	2 057 262
Mujeres	86.8	2 068 994	526 888	1 542 106	912 181	2 454 287	2 130 266

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del Formato 911 (Fin e Inicio de ciclo escolar 2009-2010 e inicio del ciclo escolar 2010-2011)*, DGPP - SEP

De acuerdo con la información anteriormente proporcionada, diversas estimaciones sobre la cantidad de jóvenes a los que es preciso atender para cumplir con la disposición que establece el carácter obligatorio de la EMS. El INEE menciona que en el ciclo escolar 2012-2013, se estima que habrá de brindarse atención a casi 5 millones de jóvenes, que representan la demanda potencial actual de este nivel educativo. En una perspectiva de más largo alcance, las estimaciones habrán de incluir a todos los jóvenes entre 15 y 17 años que terminan educación secundaria.

Los datos presentados permiten apuntar que no es en el tránsito entre niveles escolares donde se dan las mayores pérdidas, pues casi todos los egresados de secundaria están ingresando oportunamente al bachillerato. Sin embargo, una vez que se incorporan a la escuela no logran mantenerse dentro de ella, lo cual se observa en tasas de abandono importantes, particularmente en el primer grado. Es razonable pensar que buena parte de ese abandono podría evitarse si la educación básica asegurara para todos una formación de calidad que les permita adquirir los aprendizajes que ofrece la EMS.

Sin embargo, adicional a tener una formación de calidad, es decir, tener los conocimientos mínimos indispensables, es importante considerar la parte de habilidades humanas, estrategias de afrontamiento, de su proyecto de vida, entre otras, para poder hablar de un desarrollo integral de los jóvenes mexicanos que cursan la educación media superior.

*“La psicología social de la educación estudia el proceso educativo como proceso social, las interacciones que implica y el contexto en el que se produce. Es decir, la escuela, la familia, la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Así mismo, los procesos sociales incluyen las percepciones, expectativas, motivaciones, conductas, concediendo especial importancia a la interacción con otras personas”. Este es el gran reto. . . . (Susana Seidmann, Buenos Aires, 2011).*

## **2 . Estrategias de afrontamiento utilizadas por adolescentes.**

El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación en valores y social; de su conciencia ciudadana y ecológica (Robles, 2007).

Es oportuno mencionar que la propuesta en construcción parte de considerar la diversidad y complejidad de la oferta de nivel medio superior; por tanto, de entender el tamaño del reto para integrar las diferentes modalidades. Sin embargo, en el mar de diferencias, también se identifican problemáticas que les son comunes y que constituyen un espacio de atención urgente.

El siglo XXI, sin lugar a dudas, se caracterizará por la búsqueda impostergable de los nuevos modelos de convivencia y organización global que permitan la viabilidad del mundo que habitamos y la propia supervivencia del género humano.

Solís y Vidal (2006) han realizado estudios sobre afrontamiento, lo cual los ha llevado a conceptualizar estilos y estrategias que varían según el género y la edad, mencionan que la mayoría de los esfuerzos en la definición e investigación del afrontamiento se han llevado a cabo en poblaciones adultas, ha habido un incremento de estudios sobre este tema con niños y adolescentes, teniendo como base el hecho que muchas conductas de riesgo responden a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar sus preocupaciones.

### **2.1 Definición de estrategias de afrontamiento.**

Las investigaciones relacionadas con el estrés mencionan que las consecuencias negativas del estrés son reguladas por un proceso que es denominado afrontamiento, el cual, es entendido como un esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las

demandas externas e internas que aparecen y generan estrés, Halstead, Bennett, Cunningham, 1993, en Solís & Vidal, 2006,

El afrontamiento ayuda a identificar los elementos que intervienen en la relación dada entre situaciones de la vida estresantes y síntomas de enfermedad. El afrontamiento actúa como regulador de la perturbación emocional. Si es efectivo, no se presentará dicho malestar; en caso contrario, podría verse afectada la salud de forma negativa, aumentando el riesgo de mortalidad y morbilidad (Casaretto et al., 2003, en Solís y Vidal, 2006).

## **2.2 Clasificación de las estrategias de afrontamiento**

Los estilos de afrontamiento son aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional. Son los procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden ser cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes (Carver & Scheier, 1994; Fernández-Abascal, Palmero, Chóliz & Martínez, 1997, en Cassaretto et al., 2003).

En 1986, Lazarus y Folkman plantean dos estilos de afrontamiento: centrados en el problema y centrados en la emoción. Otros investigadores como Carver, Scheier & Weintraub, en 1989, Cassaretto et al., 2003, amplían el panorama presentando quince estrategias:

- El afrontamiento activo
- La planificación
- La supresión de actividades competitivas
- La postergación del afrontamiento
- El soporte social instrumental y emocional
- La reinterpretación positiva
- La aceptación
- La negación
- El acudir a la religión
- La expresión de las emociones
- El uso de alcohol y drogas
- El compromiso conductual y cognitivo

Se tienen 18 estrategias de afrontamiento agrupadas en tres estilos de afrontamiento:

- El primer estilo se le conoce como: “Resolver el Problema”, comprende las siguientes estrategias: Concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes, distracción física y reservarlo para sí. El segundo estilo se denomina: “Referencia a otros”,

y las estrategias son: Buscar apoyo social, acción social, buscar apoyo espiritual y buscar ayuda profesional. El tercer estilo, es "Afrontamiento no productivo", lo conforman las siguientes estrategias: Preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, ignorar el problema, reducción de la tensión, reservarlo para sí y autoinculparse.

Cada una de las estrategias de afrontamiento ha sido definida por Solís y Vidal (2006) de la siguiente manera:

01. Concentrarse en resolver el problema (es una estrategia dirigida a resolver el problema estudiándolo sistemáticamente y analizando los diferentes puntos de vista u opciones. Ejemplo: "Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.").
02. Esforzarse y tener éxito (es la estrategia que comprende conductas que ponen de manifiesto compromiso, ambición y dedicación. Ejemplo: "Trabajar intensamente.").
03. Invertir en amigos íntimos (se refiere al esfuerzo por comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo e implica la búsqueda de relaciones personales íntimas. Ejemplo: "Pasar más tiempo con la persona con quien suelo salir.").
04. Buscar pertenencia (indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general y, más concretamente, por lo que los otros piensan. Ejemplo: "Mejorar mi relación con los demás.").
05. Fijarse en lo positivo (indica una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado de las cosas y considerarse afortunado. Ejemplo: "Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.").
06. Buscar diversiones relajantes (se caracteriza por la búsqueda de actividades de ocio y relajantes. Ejemplo: "Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo oír música, leer un libro, ver televisión, tocar un instrumento musical.").
07. Distracción física (se refiere a la dedicación al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma. Ejemplo: "Hago ejercicios físicos para distraerme.").
08. Buscar apoyo social (consiste en la inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo para su resolución. Ejemplo: "Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir adelante.").
09. Buscar apoyo profesional (es la estrategia consistente en buscar la opinión de un profesional. Ejemplo "Hablo acerca del problema con personas que tengan más experiencia que yo").
10. Acción social (consiste en dejar que otros conozcan cuál es el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos. Ejemplo: "Unirme a gente que tiene el mismo problema que yo").
11. Buscar apoyo espiritual (refleja una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios. Ejemplo: "Dejar que Dios se ocupe de mi problema.").

12. Preocuparse (se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura. Ejemplo: Preocuparme por lo que está pasando.).
13. Hacerse ilusiones (es la estrategia basada en la esperanza, en la anticipación de una salida positiva y en la expectativa que todo tendrá un final feliz. Ejemplo: Esperar a que ocurra algo mejor).
14. Falta de afrontamiento (refleja la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos. Ejemplo: No tengo forma de afrontar la situación).
15. Ignorar el problema (refleja un esfuerzo consciente por negar el problema o desatenderse de él. Ejemplo: Saco el problema de mi mente).
16. Autoinculparse (incluye conductas que indican que el sujeto se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene. Ejemplo: Me considero culpable de los problemas que me afectan).
17. Reducción de la tensión (refleja un intento por sentirse mejor y relajar la tensión. Ejemplo: Intento sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas).
18. Reservarlo para sí (refleja que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas. Ejemplo: Guardar mis sentimientos para mí solo) (Frydenberg & Lewis 1993 en Canessa, 2002).

Afrontamiento en la Adolescencia.- Solís y Vidal (2006) consideran que la adolescencia es una etapa que presenta diversas tareas que podrían convertirse en fuentes de estrés como los problemas vinculados al colegio, incertidumbre respecto al futuro, dificultades familiares, presión social, problemas relacionados al uso del tiempo libre, a las relaciones amorosas, y a los problemas en relación a sí mismos (Castro de la Mata & Rojas, 1998; Martínez & Morote, 2001; Montenegro, 2001; en Cassaretto et al., 2003). El comportamiento adolescente se encuentra inscrito dentro de un conjunto de tareas de desarrollo cuyo logro supone bienestar subjetivo y salud mental. Peñaherrera (1998) describe las siguientes tareas: la internalización de una nueva imagen corporal; el logro de la independencia económica, social y emocional de los padres; el logro de una identidad; la incorporación de un sistema de valores; la perspectiva de futuro y el desarrollo de una identidad psicosexual.

Las conductas de riesgo, señala Frydenberg (1997), como el consumo de drogas, promiscuidad sexual, violencia y trastornos de alimentación responden a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar sus preocupaciones. Aunque la mayoría de los esfuerzos en la conceptualización, evaluación, e investigación del afrontamiento se han llevado a cabo en poblaciones adultas, señalan Solís y Vidal, 2006. En la actualidad numerosas investigaciones han estudiado la naturaleza de las principales preocupaciones de los adolescentes clasificándolas en globales

(temas de naturaleza social) y personales (realidad inmediata del individuo). Seiffge-Krenke (1995 en Solís & Vidal, 2006) trabajó con 3000 adolescentes de Alemania, Estados Unidos, Israel y Finlandia encontrando que los estresores de mayor intensidad son los relacionados con la visión de futuro. La autora coincide con Phelp & Jarvis (1994 en Solís & Vidal, 2006) al señalar que las mujeres presentan mayores preocupaciones referidas a sí mismas, sus padre y amigos y a su conducta interpersonal o conflictos con ellos. Los varones, por su parte, refieren mayores tensiones en temas como la escuela y actividades extracurriculares académicas y de ocio. Halsteah et al. (1993 en Solís & Vidal, 2006), en su investigación hecha con 306 adolescentes americanos, hallaron que las mujeres tienen más episodios de estrés relacionados con sus relaciones amorosas que sus pares de sexo masculino.

En nuestro medio, Martínez & Morote (2001) en su estudio sobre las preocupaciones y estilos de afrontamiento de adolescentes limeños encontraron que las mujeres presentan mayores preocupaciones en relación con su futuro, a sus amistades y a lo que sucede en el país. Los hombres, señalan las autoras, se caracterizan por tener una mayor preocupación por su rendimiento escolar y por la familia, en particular por la economía familiar. Con relación a la edad, Compas et al. (Canessa, 2000) señalan fuentes de estrés diferentes según grupos etarios: los adolescentes tempranos (alrededor de los 13 años) consideran que la familia es la fuente de preocupación más intensa, los adolescentes medios (alrededor de los 15) señalan al grupo de pares como principal estresor y, para los adolescentes tardíos (más de 17 años), las preocupaciones académicas y de futuro son las que generan mayor malestar. Esto concuerda con los resultados de la investigación de Morote & Martínez (2001) quienes refieren que los adolescentes entre 13 y 15 años presentan mayor preocupación por su rendimiento escolar, por la familia y por los amigos con énfasis en los sentimientos de soledad y abandono. Los adolescentes entre 16 y 18 años, por otro lado, muestran mayor preocupación por su futuro y por cuestiones personales.

El desarrollo de diversos estilos de afrontamiento durante la adolescencia, también varía según el género y parece estar influenciado por los patrones de socialización a los que nos vemos expuestos desde pequeños. En el caso de las mujeres se produce la apertura social y familiar hacia la expresión de los sentimientos y la comunicación y el uso de la fantasía frente a los problemas. Por el contrario, para los varones la inhibición de sus emociones es incentivada así como el desarrollo de su autonomía, incrementando el uso de estrategias evitativas de afrontamiento (Phelps y Jarvis, 1994). Igualmente, Halsted et al. (1993) encontraron que las mujeres adolescentes de su muestra empleaban la búsqueda de soporte social y el anhelar una solución como principales estrategias, mientras que los varones usaban más la anulaci3n. Frydenberg & Lewis (1997) apuntan que las mujeres utilizan más las estrategias de búsqueda de

soporte social, hacerse ilusiones, reducción de la tensión, reinterpretación de la situación, aceptación y el apoyo de la religión.

En el estudio realizado en Lima por Martínez & Morote (2001) se observa que la estrategia más usada por el grupo en general es de las menos efectivas: Preocuparse, seguida por Esforzarse y tener éxito y Concentrarse en resolver el problema que son las más efectivas. Las autoras también encuentran, como en anteriores investigaciones, una diferencia en la estrategia de afrontamiento dependiendo del sexo y esta diferencia es estable en todas las edades. Las escalas Acción Social, Ignorar el problema, Reservarlo para sí, y Distracción física del ACS (Escala de Afrontamiento para Adolescentes) muestran puntajes más altos en los hombres, mientras que las escalas Buscar apoyo social y Concentrarse en resolver el problema presenta mayores puntajes en el caso de las mujeres; sin embargo, refieren las investigadoras que, en comparación a muestras españolas y argentinas, la limeña presenta mayores semejanzas entre sexos.

### **2.2.1 Resiliencia**

El origen del vocablo resiliencia es en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

En la literatura científica no hay una definición consensuada de lo que es Resiliencia, sin embargo, a continuación se exponen algunos de las definiciones que, desde este campo, han desarrollado diversos autores en torno a este concepto:

- Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, 1994).
- Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner & Smith, 1982 en Werner & Smith, 1992).
- Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösel, Blieneser & Köferl en Brambing et al., 1989).
- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995).



- La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.

- La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida "sana", viviendo en un medio "insano". Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo (Rutter, 1992) entre éstos y su medio.

- La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995).

Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993).

- Milgran y Palti (1993) definen a los niños resilientes como aquellos que se enfrentan bien [cope well] a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida.

