

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“Resiliencia y educación emocional: diagnóstico y propuesta de intervención”.*

Tesis para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
Presenta:

**Idalia Guadalupe Pérez Martínez**

Directora de Tesis: **Dra. Rosa Virginia Aguilar García**

Ciudad de México

Enero, 2018.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios infinitamente por el gran amor que me da y porque este proyecto es una muestra del mismo.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo y patrocinio brindado para que este proyecto pudiera realizarse.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional porque nuevamente me brindó un espacio para formarme como una profesional de la educación.

Dra. Virginia Aguilar mi mayor agradecimiento por tu dirección y paciencia durante todo este tiempo.

Dr. Armando gracias por tu apoyo a lo largo de este proyecto. Por tu tiempo invertido en mí.

Sergio mil gracias por tu acompañamiento y apoyo, por escucharme siempre y estar en mi vida.

A mi familia gracias por el inmenso apoyo que me han brindado sobre todo a lo largo de estos últimos dos años.

A mis amigos Yolanda y Javier, gracias por escucharme y estar siempre.

D.R. 2010. Pérez Martínez, I. G. (2018). Resiliencia y educación emocional: diagnóstico y propuesta de intervención. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). México: UPN, 142 pp.

## **RESUMEN**

Esta investigación tuvo por objetivo realizar un programa de intervención para desarrollar habilidades resilientes que incidan en el logro académico de estudiantes de educación media superior. Para lograrlo se realizó un diagnóstico en el Instituto de Educación Media Superior ubicado al sur de la Ciudad de México a partir de un estudio mixto. Participaron en esta investigación ciento diecisiete estudiantes inscritos en sistema escolarizado. Se aplicó el Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios de Peralta, Ramírez y Castaño (2006), y la Escala de Sucesos de Vida de Casullo (1998); ambos instrumentos adaptados para esta investigación. Con base en los resultados se entrevistaron a seis estudiantes identificados como posibles resilientes, mismos que tienen un rendimiento académico alto, es decir, ninguno de ellos ha reprobado materias. Este desempeño se explica porque poseen altos niveles de independencia, autonomía autorregulada, capacidad de relacionarse adecuada, iniciativa académica, introspección habilidades y creatividad. También tienen amigos y amigas que les brindan su apoyo incondicional. Los jóvenes experimentan problemáticas en común como la dificultad para establecer relaciones interpersonales y para la toma de decisiones. Los estudiantes logran enfrentar sus dificultades a partir de hacer conciencia sobre su realidad, tener planes y pensar a futuro negando su presente, así como aparentar alegría y felicidad. Por lo tanto, la intervención está enfocada en la educación emocional donde se potencien factores de protección internos y se atiendan los factores de riesgo internos para incidir en el rendimiento académico de estudiantes no resilientes de educación media superior.

## **ABSTRACT**

This research aimed to make an intervention program to develop resilient skills that affect the academic achievement of students in higher secondary education. To achieve a diagnosis was made at the Institute of Higher Secondary Education located south of Mexico City from a mixed study. They participated in this investigation hundred and seventeen students enrolled in school system. Resiliency Questionnaire for University of Peralta, Ramírez y Castaño (2006) and Life Event Scale of Casullo (1998) was applied; both instruments adapted for this research. Based on the results six students identified as resilient thereof having high academic achievement, ie, none of them have failed subjects were interviewed. This performance is explained because they have high levels of independence, self-regulated autonomy, adequate capacity to relate, academic initiative, insight and creativity skills. They also have friends who give them their unconditional support. Youths experience common problems such as difficulty in establishing interpersonal relationships and decision-making. Students are able to face their difficulties from raise awareness about their reality, have plans and think ahead denying their present and appear joy and happiness. Therefore, intervention is focused on emotional education where internal protective factors are enhanced and internal risk factors to influence the academic performance of students not resilient upper secondary education are addressed.

## Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1. RESILIENCIA.....	17
1.1 Definición del concepto de resiliencia.....	19
1.1.1 Etimología.....	19
1.2 Una mirada histórica del concepto.....	19
1.3 Diferentes enfoques disciplinares sobre resiliencia.....	24
1.4 Características de la personalidad resiliente.....	26
1.5 Adversidad.....	28
1.6 Pilares de la resiliencia.....	30
1.7 Factores protectores.....	36
1.8 Factores de riesgo.....	37
1.9 Teoría del apego de Bowlby.....	38
CAPÍTULO 2. RESILIENCIA Y EDUCACIÓN.....	41
2.1 Modelos sobre resiliencia.....	44
2.1.1 Modelos descriptivos o explicativos.....	464
2.1.2 Modelos de trabajo o aplicación.....	478
2.1.3 Modelos mixtos.....	48
2.2 Estudios realizados sobre resiliencia desde enfoques de psicología y educación.....	50
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: DIAGNÓSTICO.....	54
3.1 Fase 1 con enfoque cuantitativo.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
3.1.1 Descripción de la muestra.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
3.1.2 ¿Cómo identificar a estudiantes resilientes?.....	56
3.1.3 Resultados y análisis de la información obtenida de la aplicación del Cuestionario de Resiliencia.....	57
3.1.4 Análisis y resultados de la información obtenida de la Escala de Sucesos de Vida de Casullo.....	73
3.2 Fase 2 Enfoque cualitativo.....	74
Caso 1. Amiga madre: “parece mi mamá”.....	75
Caso 2. “Ellos me ayudan...yo también ayudo”.....	79
Caso 3. “Tengo que superar todo: siempre estoy muy sola”.....	84
Caso 4. “No soy como el prototipo...no saben aceptarme”.....	87
Caso 5. “Seguir estudiando: no quedarme estancada”.....	92
Caso 6. “Me deprimí mucho...pero sigo en pie”.....	94
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	99
4.1 Introducción.....	101
4.2 Identificación de la problemática de estudiantes del IEMS a partir del diagnóstico.....	101
4.3 Delimitación del problema de intervención.....	107

4.4 Justificación.....	109
4.5 Fundamentación del proyecto .....	110
4.6 Educación emocional.....	112
4.7 Naturaleza de la estrategia para la acción .....	116
4.8 Fundamentación teórico-metodológica del taller vivencial.....	117
4.9 Objetivo general del proyecto de intervención.....	118
4.10 Proyecto piloto: Operación .....	118
4.11 Responsables.....	121
4.12 Recursos asignados para la solución del problema .....	121
4.13 Objetivos del taller vivencial .....	122
4.14 Metas.....	122
4.15 Beneficiarios:.....	122
4.16 Contenidos a desarrollar en el taller vivencial.....	123
4.17 Productos.....	125
4.18 Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar .....	126
4.19 Temporalidad del programa.....	129
REFLEXIONES FINALES.....	130
REFERENCIAS .....	136
APÉNDICES.....	142
Apéndice A. Instrumento para medir habilidades resilientes .....	142
Apéndice B. Escala de sucesos de Vida.....	142
Apéndice C. Guía de entrevista .....	142
Apéndice D. Psicología Positiva.....	142
Apéndice E. Instrumentos de evaluación del programa de intervención: “viaje a mis emociones”. .....	142
Apéndice F. Análisis de entrevistas. ....	142

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Aportaciones teóricas al concepto de resiliencia

Tabla 2. Características de niños y adultos resilientes

Tabla 3. Factores multicausales de la adversidad

Tabla 4. Pilares de la resiliencia (como se cita en Puig et al., 2011, p. 138).

Tabla 5. Pilares de la resiliencia según Melillo (2001)

Tabla 6. Factores protectores internos

Tabla 7. Significados del modelo de la casita

Tabla 8. Modelo de verbalizaciones de Grotberg

Tabla 9. Distribución por sexo

Tabla 10. Distribución por edad

Tabla 11. Promedios de Habilidades resilientes de estudiantes identificados como resilientes (en orden descendente)

Tabla 12. Correlaciones entre factores evaluados en estudiantes resilientes (n=15)