De acuerdo a Luthar (1993), es frecuente que los estudios sobre resiliencia se focalicen en la capacidad de competencia social, bajo el supuesto de que ésta refleja buenas habilidades de enfrentamiento subyacentes. Sin embargo, estudios recientes muestran personas que, si bien se comportan en forma competente en situaciones de alto riesgo, pueden a la vez ser vulnerables frente a problemas físicos o mentales (Werner & Smith, 1982, 1992, en Luthar, 1993). Ejemplo de ello, son los estudios de Radke-Yarrow y Sherman (1990) que dan cuenta de un grupo de niños y niñas que junto con presentar alta vulnerabilidad al estrés, mostraban un enfrentamiento positivo.

De acuerdo a Sameroff & Seifer (1990), los modelos conceptuales que están a la base de la competencia intentan, a diferencia de aquellos basados en la enfermedad, explicar la naturaleza y las causas de los desarrollos exitosos [successful developmental outcomes]. Estos autores señalan que, los modelos conceptuales utilizados tienden a ser de naturaleza conductual [behavioral], a la vez que, enfatizan escasamente en los procesos biológicos subyacentes. El enfoque que señalan

estos autores, está cobrando cada vez mayor interés, particularmente en las investigaciones que estudian los procesos que están a la base del desarrollo; por ejemplo, en las áreas en las que se trabaja en torno a la capacidad de resolución de problemas (Masten et al., 1978 en Sameroff & Seifer, 1990).

El aspecto recién mencionado resulta de especial interés, en tanto muestra que los estudios que se basan en el modelo de la competencia están bien articulados, dado que analizan cuáles son las características que identifican las influencias recíprocas que ocurren entre los sistemas sociales e individuales, que son las que promueven un desarrollo adecuado en los niños y niñas.

Utilizando este modelo de análisis es posible identificar múltiples dominios de funcionamiento competente en cada uno de los niños [within individual children]. Esta multiplicidad de dominios es la que posibilita explicar las diferencias individuales que se observan a nivel de los patrones de competencia. Asimismo, han podido captar tipos de interacciones que se producen entre padres e hijos, como también el contexto en el cual éstas se manifiestan.

Una forma diferente de aproximación para buscar una explicación a la competencia, consiste en intentar encontrar factores específicos que darían cuenta del desarrollo exitoso de personas en las cuales se predecían resultados deficientes, como consecuencia de estar sometidos a situaciones de alto riesgo. Autores como Garmezy (1990), han utilizado el enfoque recién descrito, y basándose en él han estudiado los temas de resistencia al estrés, invulnerabilidad y resiliencia.

Otro enfoque es el concepto de robustez, que según Levav (1995) podría ser considerado afín al de resiliencia, ha sido definido como una característica de la personalidad que en algunas personas actúa como reforzadora de la resistencia al estrés. La robustez ha sido definida como una combinación de rasgos personales que tienen carácter adaptativo, y que incluyen el sentido del compromiso, del desafío y la oportunidad, y que se manifestarían en ocasiones difíciles. Incluye además la sensación que tienen algunas personas de ser capaz de ejercer control sobre las propias circunstancias. Kobasa (1979; en Roth, 1989), describe evidencias respecto de personas que han mostrado escasos síntomas de enfermedad, pese a haber estado sometidas a situaciones provocadoras de estrés. Señala que éstas muestran mayor cantidad de comportamientos comprometidos, mayor capacidad de control interno y de desafío, al ser comparados con sus pares que se estresan con frecuencia y que se enferman, como consecuencia de ello, más repetidamente.

Otros investigadores, en este mismo ámbito, señalan que las mediciones que se han llevado a cabo para evaluar la capacidad de robustez de las personas, se han centrado en estudiar la

ausencia de síntomas de desadaptación psicológica, más que en analizar características de personalidad positivas (Houston, 1987). Este último autor señala que, la robustez puede no tener un impacto directo sobre la salud, sino que éste puede ser más bien indirecto afectando primeramente las prácticas de vida, siendo éstas últimas las que afectarían a su vez la salud en sentido positivo.

En esta misma dirección, Kobasa et al.(1982, en Roth et al., 1989) señalan que, la capacidad de robustez de las personas tiene una influencia importante en la interpretación subjetiva que éstas dan a los acontecimientos de su vida.

Finalmente, Contrada (1989) sostiene que las diferencias individuales que se observan en la capacidad de reacción a estímulos o situaciones estresantes son significativas, y que éstas son una demostración de las influencias que ejercen los factores constitucionales tanto como los ambientales y la interacción entre estos factores.

#### ◆ **Desarrollo de la resiliencia**

La resiliencia no es un rasgo que las personas tienen o no tiene, conlleva conductas, pensamientos y acciones que cualquier persona puede aprender y desarrollar. Se trata de una nueva mirada a manera en que los diferentes seres humanos afrontan posibles causas de estrés: malas condiciones y vejaciones en la familia, reclusión en campos de prisioneros, situaciones de crisis como las causadas por viudez o el divorcio, las grandes pérdidas económicas o de cualquier otra índole (García, Rodríguez & Zamora, 2005).

La adversidad no deriva irrevocablemente en individuos dañados. Se ha mostrado que la conformación de éstos depende, no simplemente de factores condicionantes como, por ejemplo, los recursos económicos, la alimentación, el nivel educativo de los padres, la estimulación materna o la disponibilidad de material lúdico, sino, fundamentalmente, de los mecanismos y las dinámicas que ordenan el modo como ellos se relacionan (Rutter, 1985).

Los individuos “resilientes” destacan por poseer un alto nivel de competencia en distintas áreas, ya sea intelectual, emocional, buenos estilos de enfrentamiento, motivación al logro autosugestionado, autoestima elevada, sentimientos de esperanza, autonomía e independencia, entre otras. Y esto ha podido ser así incluso cuando el área afectada es tan básica para la vida, como la nutrición. Para esclarecer el fenómeno de la resiliencia, los estudiosos han apuntado a las características del ambiente en que se han desarrollado los sujetos resilientes: han tenido corta edad al ocurrir algún evento traumático; han provenido de familias conducidas por padres competentes, integrados en redes sociales de apoyo, que les han brindado relaciones cálidas.

Respecto al funcionamiento psicológico que protege del estrés a las personas resilientes, señalaremos:

- a) Mayor coeficiente intelectual y mejores habilidades de resolución de problemas.
- b) Mejores estilos de afrontamiento.
- c) Empatía, conocimiento y manejo adecuado de las relaciones interpersonales.
- d) Sentido del humor positivo.

Lo que hace que un individuo desarrolle la capacidad de ser resiliente es la formación de personas socialmente competentes que tengan la capacidad de tener una identidad propia y útil, que sepan tomar decisiones, establecer metas y esto involucra lugares sociales que implican a la familia a los amigos y las instituciones de gobierno de cada país (Ramírez, 1995).

Entre los mecanismos protectores por excelencia se encuentra la relación de un adulto significativo, que reafirme la confianza en sí mismo del individuo, que lo motive, y sobre todo le demuestre su cariño y aceptación incondicional (Sánchez, 2003).

Otros conceptos relacionados con la resiliencia son los factores de riesgo, los cuales no actúan de modo aislado, sino que se deben de tomar en cuenta muchos indicios: los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, así como los elementos temporales: la edad del niño y el ciclo de vida individual y familiar.

En el caso de los factores protectores son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante & Grotberg, 1998). En los factores protectores, se puede distinguir entre externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio, tales como familia extendida, apoyo de un adulto significativo, o integración social y laboral que actúan reduciendo la probabilidad de daños. Los factores protectores internos se refieren a atributos de la propia persona: estima, seguridad, y confianza en sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía, etc., que ayudan a contrarrestar los efectos desfavorables. Es importante señalar que si bien los factores protectores internos se relacionan más con características inherentes a la persona, muchos de ellos se desarrollan, mantienen y fortalecen por medio de las interacciones adecuadas del medio con el individuo. Rutter (1985 en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997) menciona que el concepto de factor protector alude a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo, sin embargo, esto no significa en absoluto que ellos tengan que constituir experiencias positivas o benéficas.

Un factor protector a diferencia de las experiencias positivas, incluyen un componente de interacción. Las experiencias positivas actúan en general de manera directa, predisponiendo a un resultado adaptativo. Los factores protectores, por su parte, manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperado. Un factor protector, puede no constituir una experiencia en absoluto, sino una cualidad o característica individual de la persona.

Muchos estudios demuestran que un factor primario en la resiliencia es tener relaciones que ofrezcan cuidados y apoyo dentro y fuera de la familia. Las relaciones que crean apoyo y confianza, proveen modelaje y ofrecen estímulo y reafirmación, además contribuyen a afirmar la resiliencia en una persona (Domínguez, 2005).

Si nos detenemos a observar la realidad en que viven nuestros jóvenes actualmente podemos ver cómo ciertas condiciones influyen negativamente en su desarrollo: carencia de redes de apoyo social para enfrentar las dificultades, incorporación prematura al empleo, desempeño de trabajos marginales o contractualmente precarios, falta de protección de su salud y derechos laborales, desocupación prolongada, fracaso y abandono escolar, adicción a las drogas y al alcohol etc. Todo esto se traduce en una baja autoestima, ausencia de un proyecto de futuro y dificultad para darle sentido al presente (López, 1996).

Fonagy et al., señalaron que las personas resilientes presentaron en su infancia los siguientes atributos:

- a) Nivel socioeconómico más alto.
- b) Ausencia de déficit orgánico.
- d) Temperamento fácil.

Como características del medio social inmediato señalan las siguientes:

- a) Padres percibidos como competentes.
- b) Mejor red informal de apoyo (amigos, familiares, compañeros).

Así mismo menciona que la presencia de relaciones afectuosas es vital para fortalecer la resiliencia a través del ejemplo común, como lo dicen las voces “hechos y no palabras”. Las oportunidades de participación son significativas para poder sentirse importante y querido.

La resiliencia es una característica que se puede aprender como producto de una interacción positiva entre el componente personal y ambiental de un individuo (Sánchez, 2003). El vínculo afectivo que se establece en los primeros años de vida es vital para el desarrollo de un individuo capaz y seguro en una entidad.

Una adecuada estimulación en los primeros años de vida tendrá un gran beneficio para el futuro puesto que el apoyo familiar y la integración hacen que una persona desarrolle confianza en sí misma y esto en un futuro se verá reflejado en los proyectos y el éxito o fracaso que se obtenga de éstos (Sánchez, 2003).

Puede parecer evidente, pero las condiciones nutricionales deficitarias o los ambientes familiares desfavorables dificultan que el niño pueda aprender cabalmente las enseñanzas escolares, ya que sus capacidades intelectuales no escapan a los catastróficos efectos de la adversidad. En este sentido, no puede dudarse que las posibilidades de logro educativo de un niño se amplían exponencialmente si es que éste cuenta con todas sus potencialidades intactas y puede abordar la tarea escolar sin tener que sortear obstáculos adicionales (Kotliarenco & Pardo, 2000).

Hoy día es necesario considerar como primaria la necesidad de fortalecer a los niños interiormente para que puedan resistir a un mundo tan difícil como son las globalizaciones, informarlos, formarlos favorecer cada etapa de crecimiento si apurarlos a vivir conociéndose a sí mismos (Ramírez, 1995).

La resiliencia es una característica que puede aparecer como producto de una interacción positiva entre el componente personal y ambiental de un individuo pero también como una forma para poder responder ante situaciones de conflicto. Los dones que se le otorgan a las personas son grandes, y por tanto existe garantía del éxito, pero todo depende de las cualidades personales, sociales y el estilo con que las pruebas vayan adquiriendo valor. Sin embargo la vasta variedad de información que se suministra, tanto positiva como negativa, puede hacer que la persona se vea a sí misma de una manera más clara, en contraposición a la forma en que se percibía antes de someterse a las pruebas difíciles de su vida.

### **2.2.2 Locus de control**

El concepto de locus de control fue elaborado en el contexto de la Teoría del Aprendizaje Social por Rotter (1975 en Palomar, 2004), propone que la percepción de control está basada en la contingencia perfecta entre el comportamiento y su resultado. En otras palabras consideras que el reforzamiento actúa confirmando una expectativa de que dicho reforzamiento procederá a una conducta o evento particular en situaciones futuras, pero, cuando el reforzamiento es percibido como no contingente de la conducta propia del sujeto, no se incrementará la expectativa tanto como cuando es percibido como contingente (Einsenberg, 1994).

Con base en la diferencia de la percepción de la contingencia del reforzamiento, Rotter (1966) desarrolló el concepto de control interno y externo. Cuando el reforzador es percibido por el sujeto

seguido de una acción que no es enteramente contingente sobre la acción del sujeto, entonces, en nuestra cultura es percibido como resultado de la suerte, el destino o el poder de otros, a lo que se llama control externo. Si el sujeto percibe que el evento es contingente con su propia conducta, entonces se tiene la creencia de un control interno (Rotter, 1966).

La importancia de este constructo radica en que una persona se anticipa a una situación dada de acuerdo con las expectativas generales que se ha formado según sus experiencias pasadas de reforzamiento, lo cual puede afectar una gran variedad de sus conductas. Estas expectativas generalizadas provocan diferencias en las características de su conducta, al considerar situaciones culturalmente categorizadas determinadas por la suerte versus determinadas por la habilidad, y pueden actuar produciendo diferencias individuales dentro de una condición específica (Einslerberg, 1994). Al respecto, menciona Palomar (2004) que algunos investigadores afirman que el medio ambiente puede ser un factor que influye en el sentimiento de control de una persona a lo cual se le llama inutilidad aprendida. Este proceso consiste en constantes fracasos y castigos que ocasionan que las personas se vuelvan crónicamente pasivas e inmunes a cambios positivos (Martinko & Gardner, 1982 en Palomar 2004).