Tabla 13. Estudiantes resilientes con sucesos de vida estresantes

Tabla 14. Componentes de la emoción

Tabla 15. Clasificación de las emociones

Tabla 16. Actividades de las sesiones 1 y 2

Tabla 17. Actividades de las sesiones 3 y 4

Tabla 18. Actividades de las sesiones 5 y 6

Tabla 19. Actividades de las sesiones 7 y 8

Tabla 20. Actividades de las sesiones 9 y 10

Tabla 21. Actividades de las sesiones 11 y 12

Tabla 22. Temporalidad del programa



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Adversidad

Figura 2. Pirámide vincular

Figura 3. Modelo de resiliencia

Figura 4. Modelo de la Casita de Vanistendael

Figura 5. Mandalas de resiliencia

Figura 6. Rueda de la resiliencia

Figura 7. Resiliencia familiar

Figura 8. Afectividad positiva y negativa

## **LISTA DE GRÁFICAS**

Gráfica 1. Habilidades resilientes de estudiantes de la IEMS

Gráfica 2. Media de habilidades resilientes en estudiantes resilientes y no resilientes.

Gráfica 3. Introspección e Interacción en estudiantes resilientes y no resilientes.

Gráfica 4. Iniciativa e Independencia en estudiantes resilientes y no resilientes.

Gráfica 5. Humor en estudiantes resilientes y no resilientes.

Gráfica 6. Pensamiento crítico en estudiantes resilientes y no resilientes.

Gráfica 7. Interacción en estudiantes resilientes.

Gráfica 8. Iniciativa en estudiantes resilientes.

Gráfica 9. Independencia en estudiantes resilientes.

Gráfica 10. Humor intrapersonal e interpersonal.

Gráfica 11. Creatividad de acción y de pensamiento.

Gráfica 12. Moralidad y Pensamiento crítico.

## INTRODUCCIÓN

El proceso de educación ha variado de manera infinita y ha tenido fines diversos, ya que ha dependido del país y del tiempo en que se desarrolla (Durkheim, 1974). El tipo de educación depende del contexto y de la época en que se lleva a cabo.

En las ciudades griegas y latinas la educación buscaba adiestrar al individuo para que se subordinara a la colectividad, y se convirtiera en una cosa de la sociedad (Durkheim, 1974). Hoy la educación busca que el individuo sea autónomo. Aunque se considera que la educación per se en buena medida aún busca que el individuo se subordine a determinada sociedad globalizada. Todos los individuos obedecen con sus acciones a políticas establecidas por unos cuantos. Lo cual beneficia a una parte de la sociedad, y pone en desigualdad a la mayoría.

Según Durkheim (1974) todos los conocimientos que un individuo aprende tienen que ver con lo que ya ha creado la humanidad, de las ideas y costumbres que se han generado de la vida en común. La historia es parte fundamental de la formación del individuo y depende del espacio geográfico en que se desarrolle.

Los sistemas educativos se desarrollan dentro de una sociedad, y tienen que ver con la religión, la organización política, las ciencias, la industria, etc. (Durkheim, 1974). Todos estos factores permean para que en cada sociedad se lleve a cabo una educación específica.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sostiene que en educación media superior, además de las opciones educativas del gobierno federal hay una importante participación de los gobiernos estatales, del sector privado y de las universidades en la creación y sostenimiento de otras alternativas escolares que permitan a los jóvenes estudiar este nivel educativo. En este nivel educativo las opciones escolares tienen una gran variedad de programas y se regulan con normatividades, instituciones e instancias administrativas que les permiten un funcionamiento relativamente autónomo desarticulado (INEE, 2013).

Las escuelas de educación media superior se agrupan en cuatro categorías: federales, estatales, autónomas y privadas. Las escuelas con control estatal son las más numerosas, representan 47.9% del total con 46% de los alumnos; las privadas representan el 39% y atienden al 19% de alumnos; menos de la décima parte son federales con 7.9% y matriculan a 22.3% de los estudiantes; por último, el 5.3% son escuelas autónomas y atiende a 12.3% del total de alumnos (INEE, 2013).

El estudio de la población juvenil en México es uno de los temas centrales que requieren atención. El 27% de la población total en México está integrado en su mayoría por jóvenes de 15 a 29 años (INEGI, 2015), aproximadamente 30, 443,201 personas conforman el grupo correspondiente a los jóvenes. De acuerdo con los datos obtenidos por los censos, la población juvenil se ha incrementado 4.5 veces más en los últimos 60 años.