Así mismo, menciona Palomar (2004) que la percepción del control personal parece no depender exclusivamente de la contingencia entre el comportamiento y el resultado; implica también un conjunto de otros factores de tipo cognitivo, motivacional y tal vez existencial. Tamayo (1993) comenta que el locus de control (lugar o foco de control), es una construcción teórica que se elaboró para poder explicar y describir dichas creencias, relativamente estables, que utiliza el sujeto para fundamentar el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta. Este concepto hace referencia a como se percibe la causa de algún evento o de una acción, y lo determina la información que el individuo tenga respecto al otro individuo o del objeto de la acción, es decir, como dice Sánchez (1990 en Muñoz, 1995), el locus de control es la expectativa que la persona tiene acerca de los refuerzos. De igual forma, menciona Ardovin, Bustos, Gayó y Jarpa (2001), el locus de control se refiere al grado con que el individuo cree controlar su vida y los acontecimientos que influyen en ella, además constituye una expectativa generalizada o una creencia en la que se vive, relacionada con la previsibilidad y estructuración del mundo, y de acuerdo a Burón (1997) hace referencia a una expectativa generalizada sobre la fuente o lugar ("locus") de control de los resultados de la propia conducta. Para Tamayo (1990; en Muñoz, 1995) se deriva de la teoría del aprendizaje social y por lo tanto, se debe enmarcar en los modelos cognitivos de la atribución humana. Esta teoría surge de la investigación sobre la motivación de logro, ya que la mayoría de los investigadores reconocen que la evaluación que hacen las personas acerca del éxito logrado y las atribuciones de su éxito o fracaso a las causas, es una clave importante de sus emociones y conducta con relación al logro.

La Teoría de la Atribución es un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de éxito o fracaso en situaciones de logro (Good & Brophy, 1996), estas formas pueden ser capacidad, esfuerzo, dificultad para la tarea, suerte o falla en utilizar alguna estrategia correcta para solucionar un problema. Aunque no son todas las formas, por lo general, incluyen la mayoría de las razones que se ofrecen para explicar el éxito y el fracaso (Fiske & Taylor, 1991, Weiner, 1992 en Muñoz, 1995).

Las investigaciones de Rotter (1966) han mostrado que los cambios en las expectativas para el éxito o fracaso futuros son más frecuentes en situaciones de habilidad (locus de control interno) que en situaciones de azar (locus de control externo). Las personas con locus de control interno prefieren las condiciones donde la habilidad determina el resultado a diferencia de las que perciben su locus de control externo, las cuales prefieren las condiciones azarosas (Lefcourt, 1966). En el caso de la escuela, debido a que el aprovechamiento escolar depende del desarrollo de conocimientos y habilidad, los estudiantes con locus de control interno tienden a obtener calificaciones y puntuaciones altas en pruebas de aprovechamiento (Crandall, Katkovsky & Crandall, 1995).

Los estudios más recientes sobre locus de control han demostrado que es un constructo “multidimensional” (Burón, 1997), es decir, puede suceder que un individuo se sienta con control de un suceso en el área de los estudios de la clase y no lo siente en sus relaciones sociales. Burón asumen que el constructo locus de control, no es unitario, sino que involucra creencias diferentes dependiendo del campo al que se refiera un mismo individuo, puede ser bastante interno en un área y bastante externo en otra. Así de acuerdo a Rotter y Murly (1965; en Muñoz, 1995), las personas diferencian el grado en el cual perciben el refuerzo (en condiciones difusas) como controlado por causas ya sea externas o por causas internas.

Rotter (1966, en Burón, 1997) define locus de control como un estilo de pensar, un modo particular que tiene el individuo de verse a sí mismo y de ver al mundo, una expectativa generalizada relativamente estable, es decir, una forma de ver el futuro, se refiere a la opinión que cada persona tiene de la fuente de sus resultados.

Tamayo (1993 en Muñoz, 1995), lo define como una construcción teórica, elaborada para explicar y describir las creencias, más o menos estables, a partir de las cuales el sujeto establece la fuente de control de los acontecimientos cotidianos y de su propio comportamiento.

Good y Brophy (1996), mencionan que el término locus de control se refiere a la manera en que los individuos tienden a explicar sus éxitos y sus fracasos.



Burón (1997), considera que el individuo manifiesta las expectativas que una persona tiene acerca de las probabilidades de obtener un refuerzo o resultado a través de su propia conducta (LC interno) o a través de factores externos no controlados (LC externo).

Núñez y González–Pineda (1994) refieren que locus de control se refiere al lugar donde se encuentra la causa y puede ser dentro del propio sujeto (locus de control interno), o fuera del mismo (locus de control externo), es decir, aquellos que perciben un locus de control externo ven su desempeño ven su desempeño como causado por factores externo. En cambio las personas con un locus de control interno sienten que son responsables de su éxito y de su fracaso.

Algunos estudios mencionan que las personas que asumen el control de sus decisiones y tratan de llevarlas a cabo tienden a tener un locus de control interno y optan por la predicción de los sucesos. Es decir, entre más acertada se ala posibilidad de que los sucesos sean predecibles, más será el control que una persona con locus de control interno demuestre sobre su conducta (Nehemia, Giora & Yechiela, 1992 en Palomar, 2004). Otras investigaciones señalan que las personas en las que prevalece un locus de control interno tienen una mejor ejecución y menos emociones negativas, ya que sus estrategias de enfrentamiento están más orientadas a la tarea y menos orientadas a la emoción (Góngora & Reyes, 2000).

Palomar (2004) hace referencia a Lefcourt (1984) quién afirma que los individuos con un locus de control externo consideran que la casualidad resolverá sus problemas y son menos productivos, en cambio, las personas con locus de control interno están más atentas a todo aquello que les pueda dar información para su conducta futura, están más preocupados por sus fracasos o errores, son más resistentes a la manipulación, su aprendizaje es más intencional, tienen un mejor funcionamiento académico y su actividad se conduce al logro. Los sujetos con locus de control interno atribuyen sus logros a su propio esfuerzo y a su habilidad para obtener el éxito y sus fracasos lo atribuyen a ellos mismo y experimentan culpa y vergüenza más intensamente que los externos, mientras que los logros de los sujetos externos, son atribuidos a la buena suerte o al destino, y buscan el trabajo sin mayor esfuerzo para poder alcanzar el éxito; sus fracasos los atribuyen a la mala suerte, la mala voluntad de las personas y a que les tocó la tarea más difícil (Gómez & Valdés, 1994).

Existe muy poca investigación respecto a pobreza, locus de control y estudiantes de bachillerato exitosos. Gurin & Brim (1984, en Palomar 2004) observaron que aquellos sujetos de bajos ingresos y menor educación están más cercanos a creer en circunstancias externas fuera de su alcance y son menos propensos a creer en su propia eficacia, posiblemente por sus escasas oportunidades mientras que, aquellos con altos ingresos y mayor educación tienen más oportunidades y posiblemente sean más activos para enfrentar las adversidades. Lachman y Weaver (1998, en Palomar, 2004) encontraron diferencias significativas en el locus de control según el estatus

económico. Aquellos de bajos ingresos, tenían bajos sentimientos de logro y fuertes creencias en la existencia de factores externos que limitaban su vida. Así mismo, se encontró que había individuos de bajos ingresos que tenían una fuerte creencia en la posibilidad de tener logros. Al mismo tiempo, algunos individuos de altos ingresos tenían un bajo nivel de control. En general, los resultados sugieren que un alto sentido de logro es benéfico para todas las clases sociales, ya que los individuos presentan más satisfacción de vida, mejor salud y menos síntomas depresivos.

Doherty & Baldwin (1985, en Palomar, 2004), han observado que las personas de sexo masculino son más internas que las personas de sexo femenino principalmente en los países en vías de desarrollo, también se ha encontrado que la internalidad aumenta con la edad, se estabiliza en la edad adulta y disminuye en la vejez (Tamayo, 1993). Por otro lado se ha observado que un buen rendimiento académico, así como un nivel escolar elevado, son característicos de sujetos con un locus de control interno (Camacho, Moreno, & Hernández, 1994; Gómez & Valdés, 1994 Palomar, 2004).

Covington (1992, en Palomar, 2007) ha realizado investigaciones en el sector escolar, mencionando que las calificaciones pueden tener efectos poderosos en el desempeño de los estudiantes, sin embargo, no se puede generalizar, ya que se tienen diferentes tipos de estudiantes y los motivan en forma diferente. En el caso de las personas orientadas al éxito escolar, se ven impulsados a realizarlo mejor, después de una situación de fracaso, siempre y cuando lo atribuyen a factores bajo su control. Covington considera probable que las malas calificaciones disminuyen la motivación de estudiantes que necesitan aliento para seguir adelante.

De acuerdo a Tyler, Dhawan y Sinha (1989, en Liebert, 1999), las variables demográficas, como la clase social y la cultura inmediata influirán en la percepción de locus de control. Por lo tanto, las diferencias culturales de cada país juegan un papel importante dentro de su sociedad, en especial su ideología, esto es, de acuerdo a las normas que rijan su sociedad determinarán el que el individuo perciba las conductas que puede controlar, las premisas socioculturales dictaminarán los parámetros de locus de control, lo cual ha sido demostrado en las investigaciones mencionadas.

El estudio realizado por Jense, Olsen y Highes (1990, en Liebert 1999), con muestras de residentes de nueve países europeos, donde encontraron una correlación entre el grado de control interno y la clase social, además de grandes diferencias en el locus de control dependiendo del país de residencia, lo que para ellos sugiere que los factores culturales tienen un gran impacto sobre el locus de control. Por su parte, Andrade (1984, en Muñoz, 1995) agrega que en los países en donde la gente tiene pocas oportunidades tanto sociales como vocacionales, será más la tendencia hacia la externalidad a diferencia de las personas que perciben que en sus países tienen la posibilidad de luchar y obtener ciertos logros. Por otro lado, Tamayo (1993) menciona que se

puede pensar que la externalidad es una característica preferencial tanto de los países desarrollados, como de las clases dominantes.

Sánchez (1990 en Muñoz 1995) evaluó el locus de control de un grupo de trabajadores con la escala de La Rosa y reportó no encontrar diferencias significativas en cuanto a sexo o género. Así mismo, Lester (1992) realizó un análisis en cuanto a la relación entre locus de control (interno o externo) y sexo, en 54 estudiantes de economía, utilizando la Escala de Levenson para medir el locus de control y en cuyos resultados no hubo diferencia debida al sexo.

De acuerdo al concepto de locus de control de Rotter, el éxito escolar de una persona se relaciona con el locus de control interno, en el que el alumno percibe que las consecuencias de sus acciones dependen de él (cita en Hacia el cambio curricular, 1997), por lo cual, esta relación ha recibido atención en el campo de la educación. En el terreno del rendimiento académico, los resultados más positivos se encontraron en la conducta y las relaciones sociales, por eso, se ha propuesto que el valor de la recompensa de una meta en la que está incluido el logro está en función del grado de responsabilidad personal. Además, las personas que triunfan académicamente son las que tienen mejores ingresos, más prestigio y acceso a oportunidades.

En los estudios que realizó Burón (1997), un alumno con locus de control interno debido a que piensa y siente que los resultados que obtiene dependen de su trabajo, lo lleva a largo plazo a esforzarse y obtener buenos resultados, lo que a su vez eleva la fe en su propio esfuerzo. Situación que se demuestra con el estudio realizado por Prociuk y Bree (1997 en Liebert, 1999), quienes encontraron que los alumnos con locus de control interno consultaban a sus profesores antes de un examen más a menudo que los externos.

En relación a los alumnos con locus de control externo que además es alto, como mencionan Hiroto y Seligman (1975), Maier y Seligman (1976) y Seligman (1975 en Henson y Eller, 2000) se llega a combinar con muchos fracasos, pueden llegar a desarrollar esos estudiantes una condición que se conoce como desamparo aprendido. Este tipo de estudiantes puede experimentar que sin que tenga que ver lo mucho que se esfuerce, no podrán impedir el fracaso y por lo tanto, a la larga dejan de intentarlo.

Burón (1997), menciona que estudiantes con locus de control externo, los llevaría a un resultado negativo, la falta de esperanza en la eficacia de la propia acción hace que el externo se esfuerce menos, de ello deriva un rendimiento pobre y este a su vez aumenta la externalidad y la falta de fe en el esfuerzo personal.

El Reporte de Coleman en 1966 (en Muñoz, 1995) fue el primero en dirigir su atención a la orientación del locus de control como un elemento importante en el rendimiento académico. Pero fue Leffcourt (Id), quien estableció la base de la predicción de la relación entre locus de control y

rendimiento académico, además planteó que la unión entre el locus de control y la actividad cognoscitiva recurre al sentido común. En cierta forma, el sentido común sugiere que el no creer en la contingencia entre el esfuerzo que hace uno mismo y los resultados deben imposibilitar la lucha por el logro (Barros, Barros y Neto, 1990, Id).

Dudley-Marling et al. (1982 en Burón, 1997), reporta que los estudiantes calificados con “fracaso escolar” los domina un locus de control externo, en 6 de sus 7 investigaciones, se constata esta realidad. Pearl (1982) encontró que estos estudiantes “no creen que el fracaso pueda superarse con el esfuerzo y piensan que es la suerte la que interviene en los éxitos pero no en los fracasos.

En 1984 Lavin investigó la relación entre locus de control y rendimiento escolar con una muestra de 100 personas normalistas del sexo femenino, clase socioeconómica media y con edades entre 15 y 20 años. Donde para medir el locus de control construyó un instrumento para evaluar internalidad – externalidad y el rendimiento académico lo midió a través de un examen global de conocimientos. Las dos variables presentaron una correlación positiva y significativa, lo que indicó que la orientación interna se asocia al éxito académico.

### **2.2.3 Bienestar subjetivo**

Las primeras investigaciones sobre bienestar subjetivo en distintas subculturas mexicanas fueron realizadas por Anguas Platas y Reyes Lagunes en 1998 y 2000. Algunos otros investigadores se integran al estudio de este constructo en México, formando parte del equipo Reyes Lagunes, Laborin y Vera (2000), explorando su relación con locus de control y enfrentamiento en habitantes de la Ciudad de Hermosillo, Sonora. Este constructo se ha trabajado primordialmente con adultos y muy poco con adolescentes, los pocos estudios realizados con jóvenes refieren a situaciones en las que generalmente, pequeños grupos homogéneos de jóvenes responden a eventos críticos de la vida o a situaciones extremas (Seiffeg-Krenke & Shulman, 1990 en Navarro, 2001).

El constructo bienestar subjetivo es relativamente nuevo, Diener y Griffin (1984) declaran que apareció por primera vez en el Psychological Abstracts International en 1973 y en 1974 es cuando ingresa el concepto oficialmente como tema de estudio.

Lazarus y Folkman (1986) destacan la importancia de la relación enfrentamiento – bienestar, afirman que la importancia principal del enfrentamiento es su influencia con la salud y el bienestar de las personas.

El concepto de “felicidad” es considerado como el antecedente más importante del bienestar subjetivo. Éste término tiene diferentes significados. Fromm (1992) menciona que hay dos posturas contrarias respecto a la felicidad. La primera afirma que es algo enteramente subjetivo: el afán de conseguir una cosa deseada y cuya satisfacción produce placer. La postura contraria

refiere a la necesidad que conduce al desarrollo y bienestar del hombre o lo obstaculiza y perjudica, piensa en las necesidades que se originan en la naturaleza del hombre y conducen a su desarrollo y a la realización del mismo. En resumen, "Seré feliz si gozo todos los placeres que desee" o "seré feliz si logro lo que debo desear, puesto que quiero alcanzar un máximo de bienestar".

En la actualidad felicidad se refiere a los diversos estados de ser, que son considerados por los individuos como "buenos", diferentes estados mentales agradables o una actitud hacia la propia vida. Anguas (1997) define la felicidad como la evaluación global y positiva de una persona acerca de su vida en un momento dado. Veenhoven (1984, en Anguas, 1997) refiere que la felicidad recibe otros nombres como satisfacción y bienestar subjetivo.

Anguas (2000) menciona que el crecimiento en el campo de estudio sobre bienestar subjetivo refleja, en gran manera, las más importantes tendencias sociales, concernientes al valor del individuo, la importancia de las percepciones subjetivas al evaluar aspectos como la vida propia y el reconocer que el bienestar subjetivo, necesariamente, incluye elementos positivos que trascienden la prosperidad económica (Diener et al, 1994). Así mismo, refiere Anguas que el bienestar subjetivo se ha constituido en uno de los principales puntos de interés de las ciencias conductuales, (Mukherjee, 1989 en Diener 1984), a través de una visión holística del concepto, indica que éste ha sido estudiado debido a su influencia en cuatros aspectos para la humanidad: la supervivencia de las especies, la seguridad a lo largo del proceso de desarrollo humano, la prosperidad material y el progreso intelectual (permitiendo el desarrollo de las potencialidades de todos los individuos y pertenecientes a una especie. Estas son las razones, por la cuales, menciona Anguas (2000) el bienestar subjetivo es una de las metas principales de la sociedad occidental de nuestro tiempo, las personas a nivel individual, tratan de moldear su vida de tal manera que la puedan disfrutar plenamente. El bienestar subjetivo es una meta valorada en la política social.

Veenhoven (1996) menciona que se debe de tratar de reducir el sufrimiento humano y hacer que la vida sea más satisfactoria para un mayor número de personas, por lo cual, existen programas y apoyos sociales que pretenden lograr el mayor bienestar para un mayor número de personas.

El concepto de bienestar ha sido explicado en la literatura desde tres perspectivas de cambio en la sociedad: (Mookherjee, 1992, en Veenhoven 1996).

- Crecimiento económico-técnico.- Esta dimensión se centra principalmente en la productividad, eficiencia, empleo e ingreso, requisitos básicos para el mantenimiento de la vida social.
- Crecimiento humano interpersonal.- Esta perspectiva interpersonal enfatiza diversos mecanismos sociales que maximizan el bienestar humano.

- Protección de la calidad del ambiente.- Esta dimensión ambiental se refiere al mantenimiento del balance ecológico natural, así como a la integridad de la biosfera al potencializar los cambios económicos, técnicos e interpersonales.

Anguas (2000) hace referencia a diversos estudios que indican las llamadas condiciones objetivas de vida que ejercen gran influencia sobre el sentido individual del Bienestar, es decir, el bienestar subjetivo, el cual es considerado como un atributo de la experiencia humana que se deriva de la percepción que un individuo tiene de su situación actual (Andrews & Withey, 1976; Argyle, 1987; Cambell, 1981; Veenhoven, 1984 en Anguas, 2000 & Diener, 1984)

En relación a estudios sobre el bienestar subjetivo, se encontró que determinadas variables demográficas como la edad, sexo, raza, salario, educación y estado civil habían mostrado relación con el constructo (Andrews et al., Herzog y Rodgers, 1981, 1986; Michalos 1985, Veenhoven, 1984, en Anguas, 2000).

Otros estudios han reportado (en Anguas, 2000) que la cultura si influye sobre una amplia gama de procesos psicológicos, tales com la percepción (Jahoda, 1966), la memoria (Cole y Gay, 1972), la inteligencia y el pensamiento (Bernstein, 1970), el lenguaje (Whorf, 1956), el desarrollo psicológico (Holtzman, Díaz Guerrero, Swartz et al., 1975; Mussen, Conger & Kagan, 1982), la personalidad (Díaz Loving, Díaz Guerrero, Helmreich & Spence, 1981; Shweder, Mahapatra & Miller, 1990) así como en la percepción del bienestar subjetivo (Diener, 1996; Diener, Diener & Diener, 1995; Diener, Shao, Diener & Suh, 1996, Pavot & Diener, 1993; Veenhoven, 1995, 1997 en Anguas, 200).

En opinión de Lu (1999) los niveles de Bienestar subjetivo no parecen ser culturalmente comparables; sin embargo, estudios teóricos y culturales acerca del constructo han revelado similitudes fundamentales, tanto en las cogniciones como en las experiencias felices, al menos entre chinos y occidentales. En estudios llevados a cabo por Bauer (1976) y Wu (1992) la felicidad es considerada en todas las culturas como subjetiva, positiva y como un estado psicológico interno que pudiera ser entendido como una de las principales metas de la vida. (en Anguas, 2000).

Las investigaciones sobre bienestar subjetivo se centra en el cómo y el porqué las personas experimentan de manera positiva sus vidas (Diener, 1984). La mayoría de los estudios en esta área se han enfocado en indicadores biosociales, tales como sexo y edad. Aunque tan solo algunos de dichos indicadores han mostrado relaciones robustas con el bienestar subjetivo, la mayoría de ellos tan solo explican una pequeña porción de la varianza de fenómeno (Haring, Stock & Okun, 1984; Okun, Haring & Wittler, 1983; Wood, Rhodes & Whelan, 1989). Dados los anteriores resultados, los investigadores han incrementado el número de estudios que relacionan al bienestar subjetivo con la personalidad.

Anguas (2000) refiere que el bienestar subjetivo posee diversas conceptualizaciones comunes que difieren a lo largo de tres dimensiones; afectiva, temporal y cognitiva (Okun, Sock & Covey, 1982). La felicidad consiste en la preponderancia del afecto positivo sobre el negativo, centrándose en la evaluación afectiva de la situación (Diener, 1984). Por otro lado, la felicidad involucra una estimación afectiva, tanto el afecto positivo como el negativo se centran en la ocurrencia reciente de emociones positivas o negativas específicas (Kozma & Sotnes, 1980). Como la felicidad, el afecto positivo y el negativo no implican juicios cognitivos. La satisfacción con la vida, por su parte, es básicamente una evaluación cognitiva de la calidad de las experiencias propias (Diener, Emmons, Larson & Griffin, 1985).

En el año de 1985, Michalos propuso una teoría sobre la satisfacción, la cual denominó como Teoría de la Múltiple Discrepancia, la cual menciona que los juicios sobre la satisfacción se basan en las discrepancias entre las condiciones actuales y dichos estándares. Los modelos de comparación social enfatizan los efectos de contraste al explicar como influyen dichas comparaciones sobre el bienestar social.

Diener y Fujita, (1997); Gibbons, Benbow y Gerrard (1994); encontraron que los estudiantes quienes tenían una pobre ejecución en un examen, reducían la cantidad de comparaciones sociales en las cuales se encontraban involucrados. Brown y Dutton (1995) establecieron que las personas se comparan con otros cuando saben que eso los hará sentirse bien y las evitará cuando piensan que los hará sentirse mal.

Kasser y Ryan (1993 en Anguas, 2000) reportaron que aquellos que consideran su éxito financiero como más importante que la propia autoaceptación, sentimiento de pertenencia a la comunidad o metas de afiliación, reportaron menor bienestar subjetivo. También reportaron que el bienestar subjetivo no ocurre cuando los individuos se aproximan a la consecución de determinadas metas, tales como hacer dinero.

Un componente importante de dicho contexto es la cultura en la cual cada individuo se encuentra inmerso. Cantor y Sanderson (1998) señalan que solo determinadas metas son aceptada y valoradas por la cultura o subcultura, a la que pertenece, por lo que el intento por lograrlas posee mayor probabilidad de conducir al individuo hacia la felicidad. La cultura influye la selección que los individuos hacen de las metas a lograr y por tanto sobre las fuentes que ocasionan bienestar subjetivo (Diener et al., 1999, en Anguas, 2000).

Oishi, Diener, Lucas y Suh (en prensa en Anguas, 2000) reportan que la satisfacción de las necesidades biológicas básicas es predictora del bienestar subjetivo en múltiples culturas. Una vez que dichas necesidades han sido cubiertas, la recreación se convierte en una fuente importante de bienestar subjetivo. Las actividades recreativas pueden convertirse en estímulos reforzadores

cuando permiten a los individuos utilizar sus habilidades e interactuar con amigos y familiares (Argyle, 1987, en Anguas, 2000).

En suma, la cultura puede tener un profundo efecto sobre las causas del bienestar subjetivo al influenciar las metas que las personas persiguen, así como los recursos accesibles para su consecución (Diener et al., 1999). Sin embargo, proponerse metas y tener los recursos para conseguirlas no es suficiente para garantizar bienestar subjetivo. Las metas pueden jugar el papel de estándares o ambiciones y de acuerdo con este enfoque, el bienestar subjetivo es visto como un metro que mide la proximidad de los individuos hacia ellos.

Actualmente, se considera que el bienestar subjetivo está constituido por tres componentes relacionados entre sí: afecto positivo, ausencia del afecto negativo y satisfacción de la vida como un todo (Argyle, Martin & Crossland, 1989; Diener, 1984). Así el bienestar subjetivo es un estado emocional transitorio, de duración breve y completamente determinado por los eventos ambientales (Veenhoven, 1994). Sin embargo, todavía es más frecuentemente conceptualizado como un rasgo (Costa & McCrae, 1980, 1984 en Anguas, 2000).

Anguas (2000) menciona que el bienestar subjetivo se refiere en general, a un estado a largo plazo que incluye tanto, componentes afectivos como cognitivos. Satisfacción con la vida, se refiere a los juicios cognitivos que las personas hacen acerca de que tan bien les ha ido en la vida, emociones positivas y negativas se referirán a la experiencia afectiva. Los elementos cognitivos y afectivos del bienestar subjetivo tienden a correlacionar entre sí, con valores absolutos entre 0.25 a 0.50 (Diener & Fujita, 1995; Lucas, Diener & Suh, 1996).

Para el estudio del bienestar subjetivo se han seguido dos líneas de investigación: El enfoque de diferencia o proporción y el enfoque de las influencias sociales. Donde el primero, indica que las actitudes acerca del bienestar subjetivo reflejan una diferencia o proporción entre las aspiraciones de las personas y la percepción de lo que en realidad tienen (Anguas, 1997). Michalos (1980) sostiene que las aspiraciones generalmente son más altas que los logros percibidos y a menor diferencia más alto será el bienestar subjetivo percibido. El enfoque de influencias sociales se refiere a explorar factores psicológicos y sociales que se esperan influyan en los sentimientos que las personas tienen sobre el bienestar subjetivo. Anguas (1997) comenta que entre los constructos que han recibido más atención se encuentran el estrés, el apoyo social, el control interno y externo, y la ejecución de roles.

Otros investigadores, E. Diener, M. Diener y C. Diener (1995) realizaron un estudio en 55 países poco industrializados, comunistas y occidentales como Cuba, Alemania del Este, Rusia, Polonia y Yugoslavia, encontraron que el individualismo, el ingreso y el respeto de los derechos humanos son buenos predictores del bienestar subjetivo, cuando al menos dos de ellos estén controlados. Se reporta que personas con altos niveles de ingresos, individualistas que respetan los derechos



humanos y que viven en países industrializados presentan un mayor bienestar subjetivo que las personas de países con un bajo desarrollo industrial. Así mismo, en Japón, Estados Unidos y Francia revelan que a pesar del incremento en el ingreso experimentado por dichos países en los últimos 20 años, los reportes de bienestar subjetivo se han mantenido inalterables. Por otra parte, en la población norteamericana, los datos fueron estables en personas que habían incrementado sus ingresos y en personas que por el contrario, los habían disminuido.

De acuerdo con Kotzma, Stones y McNeil (1991, en Anguas, (2000) han sido tres doctrinas las antecedentes en el estudio del bienestar subjetivo: un código normativo de conducta, uno personal y un agregado de estados afectivos.

De acuerdo a Hirsch (1985) que realizó un estudio con adolescentes estudiantes de 12 a 18 años encontró que el apoyo social de los amigos y una vida escolar satisfactoria están asociados con la reducción de somatizaciones, conductas obsesivo-compulsivas, depresión y ansiedad. Asimismo, menciona que la dependencia a los distintos contextos en los que viven, tales como los amigos, la familia y la escuela hace vulnerables a los adolescentes ante los cambios negativos en dichos ambientes.

Otros investigadores, como Navarro (2001), definió como objetivo de su estudio, el identificar los estilos de enfrentamiento más utilizados por los adolescentes y adultos jóvenes de la Ciudad de México a través de la escala EMMEE de Reyes Lagunes y Góngora (1998). Su muestra fue conformada por 112 adolescentes de 15 a 17 años y 243 adultos jóvenes de 18 a 21 años, de ambos sexos. Los datos arrojados muestran que como primera estrategia ambos grupos valoran la situación para posteriormente actuar de manera directa (estilo directo-revalorativo), en segundo lugar, utilizan un enfrentamiento emocional – negativo y en tercer lugar se muestran estrategias evasivas.

Por otro lado, Pearlin y Schooler (1978), aseguran que lo que la gente hace o deja de hacer respecto a sus problemas puede ser la base para su bienestar, de ahí la importancia de estudiar las relaciones existentes entre los estilos de enfrentamiento utilizados por los adolescentes y su bienestar subjetivo.

Headey y Wearing (1989) en Australia, mencionan en sus resultados que los acontecimientos adversos /estresantes (como por ejemplo: la enfermedad, el divorcio y el desempleo) tienen un impacto considerablemente mayor sobre la dimensión afecto negativo del bienestar subjetivo, que los acontecimientos positivos /favorables en las dimensiones satisfacción vital y afecto positivo.