El Distrito Federal, lugar donde se realizó la investigación, tiene una población de 8, 851,080 habitantes (INEGI, 2015) de los cuales 82,422 son egresados del sistema de bachillerato. El INEE en el 2013 registró que 4.4 millones de la población fueron jóvenes estudiantes de educación media superior inscritos en el ciclo 2012/2013, lo cual significa que en un año la población de estudiantes en el nivel medio superior aumentó considerablemente.

Se puede observar que es a partir del lunes 13 de junio de 2013 que la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer el Decreto por el que se reforman diferentes disposiciones de su Ley General, misma que dispone como obligación de los padres de dar a sus hijos educación hasta el nivel medio superior. Así mismo, el Estado debe garantizar que los jóvenes cursen ese nivel educativo conforme al Decreto por el que se declaran reformados en algunos incisos los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Es de esperar que a partir de que se incluye la educación media superior en la educación obligatoria, la proporción de jóvenes que no cuentan con este nivel educativo se reduzca continuamente. Por otra parte, la eficacia social del proceso de educación aumenta cuando los niños completan los niveles educativos de forma oportuna. Pero esto no sucede en la población de jóvenes vulnerables porque tienen menos oportunidades y acceden en menor medida a los niveles educativos posteriores (INEE, 2013).

De tal manera, la educación es diferente si se trata de educar a burgueses, a pobres, a indígenas, a campesinos o a obreros. Existe una gran diversidad pedagógica (Durkheim, 1974). Esta situación conlleva a la desigualdad social en diferentes aspectos. En el México actual del siglo XXI la desigualdad se ve reflejada en diferentes aspectos como el físico y emocional; los jóvenes están inmersos en diversas problemáticas como crecer en una familia disfuncional, en un contexto de violencia, desatención, embarazos no deseados, drogadicción o alcoholismo de alguno de sus padres o de su persona, delincuencia, baja cobertura escolar, entre otras situaciones. Dicho contexto genera una sensación de desesperanza y apatía porque muchos jóvenes carecen de un proyecto de vida, tienen baja autoestima y problemas conductuales, lo que podría provocar frustración.

Ante esta situación de desigualdad social, los chicos deben abrirse camino para planear su vida, así ésta depende más de las decisiones que tomen personalmente y de la propia búsqueda que realicen para obtener apoyos externos. Estos pueden ser de una institución educativa o de algún familiar. Los jóvenes que tuvieron un lugar en alguna institución educativa también tienen diversas dificultades a las que se ven expuestos, mencionadas anteriormente, que pueden aumentar el riesgo e impactar negativamente en el rendimiento académico e incluso en la deserción escolar (Ruiz y Torres, 2012).

En este sentido, el pronóstico para estos jóvenes es negativo debido al contexto en el que crecen. Sin embargo, una parte de estos estudiantes a pesar de las problemáticas que enfrentan y con factores en contra tienen la capacidad de sobreponerse e insertarse a la sociedad de manera funcional, obtener calificaciones altas e ingresar a universidades de su elección. A estas personas que tienen la capacidad de desarrollarse de manera sana y sobresalir con éxito pese a las adversidades se les conoce como resilientes. El estudio que se realizó es acerca de la resiliencia asociada al rendimiento académico. Se identificaron cuáles son los factores de riesgo que experimentan los jóvenes en el contexto en que crecen y cuáles son los factores de protección que les permiten sobresalir (Ruiz y Torres, 2012).

En un principio se quería saber *¿Qué problemáticas presentaban estudiantes resilientes de educación media superior con rendimiento académico alto? Y ¿es posible desarrollar habilidades de resiliencia para optimizar el rendimiento académico de estudiantes de educación media superior?* Para identificar si algún estudiante tenía estas condiciones y conocer cuáles eran las problemáticas que experimentaban estos jóvenes.

Para obtener esta información se eligió al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), creado por el gobierno capitalino en 2001 para satisfacer la demanda de educación Media Superior en las zonas de escasos recursos donde existe violencia, pobreza, falta de oportunidades educativas y laborales. La investigación se realizó en el plantel “Ricardo Flores Magón”, ubicado al sur de la Ciudad de México.