Es importante resaltar que en 1997 Anguas Plata inició el estudio del bienestar subjetivo en México y encontrar el significado de este constructo en nuestra población. Elaboró un instrumento de medición culturalmente sensible y relevante, a través del cual se pretendió obtener una muestra

representativa de conductas donde se ve reflejado el bienestar subjetivo de los mexicanos, posteriormente lo definió como “la percepción de un estado interno y positivo de homeostasis, acompañado de un tono afectivo agradable, resultado de la satisfacción de necesidades elementales y superiores del individuo” (Anguas, 2000).

La escala construida se conforma de dos áreas: la emocional y la cognoscitiva. La escala la conforman 5 factores para el área emocional:

- Afectividad positiva.- Abarca emociones como la alegría, afecto, cariño, amor, entre otros.
- Afectividad negativa.- Ubica la tristeza, angustia, depresión, otros.
- Expresividad negativa.- Se encuentra el enojo, coraje, furia, otros.
- Esperanza.- Conformada por el optimismo y el entusiasmo.
- Desesperanza.- Conformada por la desilusión y el sufrimiento
- Hedonismo emocional.- Basado en el placer y la pasión.

El área cognoscitiva, está compuesta por los siguientes factores o subescalas, las cuales se refieren a la satisfacción, siendo:

- ✓ Clima familiar.- Es la interacción que se tiene con la familia.
- ✓ Interacción social expresada.- Vista de manera unidireccional, es decir, el lugar que la persona le da a sus amistades.
- ✓ Calidad de vida.- Tanto en la educación recibida, como el nivel económico de su familia.
- ✓ Interacción social recibida.- Lo que la persona recibe de sus amigos.
- ✓ Logros personales.- Aquello logros que la persona ha tenido en la vida.
- ✓ Logros nacionales.- Situación del país en general.
- ✓ Religión.- Aspectos relacionados con las creencias religiosas.

García (1999) utilizó esta escala en adolescentes y jóvenes mexicanos de 15 a 21 años, encontró que esta población posee un alto índice de bienestar subjetivo. Reporta que el sexo de los adolescentes es una variable que afecta las experiencias relacionadas con emociones hedonistas y para la interacción social, tanto la expresada como la recibida, con respecto a los efectos positivos, de acuerdo a este estudio, son altamente experimentados, tanto en frecuencia como en intensidad.

Es importante resaltar la necesidad de realizar estudios que permitan conocer a más detalle a los jóvenes exitosos que viven en situaciones de pobreza o pobreza extrema y que a pesar de esas barreras económicas, sociales, culturales y psicológicas, lograr sobresalir y continuar con su proyecto educativo.

## **CAPÍTULO 3**

### **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

**IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE  
AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES SOBRESALIENTES, EL  
IMPACTO DE LA FAMILIA Y ESCUELA EN EL NIVEL  
EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR.**

**Derechos de Autor © Silvia Pérez Muñoz**

## INDICE

	<b>Página</b>
<b>Resumen</b>	<b>97</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>98</b>
<b>2. Problema de Investigación</b>	<b>99</b>
<b>2.1 ▪ Justificación</b>	<b>99</b>
<b>2.2 ▪ Objetivo General</b>	<b>100</b>
<b>2.3 ▪ Objetivos Específicos</b>	<b>100</b>
<b>3. Marco Teórico</b>	<b>100</b>
<b>4. Método</b>	<b>103</b>
<b>5. Carta Descriptiva del Taller</b>	<b>107</b>

## Resumen

Una de las grandes problemáticas que tenemos en el país, es el bajo rendimiento académico escolar, hablando de la educación básica y para fines de este estudio, en la educación media superior, también se presenta deserción, bajo rendimiento académico, entre otras; diferentes estudios han demostrado que la procedencia social del estudiante es un factor de impacto en la eficiencia terminal del estudiante.

Sin embargo, existen casos de éxito en alumnos, en los sectores de escasos recursos en la Ciudad de México. Estos jóvenes que sobresalen por su eficiencia terminal y que mantuvieron un promedio por arriba de la media del plantel durante los tres años que tiene como duración la educación media superior, es la propuesta de estudio, ya que estos estudiantes han logrado sobresalir a pesar de las carencias a las que se enfrentan día con día, han logrado enfrentar una serie de barrera económicas, sociales, culturales y psicológicas para sobresalir y ser estudiantes exitosos al concluir su bachillerato. Considero que colateral al estudiante, está el apoyo de la familia, el soporte de la escuela y que estos tres ámbitos conllevan al éxito del alumno.

De acuerdo a Covington (1984) existen tres tipos de estudiantes: los orientados al dominio; los que aceptan el fracaso y los que evitan el fracaso. Para fines de este estudio, se identificará a las personas que tienen éxito escolar, las que se consideran capaces, las que presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos, es decir, los estudiantes orientados al dominio.

Un hogar estable, organizado proporciona seguridad al estudiante, lo que le facilita su labor. En cambio un hogar inestable, con tensiones, le produce preocupación e impide que se concentre en su labor y, por tanto, se dificulta el aprendizaje (Marte, Pérez & García, 1998). El estudiante procedente de hogares muy pobres económico, social y culturalmente, tiende a no valorar la importancia de la escuela y cuando llegan a motivarse muchos ya están en una edad muy avanzada.

## 1. Introducción

La Educación Media Superior de México al inicio del Siglo XXI es un ámbito de grandes retos, pero también de grandes oportunidades para el país. En cuanto a los desafíos, en el año 2007 el nivel Medio Superior presentaba las mayores carencias de todo el sistema educativo. Probablemente el indicador más contundente es que éste era el nivel con mayor deserción, con cerca del 40 por ciento. Y quizá el elemento más dramático e ilustrativo de sus deficiencias es que la principal causa de deserción, de acuerdo a los propios jóvenes que deciden dejar el bachillerato, es que la escuela no les gusta, no les sirve, o no se adecua a sus intereses y necesidades. La falta de recursos económicos es el segundo motivo (Székely, 2009 en INEE, 2010).

Así mismo, Székely menciona que el Nivel Medio Superior también ha sido tradicionalmente el de mayor reprobación y repetición, lo cual se refleja en la trayectoria posterior de sus egresados y egresadas. Aún entre quienes logran graduarse, solamente el 50 por ciento continúa con la Educación Superior; la mayor tasa de desempleo entre toda la población de México se observa precisamente entre los jóvenes de 18 años que egresa del bachillerato –con una tasa de 8.5 por ciento; y en promedio, un recién egresado tarda al menos 8 meses en encontrar su primer empleo.

Al revisar la literatura sobre esta temática, encontramos que se han estudiado variables equivalentes en nivel primaria y secundaria, es decir, en la educación básica. La educación media superior ha estado menos regulada, empieza a unificar programas de estudio, y se ha convertido en un cuello de botella, ya que no se da cumplimiento a la demanda que se requiere y al parecer, los jóvenes que si pudieron obtener un lugar en los diferentes planteles, no es aprovechado. La problemática se centra en las cuestiones socioeconómicas, en las problemáticas familiares, pero hay algunos jóvenes que lograr vencer estas barreras y poder aprovechar la oportunidad y obtener buenas calificaciones.

Pizarro y Crespo (2000 en INEE, 2010) han realizado investigación con relación al rendimiento académico, cabe destacar que la variable inteligencia es un factor psicopedagógico que más peso tiene en el rendimiento académico. Con relación a las inteligencias múltiples y aprendizajes escolares comentan “la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracazos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, entre otras. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a que denominar una conducta inteligente”.

Piñero y Rodríguez (1998, en INEE, 2010) postulan que: “la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, más no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

Un estudio reciente titulado “*Crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brazil and México*” (Omar & Colbs, 2002) se abordaron la exploración de las causas más comúnmente empleadas por estudiantes de secundaria para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. Los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos, pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país participante.

En función de las investigaciones revisadas, se puede observar que el análisis sobre rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, por lo cual, resalta la importancia dentro del ámbito educativo.

## **2. Problema de Investigación**

¿Cuál es el nivel de impacto de las estrategias de afrontamiento: locus de control, resiliencia y bienestar subjetivo en estudiantes exitosos que viven en condiciones de pobreza, así como, la influencia de la familia y escuela para concluir exitosamente sus estudios?

### **2.1 Justificación**

Tradicionalmente, en el ámbito educativo se tiene la preocupación de encontrar estrategias que apoyen a los jóvenes que presentan mayor índice de reprobación, repetición y/o deserción. Se está trabajando en políticas públicas, se actualiza la reforma curricular, se capacita a los maestros en temas significativos y relevantes, se intenta involucrar cada vez más a los padres de familia en el proceso de sus hijos.

Sin embargo, la situación del rendimiento académico, sigue siendo objeto de estudio por su complejidad multifactorial. Por lo anteriormente descrito, se considera importante realizar un estudio para identificar cuales son las estrategias que utilizan aquellos jóvenes que sobresalen del resto de su grupo, obtienen muy buenas calificaciones y pueden lidiar con las problemáticas de su entorno, esta es una de las principales razones por las que se propone llevar a cabo esta propuesta de intervención.

## **2.2 Objetivo General**

- ◆ Al término de la evaluación de las estrategias de afrontamiento; locus de control, resiliencia y bienestar subjetivo a los estudiantes exitosos que viven en condiciones de pobreza, se identificarán las diferencias y se analizará la relación entre las mismas, así como, con las variables contextuales como género, edad, nivel económico, de igual forma, la influencia de la familia y escuela en la que cursan sus estudios a nivel bachillerato.

## **2.3 Objetivos específicos**

- ◆ Medir el nivel de locus de control, resiliencia y bienestar subjetivo en un grupo de estudiantes exitosos en situación de pobreza.
- ◆ Describir la vinculación que existe entre locus de control, resiliencia y bienestar subjetivo.
- ◆ Describir la relación significativa que existe entre las variables socioeconómicas y las estrategias de afrontamiento.
- ◆ Comparar la influencia de la familia y escuela (maestros, orientadores, otros) en el uso de estas estrategias de afrontamiento.
- ◆ Comparar por sexo los puntajes obtenidos en los tres constructos (locus de control, resiliencia y bienestar subjetivo).

## **3. Marco Teórico**

Al considerar el aprovechamiento académico un fenómeno multifactorial, se ha abordado desde diferentes enfoques. Las teorías del aprendizaje social que se pueden considerar como integraciones de planteamientos conductuales y cognoscitivos; es decir, los efectos y resultados de la conducta, como el impacto de las creencias y expectativas individuales.



La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorrealización”, la tendencia de “actualización” innata, o la necesidad de autodeterminación. Estas teorías tienen en común la creencia de que las personas están motivadas de manera continua por la necesidad innata de explorar su potencial.

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el locus de control, es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar. De acuerdo con Almaguer (1998 en Navarro, 2003) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, la persona no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995 en Navarro, 2003).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998 en Navarro, 2003). Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow (1976 en Sternberg, 1992), no debemos tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien, las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

Goleman (1996 en Navarro, 2003) relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes: “La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

La resiliencia, en palabras de Rutter (1993 en Palomar-Lever & González-Valdez, 2010) es una capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas a pesar de exponerse a situaciones adversas que amenacen su integridad.

El estudio de la resiliencia parte de las premisas de la Psicología Positiva, la cual se ha interesado en profundizar en el estudio de las características positivas que permiten al individuo superar los obstáculos; este nuevo enfoque de la Psicología, ha dejado de lado el estudio de la patología, para enfocarse hacia las fortalezas internas que llevan a la superación de los infortunios de la vida.

Krauskopf (1995 en Prado & Águila, 2003) propone que la adversidad fortalece más que la no exposición al peligro, destaca que la sobreprotección vulnera la capacidad de respuesta a la adversidad, enfrentar la adversidad permite a los seres humanos que la padecen, alcanzar niveles

de competencia y salud. La gente necesita tener oportunidades para generar respuestas resilientes. En este sentido, define la resiliencia como una dimensión innata de factores constitucionales y biopsicológicos que se estructuran a partir de la adversidad.

La resiliencia como capacidad del ser humano para superar la adversidad y aprender de ello, permite al individuo contar con mayores recursos para afrontar el futuro; al respecto, Becoña (2006) plantea que la habilidad para superar el estrés exitosamente y los eventos adversos, proceden de la interacción de diversos elementos en la vida de la persona como pudiera ser las características internas, la familia y el ambiente, especialmente en relación con su crianza y las cualidades de apoyo que estén presentes; así como el número e intensidad de circunstancias complejas por las que haya pasado.

En este sentido, se entiende que la resiliencia desde la perspectiva de la Psicología Positiva, es un cambio de paradigma, que destaca más que las limitaciones, las fortalezas del individuo. Ahora bien, durante la adolescencia, la resiliencia juega un papel relevante ya que, como fue puntualizado anteriormente, es precisamente durante esta etapa, cuando se requiere de un ajuste continuo, no sólo debido a los cambios internos, sino a las demandas externas que exigen al adolescente asumir una conducta orientada a metas y de preparación para su rol adulto.

Melillo, Suárez y Rodríguez (2004 en González, 2008) han afirmado que el adolescente tiene que construir conscientemente su propia resiliencia, potenciar sus recursos existentes para encaminar alternativas de resolución ante las diferentes situaciones, y sobre todo lograr desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano. Es más un protagonista que un receptor y debe lograr el conocimiento y aceptación de sus capacidades y limitaciones, desarrollar creatividad y ejercer una autonomía responsable que le permita contar con habilidades para enfrentar eficazmente situaciones específicas; sobre esta base, podrán proyectarse hacia el futuro y fortalecer los vínculos con sus redes de apoyo.

La emergencia de esta etapa, acarrea un nuevo panorama en el cual hay que insertar y reelaborar las estrategias de fomento de la resiliencia. Munist (1998 en González, 2008) ha planteado que la importancia del estudio de dicho constructo, radica en ahondar cómo el adolescente a partir del reconocimiento de sus potencialidades, y de sus características sociodemográficas, está en la posibilidad de transformarse y prevenir conductas de riesgo.

Bienestar subjetivo o hedónico se refiere a los juicios acerca de la satisfacción en general, y con el trabajo, la escuela o la familia en particular, que surgen de la evaluación que las personas hacen de sus vidas (Diener, Oishi & Lucas, 2003). Desde esta óptica el bienestar se asimila con el placer y la felicidad, y los objetivos a través de los cuales se logra son específicos para cada cultura (Ryan & Deci, 2001). Los especialistas coinciden en señalar que el bienestar subjetivo incluye dos dimensiones ortogonales aunque complementarias: la cognitiva, que se refiere a los juicios acerca

de la satisfacción con la vida, y la emocional, comprendida entre los polos de la afectividad positiva y la afectividad negativa. En relación con la dimensión cognitiva, Pavot, et al (1991), señalan que la satisfacción con la vida es la evaluación global que las personas hacen comparando sus circunstancias actuales con un patrón que consideran apropiado para sí (Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991). La dimensión emocional, por su parte, sería la responsable de la mayor tendencia a experimentar emociones positivas entre los que sienten alto bienestar subjetivo y satisfacción con la propia vida.

El bienestar psicológico, o eudaimonia, se concibe como el esfuerzo por la perfección que representa la realización del propio potencial (Lent, 2004 en Fraillon, 2004). Una de las teorías dominantes dentro de este enfoque es la de Ryff & Singer, (1998 en Ryan & Deci, 2001) quienes sostienen que el constructo implica algo más que la estabilidad de los afectos positivos a lo largo del tiempo (Ryff & Singer, 1998, en Ryan & Deci, 2001). Señalan que se trata de la valoración de la forma como se ha vivido y está compuesto por seis dimensiones independientes de los valores culturales: autonomía, crecimiento personal, autoaceptación, propósitos en la vida, dominio del ambiente y relaciones positivas con los demás. La teoría de la autodeterminación se inscribe en esta perspectiva y postula que la autonomía, la competencia y los vínculos son tres necesidades básicas cuya satisfacción favorece el crecimiento psicológico, la integridad y el bienestar (Ryan & Deci, 2001). Investigaciones recientes indican que la emocionalidad positiva y la autorregulación predicen el bienestar subjetivo en niños (Lengua, 2003), y contribuyen a reducir el estrés y la ansiedad frente a los exámenes (Norlander & Bood, 2005 en García, 2009).

El bienestar subjetivo es un constructo multidimensional referido al grado de satisfacción de un individuo con diferentes áreas de su vida (Palomar, 2000). Estas áreas incluyen el entorno, el desarrollo personal y las relaciones interpersonales, entre muchas otras. Respecto a su relación con pobreza, es prolífica la literatura que ha podido comprobar que existe una relación fuerte y directa entre el ingreso y el bienestar, y que esta relación se acentúa al aumentar el nivel de pobreza, lo cual sugiere que los recursos materiales, son factores que repercuten de manera importante en el grado de satisfacción de los sujetos en distintas áreas de su vida (Palomar, 2004).

#### **4. Método**

A continuación se detallan los componentes principales para llevar a cabo la investigación, así como criterios para los participantes, materiales que se utilizarán, lugar donde se llevará a cabo, el tipo de estudio, la muestra e instrumentos de evaluación.

## **Participantes**

La evaluación estará enfocada a estudiantes exitosos de educación media superior de diferentes planteles, que estén cursando el último semestre en escuelas públicas regulares, ubicadas en las delegaciones que presentan población de escasos recursos, y que dichos jóvenes puedan ubicar su situación económica en cualquiera de los niveles de pobreza, pobreza extrema o pobreza moderada.

La población participante deberá cubrir con los siguientes criterios:

- ✓ Estudiantes que estén cursando el último semestre de educación media superior, en escuelas públicas.
- ✓ Pertenecan al nivel socioeconómico bajo.
- ✓ Edad: 16 a 22 años.
- ✓ Hombres y Mujeres estudiantes del 6º y/o último semestre de nivel bachillerato.
- ✓ Selección de la muestra: será por Promedio General de 9.5 mínimo en el 1º, 2º, y lo que lleven del 3er año.
- ✓ La identificación de las escuelas será a través de padrón de la SEP-DGETI y por delegaciones con población de escasos recursos.
- ✓ Número mínimo de participantes: 50 personas mínimo.
- ✓ Grupo de padres o tutores de los alumnos, mínimo 50 personas.
- ✓ Grupo de maestros que impartieron clase a los alumnos, mínimo 60 personas.
- ✓ La muestra se conformará por invitación a los planteles seleccionados en base al índice de rezago social de las siguientes Delegaciones: Milpa Alta, Xochimilco, Tláhuac, Iztapalapa, Venustiano Carranza, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Tlalpan, Magdalena Contreras y Cuajimalpa.
- Una vez que el plantel acepta participar en el estudio, se realizará la selección de los estudiantes y se les hará la invitación personalizada.
- Si los estudiantes aceptan participar, se hará la invitación a la madre / padre del estudiante.
- Asimismo, se hará la invitación a los maestros que den clases a esos alumnos y que deseen participar.

## **Materiales**

- Formatos de registro por alumno participante.
- Consentimiento por alumno y de los padres o tutores.
- Cuestionarios, escalas e inventarios por alumno, padres o tutores y maestros.
- Equipo de cómputo para el registro, análisis y emisión de resultados.

## **Escenario**

La evaluación se llevará a cabo en un aula que el plantel designe para la realización de la misma, deberá tener iluminación natural o artificial, con adecuada ventilación, con espacio para 25 personas, es decir, con mesas y sillas para los alumnos, contar con un pizarrón, mesa y silla para el psicólogo.

## **Tipo de Estudio**

Estudio exploratorio, evaluativo de campo, en los ámbitos de las áreas sociales, considerando que se identificaron conceptos psicológicos, económicos, sociológicos y antropológicos.

## **Muestra**

El muestreo es no probabilístico de tipo intencional, buscando los atributos necesarios para el estudio. La muestra estará compuesta por 50 personas de ambos sexos y edades entre 16 y 22 años. Todos los participantes estudian en planteles ubicados dentro de las 10 Delegaciones, antes mencionadas, en el Distrito Federal. Participará el grupo de padres o tutores de los alumnos, así como, el grupo de maestros que les impartieron clase.

## **Instrumentos de evaluación**

Se utilizará los siguientes instrumentos para la evaluación, los cuales se describen a continuación: Cuestionario socioeconómico para los alumnos participantes y la familia. Guía para entrevista semiestructurada para los padres o tutores. Guía para entrevista semiestructurada para maestros de los alumnos. La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) Palomar & Gómez; Escala de Locus de Control de La Rosa (1996).. Escala de Bienestar Subjetivo de Palomar (2000).

**Escala de Locus de Control de La Rosa (Internalidad) (1996):** Compuesta por 53 reactivos con una escala tipo de Likert de 5 opciones de respuesta que van de completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo. Se divide en 5 factores: fatalismo/suerte; internalidad, afectividad, poderosos del macrocosmos y poderosos del microcosmos. Esta escala explica el 40.7% de la varianza y el coeficiente de confiabilidad de los factores oscila entre .78 y .89. La Escala de Locus de Control evalúa la creencia que una persona tiene respecto de quién o qué factores controlan su vida.

**Escala de Bienestar Subjetivo de Palomar (2000):** Está compuesta por 60 reactivos con una escala tipo de Likert de 4 opciones de respuesta que van de nada satisfecho a muy satisfecho. Se divide en 11 factores: trabajo, hijos, bienestar económico, pareja, familia en general, desarrollo personal, sociabilidad, percepción personal, recreación, entorno social y familia de origen. Esta escala explica el 73.62% de la varianza y el coeficiente de confiabilidad de los factores oscila entre .79 y .96.

**Escala de Resiliencia Mexicana de Palomar y Gómez (2010):** La cual consta de cinco dimensiones, Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura; En las cuales se agrupan algunas de las características que destacan las respuestas resilientes en diferentes niveles: individual, familiar y social. El nivel individual está relacionado con conductas como fijarse metas, estar motivado, comprometido, tener autocontrol, ser responsable, tomar decisiones, afrontar pacífica y objetivamente los problemas, contar con un Locus de control interno y un sentido de vida. Con relación al apoyo familiar, este se considera el soporte social más importante, ya que es en el seno familiar donde se educa a los hijos y se les brinda seguridad y apoyo tanto material como emocional. Así mismo, existen otras fuentes de apoyo como la escuela, los amigos, los tutores, entre otros, que también responden a las necesidades de los individuos. Dicha escala se conforma por 43 ítems tipo Likert con 4 opciones de respuesta.

Los instrumentos antes descritos nos apoyarán para identificar y evaluar si las variables antes descritas, resiliencia, locus de control y bienestar subjetivo son relevantes en el éxito de los alumnos durante su trayecto escolar a nivel bachillerato, asociadas con el impacto probablemente relevante que puede jugar la familia y la misma institución educativa, a través de sus maestros u orientadores.

## CARTA DESCRIPTIVA

<p>Objetivo Específico: Realizar la invitación formal a los planteles seleccionados, aplicar los instrumentos definidos previamente y obtener el resultado requerido para esta evaluación.</p> <p>Sesiones 1 a la 3 – Responsable: Psicólogo Asignado</p>				
No.	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo Estimado
1.0	Solicitar cita con el Director de cada Plantel seleccionado para hacer la invitación formal de participación en el estudio.	Una vez que se haya obtenido la cita con el Director de cada Plantel, la psicóloga realizará la invitación para participar en el proyecto: "Evaluación de estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes exitosos a nivel bachillerato. Invitación a los alumnos, padres o tutores y maestros.	Presentación escrita que se entregará y se comentará con el director. Este documento es la invitación formal a cada plantel.	30 minutos
1.1	Solicitar información de calificaciones de los alumnos que presentan promedio general sobresaliente durante los dos primeros años de bachillerato.	Si el Plantel acepta participar, solicitaremos listados de los jóvenes que presenten calificación mínima de 9.5 promedio general en el primer y segundo año de bachillerato, y en el caso del tercer año, las evaluaciones parciales que hayan tenido y que den como promedio mínimo 9.0.	Registrar información sobre los alumnos exitosos.	60 minutos
2.0	1ª. Reunión para invitar a los alumnos seleccionados a participar en la evaluación.	Se realiza la presentación del proyecto (incluye cronograma de actividades) a los alumnos y se les invita a participar, si están de acuerdo llenarán las hojas de registro y se empieza con el cuestionario socioeconómico. Al finalizar, se les entrega la invitación para los padres o tutores para participar en el proyecto.	Presentación del proyecto, invitación a los alumnos e invitación para los padres o tutores.	60 minutos
3.0	2ª. Reunión con los alumnos para aplicar los siguientes cuestionarios.	Se les informa de los cuestionarios que se aplicarán en esa sesión: La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), la Escala de Locus de Control (ELC) y Escala de Bienestar Subjetivo (EBS).	Presentación del proyecto, invitación a los alumnos e invitación para los padres o tutores.	60 minutos

**Derechos de Autor © Silvia Pérez Muñoz**

## CARTA DESCRIPTIVA

<p>Objetivo Específico: Realizar la invitación formal a los planteles seleccionados, aplicar los instrumentos definidos previamente y obtener el resultado requerido para esta evaluación.</p> <p>Sesiones 4 a la 6 – Responsable: SPM</p>				
No.	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo Estimado
4.0	3ª. Reunión con los padres de o tutores de los alumnos.	Se les agradece su participación, se presenta el proyecto, se aclaran las dudas o inquietudes y se les aplica la entrevista semi estructurada para padres o tutores de alumnos exitosos. Se conformarán grupos de 24 personas y se replicará la actividad.	Cuestionario de Entrevista para padres o tutores.	60 minutos por grupo de padres o tutores
5.0	4ª. Reunión con los maestros de los alumnos seleccionados.	Se les agradece su participación, se presenta el proyecto, se aclaran dudas o inquietudes y se aplica la entrevista semi estructurada para maestros. Se conformarán grupos de 24 personas y se replicará la actividad.	Cuestionario de Entrevista para maestros.	60 minutos por grupo de maestros.
6.0	5ª. Reunión con los alumnos, padres o tutores y maestros para comentar resultados obtenidos.	Una vez procesada la información y realizado el análisis de datos, se presentan los resultados obtenidos globales y por plantel en cada uno de las escuelas participantes. Se agradece la participación y si fuera el caso, se comentaría una segunda etapa del proyecto	Presentación de resultados obtenidos en cada uno de los planteles participantes.	60 minutos por plantel.



## ALCANCES Y LIMITACIONES

Durante la realización de este estudio, se encontró una diversidad de enfoques al hablar de pobreza, instituciones internacionales, latinoamericanas, locales, investigaciones con el enfoque económico, social, antropológico y psicológico; en este estudio se plasmó lo que se consideró lo más relevante de las aportaciones identificadas, fue una tarea compleja, que requirió de búsquedas detalladas de información de los diferentes especialistas en cada disciplina y de organizaciones para integrar y describir de manera apropiada sus aportaciones en torno a esta problemática multidimensional.

Existen otros segmentos de apoyo a la población que vive en situación de pobreza, que en este estudio no se abordó, siendo las microfinanzas, instituciones que ofrecen a personas productivas de segmentos populares, servicios financieros (créditos, cuentas de ahorro, seguros, entre otros), los cuales contribuyen al desarrollo de sus negocios y sus familias. En México, como en el resto de América Latina, el crecimiento acelerado de la población ha sobrepasado la capacidad de las empresas para proveer trabajo, por lo que las personas buscan realizar actividades productivas, conocidas como microempresas, para obtener ingresos y promover el desarrollo de sus propias familias. El desarrollo que se propicia principalmente es en relación con la educación financiera y desarrollo económico y la interrogante sería que sucede con el desarrollo humano de estas familias, en especial de los jóvenes que cursan la educación media superior.

De igual forma, en el caso del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, el cual no se abordó en este estudio, sin embargo, hay investigaciones como las que ha realizado Pick de Weiss, (2011), cuyo objetivo es contribuir a que las familias que viven en extrema pobreza superen esta condición y se rompa en el largo plazo el círculo intergeneracional de la pobreza mediante la inversión en capital humano en educación, salud, alimentación, mejora patrimonial y protección social. Además, busca contribuir a la vinculación de la población beneficiaria con nuevos programas de desarrollo que propicien la mejora de la calidad de vida de las familias beneficiarias. Oportunidades cuenta, en 2006, con una cobertura de 5 millones de familias, lo que representa alrededor de 25 millones de beneficiarios.

La educación, como capital generador del conocimiento y de competencias valiosas para la vida, constituye uno de los ejes de acción más importantes del Programa Oportunidades para contribuir a romper el ciclo de la pobreza, al brindarles a las familias más pobres de México la posibilidad de que sus niños y jóvenes asistan a la escuela y se mantengan en ella hasta el nivel medio superior.