El objetivo general fue realizar un programa de intervención para desarrollar habilidades resilientes que incidieron en el logro académico de estos estudiantes. Se logró a partir de los objetivos específicos: 1) Identificar el rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación media superior; 2) Identificar habilidades resilientes en estudiantes de educación media

superior con rendimiento académico alto y bajo; 3) Identificar qué factores de riesgo y protección han experimentado los estudiantes de educación media superior; y 4) Diseñar un programa de intervención que promueva habilidades resilientes que optimicen el rendimiento académico de los alumnos.

Para conocer estas respuestas se realizó un estudio a través de un método mixto que integró de manera sistemática los enfoques cuantitativo y cualitativo con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Los estudios explicativos secuenciales se utilizan para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, y profundizar en ellos. Esta investigación se dividió en dos fases para realizar el diagnóstico con estudiantes del IEMS: Fase 1 con enfoque cuantitativo y Fase 2 con enfoque cualitativo.

Participaron en esta investigación estudiantes de educación media superior del IEMS. Se trató de contar con la misma proporción de estudiantes con rendimiento académico alto y bajo. Sin embargo, no fue posible por los tiempos y espacios que proporcionó la Institución educativa. Así que los estudiantes que aceptaron participar en este estudio estaban cursando materias en 2°, 3°, 4° y 5° semestre respectivamente

La **fase 1 con enfoque cuantitativo** se realizó a partir de la aplicación de la **Escala de Sucesos de Vida** de Casullo (1998) en una versión adaptada para esta investigación. En la que se midieron factores de riesgo que experimentaron los jóvenes, se consideraron aspectos relacionados con *Enfermedad física y psíquica, Muerte, Violencia, Abuso de drogas o alcohol, Relaciones interpersonales negativas, Conducta criminal, Escuela, Pobreza, Abandono*. Se eliminó el factor Trabajo porque se aplicó a una muestra de estudiantes de bachillerato. Los reactivos se adaptaron para una población de adolescentes mexicanos. Así mismo, se adaptó el **Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios** (Peralta, Ramírez & Castaño, 2006). Este instrumento midió *Introspección, Iniciativa, Humor, Interacción, Independencia, Creatividad, Moralidad y Pensamiento Crítico* en los estudiantes para determinar qué habilidades resilientes tienen más o menos desarrolladas y si son posibles resilientes. (Ver Apéndice A).

Se solicitó autorización y consentimiento para realizar el estudio a la Subdirección de Coordinación y a los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), Plantel “Ricardo Flores Magón”. La obtención de datos se realizó durante el semestre enero-junio de 2015. Se aplicaron los dos instrumentos en sesiones grupales en un tiempo

aproximado de 30 minutos cada uno, en las aulas del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) “Ricardo Flores Magón”.

La **fase 2 con enfoque cualitativo** consistió en realizar una **entrevista semiestructurada** a seis jóvenes que fueron identificados como posibles resilientes a partir de la primera fase de este estudio. Asimismo, se observó que tenían un rendimiento académico alto y que experimentaron factores de riesgo. En la entrevista se profundizó en los factores de riesgo; y factores de protección que han experimentado los estudiantes con rendimiento académico alto (Ver Apéndice B). Las entrevistas se llevaron a cabo dentro de las instalaciones de la IEMS Plantel “Ricardo Flores Magón”.

A partir de los datos obtenidos en las dos fases de investigación, se realizó un análisis de la información. En la fase 1 Cuantitativa se dedujo que los estudiantes que se identificaron como sujetos resilientes obtuvieron puntajes por debajo de la media teórica que es 3 en el **Instrumento de Habilidades Resilientes**. Lo cual significa que la mayoría de los estudiantes poseen habilidades resilientes poco desarrolladas. Y a partir de la **Escala de Sucesos de Vida** se pudo identificar que los posibles resilientes han experimentado diferentes sucesos de vida estresantes. Es decir, diversas problemáticas a las que han tenido que enfrentarse.

Y en esta fase 2, a partir de la entrevista semiestructurada, se pudo conocer que los estudiantes poseen factores de riesgo y protección internos y externos, no sólo externos como se había considerado en un principio. Los jóvenes expresaron que las problemáticas a las que se han enfrentado tienen que ver con el abandono y descuido por parte de sus progenitores, violencia, pérdida de un ciclo escolar y pobreza (*factores de riesgo externos*). Y dificultad para establecer relaciones interpersonales y para la toma de decisiones, problemas emocionales, problemas de aprendizaje y alcoholismo (*factores de riesgo internos*). También comentaron que lo que les ayuda a enfrentar sus problemas es el apoyo que les brindan sus familiares, amigos y amigas, docentes, compañeros de la escuela, la misma escuela y, en ocasiones, apoyo psicológico (*factores de protección externos*). Y, finalmente ellos tienen ciertas cualidades que les permiten pasar desapercibidos en los espacios que se desenvuelven, por ejemplo: reflexionar y concientizar acerca de la situación que viven y cuáles son las condiciones que tienen, sentir que una persona significativa los apoya, pensar a futuro, aparentar alegría y felicidad, y algunas estrategias de estudio que les permiten aprobar sus materias en la preparatoria (factores de protección internos).

Las dos fases de investigación realizadas corresponden al diagnóstico que arrojó información importante para realizar una propuesta de intervención. Aunque se requiere más tiempo para considerar otros aspectos que también deben revisarse para sugerir una intervención como tal. Pero con los datos obtenidos se tomó la decisión de trabajar sobre una educación emocional que permita a los estudiantes desenvolverse en la vida. Se trabajará sobre los *factores de riesgo internos* y los *factores de protección internos*, ya que los puede modificar el sujeto a través del tiempo. Lo que no sucede con los *factores de protección externos* y los *factores de riesgo externos*. Estos factores tienen que ver con habilidades y debilidades del sujeto resiliente.

El proyecto “*Viaje a mis emociones*” consiste en el diseño de un taller vivencial con la participación de estudiantes del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) Plantel “Ricardo Flores Magón” que les permita conocer y manejar sus emociones y las de otras personas. Pretende contribuir a que los jóvenes conozcan sus emociones, sean capaces de generar relaciones interpersonales sanas y de tomar decisiones propias con la finalidad de incidir en la deserción escolar.

En el Capítulo 1 se explica el concepto de Resiliencia a través del tiempo y con distintas miradas teóricas, así como sus principales características que son los pilares de resiliencia, los factores protectores y los factores de riesgo.

En el Capítulo 2 se relacionan los conceptos de resiliencia y educación, explicados a partir de los distintos modelos que se han realizado sobre resiliencia en escenarios educativos, así como investigaciones y estudios realizados por diferentes investigadores sobre esta temática.

En el Capítulo 3 se describen los resultados y se hace un análisis de la información obtenida a partir de los instrumentos de diagnóstico y recogida de datos a partir de un método mixto de investigación.

En el Capítulo 4 se hace una propuesta de programa de intervención pedagógica que se realiza con base en los resultados obtenidos del diagnóstico realizado en la Institución de Educación Media Superior. También se incluyen reflexiones finales sobre lo que es este trabajo.



## **CAPÍTULO 1. RESILIENCIA**

En este capítulo se explica qué es la resiliencia y cómo ha sido abordada por diferentes autores y enfoques disciplinares. Así como las características de las personas resilientes y los pilares de resiliencia que son cuestiones intrapersonales. Un sujeto puede experimentar factores de riesgo y protección a lo largo de su vida.

La resiliencia en el campo de las ciencias sociales es un concepto que surge en la década de los sesenta, y es hasta la década de los noventa que se desarrolla con mayor fuerza y en diferentes países. Por las características de este término se podría afirmar que ha existido desde el inicio de la humanidad, ya que el ser humano ha logrado adaptarse al medio en que se ha desarrollado. Así mismo, durante la evolución sólo sobrevivieron los más fuertes. Por lo tanto, se podría pensar de manera hipotética que el ser humano tiene una carga genética relacionada con la fortaleza frente a la adversidad (Puig & Rubio, 2011).