Por otro lado, promover una mayor educación no es suficiente si la familia se encuentra vulnerable de sufrir enfermedades o condiciones precarias de salud que ponen en riesgo la estabilidad de la

unión familiar, así como de su economía. Las familias en condiciones de pobreza enfrentan mayores riesgos para la salud; tienen menor acceso a servicios de salud, mayores problemas para buscar una mejor atención y más dificultades para entender los mensajes de salud, preventivos o curativos. Los niños, las mujeres y los adultos mayores son los que más sufren por esta situación.

Se considera importante, que en futuros programas sociales, se cubran diferentes aspectos de la población objetivo, no solamente orientados a la productividad, urbanización, vivienda, empleo temporal, rescate de espacios públicos, estancias infantiles, apoyos a adultos mayores, entre otros; se dé también la atención a los jóvenes exitosos (adolescentes) que logran sobrellevar las barreras económicas y sociales y que aspiran a una mejor calidad de vida.

Regularmente, encontramos programas a nivel mundial que están orientados a jóvenes infractores, que están con problemas de adicciones, que pertenecen a pandillas y grupos en situación de riesgo social y conflicto. Se nos olvida que existen “jóvenes exitosos” en su ámbito educativo que requieren también de atención y de programas que les ayuden a subsistir y mejorar sus condiciones de vida actuales, no a través de subsidios solamente, sino preguntándoles a ellos en qué forma consideran más viable la ayuda, tal vez trabajos orientados a sus habilidades académicas y de desarrollo humano, entre otras, que cubran diferentes áreas de impacto en la población que vive en situación de pobreza. Proponer programas sociales integrales, en los cuales, los jóvenes, adolescentes exitosos, deberían ser los principales actores en la operación y evaluación del resultado de los mismos.

Los resultados positivos del Programa sobre la nutrición infantil podrían ser aún mayores, de acuerdo con los resultados de Neufeld et al (2005 en WBPR 2006) y colaboradores, en la evaluación del consumo de los complementos alimenticios del Programa. Se encontró que 50% de los niños de 6 a 23 meses de edad beneficiarios de Oportunidades en localidades urbanas consume el complemento Nutrisano al menos una vez por semana, aunque lo deberían consumir diariamente. Además, de los niños que informaron consumir el complemento, 50% consume menos de la mitad de la dosis diaria recomendada (44 g). Asimismo, se encontró que sólo una cuarta parte de las mujeres en periodo de lactancia consume el complemento Nutrivida.

Finalmente, sobre los resultados obtenidos, comentan Gertler y Fernald (2006 en WBPR, 2006), quienes investigaron el efecto de mediano plazo de Oportunidades sobre el desarrollo infantil. De acuerdo con sus resultados, las habilidades motoras de niños y niñas en los hogares de tratamiento mejoraron 15 y 10%, respectivamente. También se identificaron resultados positivos en indicadores de comportamiento social en niñas (incremento de 9%). Los resultados no sólo indican que los niños son más saludables y tienen mejor desarrollo físico, sino que están mejor preparados para ingresar a la escuela y tener un mayor rendimiento escolar. Desafortunadamente, no se

encontraron efectos significativos en desarrollo cognoscitivo y del lenguaje, lo cual sugiere que se requieren intervenciones enfocadas a modificar el entorno de aprendizaje. Se puede concluir que los resultados están orientados a la población infantil, sin embargo, una interrogante es conocer si la población de jóvenes que cursan la educación media superior se alimentan con lo mínimo indispensable y conocer en términos generales su estado de salud, así como medir el impacto en su rendimiento escolar.

Una de las dificultades encontradas fue la información estadística que presentan los distintos organismos, la cual llega a ser diferente, por los cortes en la que se obtiene, el método que se utiliza para su medición y los tipos de índices que existen en torno a la pobreza. De igual forma, la publicación de la información, no es uniforme, algunos organismos tienen como última publicación ejercicios del 2008, otros en fechas posteriores y otros con cifras estimadas.

Con relación a las variables de resiliencia, locus de control y bienestar subjetivo, se encontraron investigaciones realizadas con estudiantes de educación básica, y algunos estudios en el nivel universitario, cuando se trató de ubicar estudios con estudiantes exitosos en educación media superior fue complejo encontrar estudios al respecto, los que se encontraron estaban más ubicados en aquellos estudiantes no exitosos, con un nivel bajo de aprovechamiento escolar. La propuesta consiste en ampliar la gama de investigaciones en torno a los estudiantes exitosos de nivel medio superior, una vez identificadas las estrategias que utilizan para afrontar las barreras que se les presentan, al igual que la importancia de la familia y maestros cercanos a ellos, se pueden llevar a cabo talleres para promover el desarrollo de la resiliencia, del locus de control interno y expectativas de bienestar subjetivo, a los estudiantes y sus familias, así como, resaltar la importancia de los profesores cercanos a ellos, el impacto que tienen en el desarrollo humano de los estudiantes de educación media superior.

Los factores protectores sirvieron como antecedente para reforzar que la escuela que cumple sus aportes con relación a los alumnos, tiende a generar estudiantes exitosos y que las problemáticas familiares, se logran manejar y vencer estas barreras.

Se considera que este estudio piloto, cuyo interés en realizarlo surgió de la práctica docente que se tuvo en condiciones similares a las propuestas, puede servir como una nueva aproximación para intentar identificar y evaluar las mejores estrategias que utilizan los estudiantes exitosos. En una segunda etapa, promover estrategias de afrontamiento que han sido utilizadas por jóvenes exitosos en situaciones similares, a través de talleres, pláticas de sensibilización e integración. De acuerdo con los resultados que arroje el estudio, los tres elementos que han participado en esta investigación, han facilitado un buen aprovechamiento académico, los alumnos, padres o tutores y maestros del plantel donde estudian.

Una de las conclusiones probables de este estudio, será el resaltar la importancia que tiene el trabajo colaborativo de los padres o tutores, con los maestros y autoridades del plantel educativo en apoyo a los estudiantes exitosos para este estudio y los no exitosos en un segundo momento.

Al comprobar los objetivos planteados, se puede encontrar un nivel alto en el desarrollo de rasgos resilientes, así como, un locus de control interno más alto que el control externo y expectativas altas en el bienestar subjetivo, en los jóvenes exitosos.

Un factor importante a trabajar en su momento, es el involucramiento de los padres o tutores, de los maestros y demás personal de la institución educativa que tiene contacto con los estudiantes, la disponibilidad de tiempo por parte de ellos y la apertura de la institución educativa para llevar a cabo esta investigación dentro de los horarios que tienen establecidos.

Una de las limitaciones encontradas son los artículos que dan cuenta de las investigaciones más recientes regularmente no están disponibles en forma gratuita, se requiere de hacer una inversión económica para su adquisición, lo cual no es factible en todo momento. Las vacaciones de verano, de alguna forma limitan tener acceso a las bibliotecas para consultar algunos textos, algunas buenas opciones se encuentran de manera digital gratuita, pero algunos otros, están a la venta exclusivamente.

Se recomienda a futuros investigadores en relación con este tema, ampliar la muestra de participantes y probablemente incorporar algunos otros instrumentos de medición de estas variables para corroborar y ampliar los resultados que arrojen los instrumentos iniciales. Considerar algún apoyo adicional para realizar la aplicación de instrumentos en el menor tiempo posible, así como, la captura de información y obtención de resultados pueda ser en forma más ágil. La aplicación de pruebas estadísticas que muestren en los resultados las diferencias, comparaciones, que se pretende identificar para dar cuenta de las aportaciones del estudio.

Ampliar la gama de variables que presumiblemente influyan en los estudiantes exitosos y/o sobresalientes de educación media superior que viven en condiciones de pobreza, podría enriquecer los resultados y promover la utilización de ciertas estrategias que favorezcan a un mejor aprovechamiento académico de los estudiantes de educación media superior que viven en situación de pobreza.

## REFERENCIAS

- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México. Trillas.
- Amar, J., Abello, R. y Acosta, C. (2003). Factores protectores: Un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. *Revista Psicología desde el Caribe*. 11, 107-121.
- Andrade, P. (1998). *El ambiente familiar del adolescente*. Tesis de Doctorado en Psicología. UNAM, México.
- Anguas, A.M. (1997). *El significado del bienestar subjetivo, su valoración en México*. Tesis de Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM.
- Anguas, A.M. (2000). *El bienestar subjetivo en la cultura mexicana*. Tesis de Doctorado en Psicología. UNAM.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), (2012). <http://www.iadb.org/es/temas/desarrollo-humano/el-bid-y-el-desarrollo-humano,4258.html>
- Banco Mundial (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Directions for Development, Washington, D. C.
- Banco Mundial, investigaciones y datos internacionales sobre pobreza y desigualdad. (2010) <http://econ/worldbank.org/research> <http://datos.bancomundial.org/noticias/casi>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 11. 125-146.
- Beluche, G.; Camino, D.; Ciravegna, D.; Del Castillo, L.; Giletti, S.; et al. (2006). *Microcrédito contra la exclusión social: Experiencias de financiamiento alternativo en Europa y América Latina*. Red Aura – 1ª. Ed.- San José, C.R. ISBN: 9977-68-136-8
- Bolívar López, J.M. y Rojas Velásquez, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. Investigación y Posgrado, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela*. 23, 3, 199-215. ISSN: 1316-0087.
- Boltvinik, J. y Damián, A. (2004). *La pobreza en México y el mundo. Realidades y desafíos*, México, Siglo XXI Editores.
- Burón, J. (1997). *Motivación y Aprendizaje*. (3ª. Edición). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Calderón, M. & Perbach de Maradona, I. (2000). "La posibilidad de participar en el mercado de trabajo y la exclusión social en Mendoza, Argentina", en: Papeles de Población. Núm. 25, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Calderón, A., Luzardo, C., (2010). Factores de riesgo asociados al uso de drogas en adolescentes. Trabajo especial presentado para obtener el grado de Licenciatura. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo.
- Canales del Olmo. (1991). *Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.

- Cassaretto, M.; Chau, C.; Oblitas, H.; Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP en el 2003*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. (2), 364-392.
- Catalano, R.F. & Hawkins, D.J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behaviour. Cambridge University, New York. 149-197.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2010-2007-2006). *Hacia la ampliación del marco de análisis de la educación en el contexto del seguimiento de los objetivos de desarrollo del milenio*. Santiago de Chile, 3 y 4 de agosto de 2006, CEPAL. Extraído el 15 de octubre de 2010. <http://www.eclac.org/dds/noticias/páginas/4/26284/Ernesto>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2010 y 2011). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas <http://www.cepal.org/cgi-bin/>
- Connell, R. (2003). Masculinidades. Pueg-UNAM. México
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2012). *Tendencias económicas y sociales a corto plazo (ITLP) 1er Trimestre 2012*. [http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/ITLP/Resultados\\_a\\_nivel\\_nacional.es.do](http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/ITLP/Resultados_a_nivel_nacional.es.do)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2010). *Medición de la Pobreza*. [http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/pobreza\\_2010.es.do](http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/pobreza_2010.es.do)
- Consejo Nacional de Población (CONAPO), (2012-2010). *Proyecciones de Población 2005-2050*. <http://www.conapo.gob.mx>
- Dakduk, S., González, M., & Malavé, J. (2010). Percepciones acerca de los pobres y la pobreza: Una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Bogotá, Colombia. Vol. 42, 3, 413-425. ISSN: 0120-0534.
- Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (1972). Recuperado de <http://www.pnuma.org/docamb/mh1972.php>
- Diccionario de la Real Academia Española, 22ª Edición, 2001.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*. 95, 542-575.
- Diener, E. & Griffin, S. (1984). Happiness and Life Satisfaction. *A Bibliography Psychological Documents*. 14, 11.
- Dienner, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*. 54, 403-425.
- Eisenberg, A. (1994). *Influencia de la familia de origen en la orientación al logro y el locus de control*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Emerick, J.L., (1992). Academic underachievement among the gifted: student's perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*. National Association for Gifted Children (NAGC). 36, 3, 140-146.
- Endepohls-Ulpe, M., Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *Institut für Psychologie, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Germany. European Council for High Ability Studies*. 16, 2, 219-228. DOI: 10.1080/13598130600618140

- Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 3, 466-475.
- Frailon, J., (2004). *Measuring Student well-being in the context of Australian schooling: discussion paper*. The Australian council for Educational Research.
- Fondo Monetario Internacional (FMI), (2012). <http://www.imf.org/external/spanish/index.htm>
- Foro Económico Mundial, (2005). <http://www.weforum.org/>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1997). *Coping Scale for Adults: Manual*. Melbourne: *Australian Council for Educational Research*
- García, D., Siddiqui, A. (2009). Adolescents' psychological well-being and memory for life events: influences on life satisfaction with respect to temperamental dispositions. *Journal of Happiness Studies*. 10, 407-419. DOI 10.1007/S10902-008-9096-3
- Garmez, N. (1993). Children in Poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*. 56,127-136.
- Gómez, G. & Reidl, L. (en prensa). *Métodos de investigación en ciencias sociales*.
- Gómez, A. & Valdés, R. (1994). El locus de control en el sexo femenino y su influencia en la deserción escolar universitaria. *La Psicología Social en México*, 5 424-430.
- Góngora, E. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.
- González Arratia, L.F., Valdez Medina, J.L., Domínguez Espinosa, A., Palomar Lever, J. González Escobar, S. (2008). Características psicosociales en niños en contextos de riesgo y de no riesgo. *Redalyc, Persona*, 11, 92-107.  
[http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1471/Resumenes/147117608006\\_Resumen\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1471/Resumenes/147117608006_Resumen_1.pdf)
- Groh, C.J. (2007). Poverty, Mental Health, and Women: Implications for psychiatric nurses in primary care settings. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*. 13; 267 - DOI: 1177/1078390307308310.
- Hardy, C. (1987). *Organización para vivir, pobreza urbana y organización popular*, <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010/resumen/pobreza/>
- Hawkins, D.; Catalano, & Miller, Y. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors. Drug Abuse Programs Contract No. 30493 and the Center for Substance Abuse Prevention Contract No. 277-93-1014. *Evaluation Review*, 26, 6, 575-601 - DOI: 10.1177/019384102237850  
[http://www.pridesurveys.com/supportfiles/CTC\\_reliability.pdf](http://www.pridesurveys.com/supportfiles/CTC_reliability.pdf)
- Hong, E., Greene, M.T., & Higgins, K. (2006). Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resources rooms: Development and validation of the instructional practice questionnaire. *Gifted Child Quarterly*. 50, 91. DOI: 10.1177/001698620605000202 <http://gcq.sagepub.com/cgi/content/abstract/50/2/91>
- INEE (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09*, aplicación 2008. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2010). *El derecho a la educación en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- INEE (2010). *El derecho a la educación en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI (2010) *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2009*.
- INEGI (2011) *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Módulo de Condiciones Socioeconómicas. *XII Censo General de Población y Vivienda 2010*.
- Informe sobre Desarrollo Humano de 1990 - 2010 (IDH). Informe sobre Desarrollo Humano de 2010. (IDH) Índice de Pobreza Multidimensional 2010 (IPM).  
<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/> <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/ipm/>
- Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL), (2012). <http://www.indesol.gob.mx>
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence. A psychosocial framework for understanding and acting. *Journal of Adolescent Health*.
- Jessor, R., Donovan, J.E., Costa, F.M., (University Press, 1994). *Beyond Adolescence: Problem Behaviour and Young Adult Development*. Cambridge University.
- Merrell, K.W. (2002). *Behavioral, Social and Emotional Assessment of Children and Adolescents Second Edition*. Hamilton Printing Company. 312-318.
- Kliksberg, B. (1993). Pobreza, un tema impostergable. Fondo de Cultura Económica.
- Klotiarenco, M. A. (1996). Resiliencia: Construyendo en la adversidad. Santiago de Chile. CEANIM.
- Krauskopf, D. (1992). Conductas de riesgo en la fase juvenil.  
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/apro/cinterfor/temas/youth/bajarch/doc/not/oword/libro37/libro37.doc>
- Krauskopf, D. (1994). Adolescencia y Educación. Segunda Edición. Editorial EUNED, San José.
- Krauskopf, D. (1994). Resultados preliminares del estudio en púberes costarricenses. Colaboración con el Proyecto Internacional Promoción de la Resiliencia en los Niños. CIVITAN International Center, División de Educación Básica de la UNESCO, O.P.S.
- Kumpfer, K.L., (1997). Family-focused substance abuse program: the strengthening families program. Health Education Department. University of Utah.
- La Rosa, J. (1986). *Escala de locus de control y autoconcepto: Construcción y validación*. Tesis de Doctorado Facultad de Psicología, UNAM.
- Laespada, T., Iraugi, L. & Aróstegi, E. (2004). Factores de Riesgo y de Protección frente al Consumo de Drogas. Instituto Deusto de Drogodependencias (Universidad de Deusto).  
[www.deusto-publicaciones.es/index.php/main/libro/261](http://www.deusto-publicaciones.es/index.php/main/libro/261)
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lewis, O. (1968). *Antropología de la Pobreza*. Fondo de Cultura Económica.
- López, E.; Villatoro, J.; Medina-Mora, M.E. y Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, XIII, 1. 37-47.
- Luengo, M.A., Romero, T.E., Gómex F.J.A., García, L.A., Lence, P.M. (1999). La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela. Análisis y evaluación de un programa. Santiago, Universidad de Santiago Compostela. [http://www.izenpe.com/s15-4812/es/...ovd...informe\\_txostena14.pdf](http://www.izenpe.com/s15-4812/es/...ovd...informe_txostena14.pdf)



- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). Research on Resilience: Response to Commentaries Child Development. Society for Research in Child Development. 71, 3, 573-575
- Lefcourt, H. (1966-1996). Internal versus external control reinforcement: a review. *Psychological Bulletin*, 65, 206-220.
- Manciaux, J. (2003) *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Editorial Paidós, Argentina.
- Manzano, A., Arranz, E. & Sánchez, M. (2010). Multi-criteria identification of gifted children in a Spanish sample. *European Journal of Education and Psychology*. 3, 1, 5-17.
- Melillo, A. y Suárez, O. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Editorial Paidós, Argentina.
- Michalos, A. (1980). *Satisfaction and happiness*. *Social Indicators Research*. 8,385-422.
- Monreal, P. (1999). ¿Sirve de algo el concepto de cultura de la pobreza? *Revista de Occidente*. 215, 75-88.
- Montero, M. (2010). *Ecología Social de la Pobreza*. Texto financiado por UNAM – DGAPA. pp. 25.
- Moreno, A., Díaz Guerrero, R. (2004). Variables psicosocioculturales y el significado connotativo de “Calidad”, de la educación superior. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36,002, 185-194.
- Murillo, J. (comp.) (2003). La investigación sobre la eficacia escolar en Latinoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte. Bogotá. Ministerio de Educación y Cultura en España / Convenio Andrés Bello.
- Munist, M. Santos, H., Kotiarencó, M.A., Suárez, E., Infante, F. & Grotberg, E. (Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. *Organización Panamericana de Salud. Organización Mundial de la Salud*.
- Muñoz, M.L. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior*. México. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Iberoamericana.
- Navarro, R.E., (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Neufeld, L., Sotres-Álvarez, D., Flores-López, M., Tolentino-Mayo, L., Jiménez, J., Rivera-Dommarco, J. (2005). Consumo de suplemento de niños y mujeres beneficiarios de Oportunidades en zonas urbanas. En: Evaluación extrema del impacto del Programa Oportunidades 2004. Tomo III. Alimentación. México, 119-147.
- Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), (2012-2005). Education at a Glance, Paris <http://www.objetivosdedesarrollodemilenio.org.mx>  
[http://www.objetivosdedesarrollodemilenio.org.mx/ODM/Doctos/Odm\\_Eschema2.pdf](http://www.objetivosdedesarrollodemilenio.org.mx/ODM/Doctos/Odm_Eschema2.pdf)
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/4662397.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2012-1995). Poverty. Social Policy and Development Division. Recuperado de <http://www.un.org/es/development/>  
<http://www.un.org/es/humanitarian/>

- Organización Internacional del Trabajo (OIT), (1995). Pobreza. Recuperado de Orígenes del enfoque de Desarrollo Humano (2011). Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/>
- Oros, L., (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental. Buenos Aires, Argentina. *Revista Interamericana de Psicología*. 43, 2, 288-296.
- Oxford Poverty & and Human Development Initiative. Multidimensional Poverty. (2010). <http://www.ophi.org.uk/news/press-releases/> <http://www.ophi.org.uk/publications/ophi-working-papers/>
- Palomar, J., & Cienfuegos Y. (2007). Pobreza y Apoyo Social: Un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. *Revista Interamericana de Psicología*. 41,2, 177-188.
- Palomar, J., Lanzagorta, N., & Hernández, J. (2004). Pobreza, recursos psicológicos y bienestar subjetivo. Universidad Iberoamericana. Clasificación JEL: 130, 131, 132.
- Palomar, J., & Valdés, L.M., (2004). Pobreza y locus de control. *Interamerican Journal of Psychology, Austin, Latinoamérica*. 38, 002. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Pavot, W.G., Diener, E., Colvin, C.R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*. 57, 149-161.
- Pérez, V. (2001). Resiliencia. Una revisión documental. Informe de Investigación. Subdirección de Investigación. Centros de Integración Juvenil.
- Pick de Weiss, S. (2011). *Pobreza, como romper el ciclo a partir del desarrollo humano*. Editorial Limusa. ISBN: 978-607-05-0294-1
- Plan Nacional de Desarrollo (PND), (2007-2012). <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Pollard, J.a., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., & Arthur, M.W. (1997). Development of a school-based survey measuring risk and protective factors predictive of substance abuse, delinquency, and other problem behaviors in adolescent population. Manuscrito no publicado.
- Programa Nacional de Salud (PNS), (2007-2012). [http://conadic.salud.gob.mx/pdfs/programas/pns\\_version\\_completa.pdf](http://conadic.salud.gob.mx/pdfs/programas/pns_version_completa.pdf).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2012-2010). Los Informes regionales, nacionales y locales sobre Desarrollo Humano – Capítulo 5 Innovaciones en la medición de la desigualdad y la pobreza [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2011](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011) <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2011/resumen/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2010). presenta la publicación México y las Sociedades del conocimiento: Competitividad con igualdad de género. <http://www.undp.org.mx/spip.php?article=1303> <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010/resumen/pobreza/> [http://undp.org.mx/IMG/pdf/Informe\\_sobre\\_Competitividad\\_Social\\_en\\_Mexico\\_2012-2.pdf](http://undp.org.mx/IMG/pdf/Informe_sobre_Competitividad_Social_en_Mexico_2012-2.pdf)

- Poggi, M., (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. En: *Pensamiento Iberoamericano. Presente y futuro de la educación iberoamericana*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/media/PR7-LatinAmericaCaribbean-2011HDR-Spanish.pdf>
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. *Revista de Investigación en Psicología*. 12, 01, pp. 153-171.
- Recio, J.L. (1995). The influence of family, school and peer son adolescent drug misuse. *The International Journal of the Adicctions*, 30, 1407-1423.
- Redondo, N. (1990). Ancianidad y pobreza: una investigación en sectores populares urbanos. Centro de Promoción y Estudio de la Vejez. Pp. 24-25.
- Reyes Lagunes & Gongora (1998). Escala Multidimensional-Multisituacional de Estilos de Enfrentamiento. UNAM-CONACYT.
- Richaud de Minzi (2006) Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23,2, 103-201.
- Roque, M.P. (2009). *Resiliencia materna ante la discapacidad: estudio en una comunidad marginada del DF*. Tesis de Doctorado en Psicología. UNAM, México.
- Rotter, J. (1966). General expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80 (609), 1-28.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 43, 56-67.
- 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. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. 14,8, 625-631
- Ruiz Carrasco, E., Lozano, S.M., & Lorete, P. (1994). Variables personales, familiares y patrones de consumo de alcohol y drogas ilegales en el adolescente. *Revista Análisis de Psiquiatría*. Universidad Complutense. 10, 4, 157-162.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Reviews Psychol*. 52, 141-166.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), (2012). [http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Programas\\_Sociales](http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Programas_Sociales)  
[http://www.sedesol.gob.mx/SEDESOL/OPORTUNIDADES\\_Develop\\_Humano\\_Oportunidades](http://www.sedesol.gob.mx/SEDESOL/OPORTUNIDADES_Develop_Humano_Oportunidades)
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2006). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México – Secretaría de Educación Pública.  
[http://ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/LocalContent/1110/3/prog\\_sec.pdf](http://ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/LocalContent/1110/3/prog_sec.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. Poder Ejecutivo.

- Secretaría de Educación Pública y Sistema de Educación Media Superior (SEP-SEMS), (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP-SEMS-ANUIES.
- Sheahan, J. (1990). *Modelos de desarrollo en América Latina: pobreza, represión y estrategia económica*. Alianza Editorial Mexicana. Pp: 40-66.
- Solis, C., Vidal, A., (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*. 11, 1, 33-39.
- Sonja Lee, Michael Lyvers, and Mark Edwards. (2008). Childhood sexual abuse and substance abuse in relation to depression and coping. *Journal of Substance Use*, 13 (5), 349-360.  
[http://epublications.bond.edu.au/hss\\_pubs/254](http://epublications.bond.edu.au/hss_pubs/254)
- Spicker, P. (1993). *Poverty and social security*. (Londres: Routledge).
- Spicker, P., Alvarez, S., Gordon, D. (2007-2009). *Pobreza: Un glosario internacional*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Colección CLACSO-CROP.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/>
- Suárez, M. H. y R. Zárate (1997). Efectos de la crisis sobre la relación entre la escolaridad y el empleo en México: de los valores a los precios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2, 4, 223-253. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Székely, M. (2005). *Pobreza y desigualdad en México entre 1950 y 2004*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Székely, M. (2005). *Pobreza, desigualdad y entorno macroeconómico en México*. ICE México, Marzo – Abril, 821.
- Székely, M. y Rascón, E. (2004). México 2000-2002: Reducción de la pobreza con estabilidad y expansión de programas sociales. Serie de Documentos de Investigación, Núm.15, Secretaría de Desarrollo Social, México
- Tamayo, A. (1993). Locus de control: Diferencias por sexo y edad. *Acta Psiquiátrica Psicológica América Latina*. 39,301-308.
- Tenti Fanfani, E. (2003). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires. Fundación OSDE-IIPE-Unesco – Editorial Altamira.
- UNESCO (2010). Educación, Juventud y Desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud. León, Guanajuato, México, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001880/188003s.pdf>
- UNESCO-UIS (2005), Global Education Digest 2005: Comparing Education Statistics across the World, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.  
[http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06\\_es.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06_es.pdf)
- UNICEF (2005), Pobreza infantil en Países Ricos. Innocenti Report Card No.6, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia. [www.unicef.org/irc](http://www.unicef.org/irc) [www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)
- Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías de desarrollo social. Derecho Valdivia. ISSN 0718-0950. <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php>
- Vélez, F. (1994). *La pobreza en México, causas y políticas para combatirla*. Fondo de Cultura Económica. P.7.

- Villatoro, J.; Medina-Mora, M.E.; Rojano, G. Fleiz, C.; Villa, G.; Jassol, E.; Alcaza, M.I.; Bermúdez, P.; Blanco, J. (2001). Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en estudiantes del Distrito Federal: medición otoño 2000. Reporte Global del Distrito Federal. INP-SEP, México.
- Whelan, B. y Whelan, C. (1995). "In what sense is poverty multidimensional?" En Room, G. (ed) *Beyond the threshold* (Bristol: Pólicy Press).
- Wilcox, C. (1971). *Hacia la prosperidad social*. Limusa. Pp: 52-58.
- World Bank Policy Research (WBPR) – Working Paper 3869, March 2006. Early childhood development in Latin America and the Caribbean.
- World Economic Forum. World Economic Annual Meeting 2012. <http://www.weforum.org/issues>  
<http://www.weforum.org/reports> - <http://www.weforum.org/sessions/summary/new-solutions-poverty-and-social-inclusion>.
- Wresinski, J. (1987). Informe, citado por Duffy, 1995. <http://www.joseph-wresinski.org>
- Wu, H. Echo., (2005). Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese Perspective. *Gifted Child Quarterly*. 49, 231. DOI: 10.1177/00169862504900305  
<http://gcq.sagepub.com/cgi/content/abstract/49/3/231>
- Zacatelco, D. & Aclé, T.G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 1,1, 49-553.