El proceso resiliente se ha estudiado en personas con pobreza extrema, migrantes, enfermos mentales, adictos, adolescentes y en ámbitos educativos. El estudio de resiliencia tiene cabida teórica desde la Psicología Positiva (ver Apéndice C), que surge en la década de los 90, con su mayor exponente, que es Seligman, mismo que afirma que ésta pretende estudiar y encontrar las fortalezas y virtudes de los individuos para que obtengan una mejor calidad de vida y sean mejores humanos (Prada, 2010).

Uno de los primeros enfoques de la resiliencia parte del supuesto de que nacer en la pobreza y vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud de los individuos. Sin embargo, más que enfocarse en los aspectos negativos que sostienen este problema, las investigaciones se centraron en priorizar las condiciones que permitían un desarrollo más sano y positivo (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

Por lo tanto, en la actualidad la resiliencia se ha dedicado a estudiar no sólo a niños en extrema pobreza, sino también a adultos, comunidades, familias y educación, con el fin de destacar las fortalezas y habilidades del ser humano para que, a partir de éstas, se promueva la prevención. La superación de la adversidad forma parte de la vida cotidiana, pero es necesario revisar qué implica hablar de resiliencia.

El interés sobre la resiliencia en el campo de la Psicología se debe a diversos estudios de corte longitudinal, que a lo largo de varias décadas han demostrado que algunos niños que se han

enfrentado a circunstancias extremas o traumáticas, no desarrollan problemas mentales, drogadicción o conductas criminales cuando llegan a ser adultos (Kotliarenco et al., 1997).

Emmy Werner en 1982 introduce el término de resiliencia a partir de los resultados obtenidos en su estudio. Emmy Werner, psicóloga estadounidense, preocupada por las cosas concretas, visibles. En el marco de la Psicología de los hechos y supuestas comprobaciones por medio de tests, escalas y estadísticas, estudió el devenir de los pobres. En consecuencia, Werner realizó un estudio longitudinal en 1945 y a partir de ahí siguió durante 20 e incluso 30 años, a 700 niños nacidos en una isla del archipiélago de Hawai, en la población había 200 niños vulnerables en todo el sentido de la palabra, vivían en la miseria y eran educados en familias monoparentales, alcohólicas, psiquiatrizadas, sufrían maltrato y estaban carentes de cuidados; dichas características implican un pronóstico psicosocial muy malo. El resultado fue que 70 de estos niños, sin haber contado con cuidados necesarios, lograron realizar una vida plena, a los que Werner denominó resilientes, ya que el término podría haber sido *invulnerables*, pero no se quería meter en el terreno de la psiquiatría (Cyrułnik, Tomkiewicks, Guénard, Vanistendael & Manciaux, 2003).

Emmy Werner estaba encaminada a desentrañar las causas y evolución de la psicopatología; sabía que vivir en situaciones desfavorables afectaba el desarrollo, pero en vez de confirmar sus hipótesis se vio sorprendida por los resultados obtenidos de su investigación. A partir del estudio de Werner, el concepto de resiliencia se multiplicó en los años ochenta, ya que el número de publicaciones aumentó considerablemente en coloquios y seminarios (Cyrułnik et al., 2003).

Otro de los estudios más importantes sobre resiliencia lo realizó Cicchetti en el 2003 con personas esquizofrénicas expuestas a estrés y pobreza extrema, y con individuos que sufrieron hechos traumáticos en su vida inicial (Kotliarenco et al, 1997).

Los primeros trabajos de Garmezy, *Project Competence* los llevó a cabo con niños esquizofrénicos donde estudió *competencia, adversidad y resiliencia* (Garmezy, 1993). Así mismo, Garmezy en la década de los 40 y 50 investigó *competencia* en la historia y pronóstico de pacientes con trastornos mentales (Kotliarenco et al., 1997).

De la misma manera, Anthony James trabajó con hijos de padres que padecían alguna patología, pero a pesar de la enfermedad de éstos, los niños se percibían fuertes, no cedían ante el estrés y la adversidad, incluso desarrollaron creatividad, eficiencia y competencia, por lo que se les denominó invulnerables (Manciaux, 2003).

## **1.1 Definición del concepto de resiliencia**

El enfoque de la resiliencia está centrado en las condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano, ya que resalta los aspectos positivos que muestran las personas que han vivido en situaciones de pobreza y da cuenta de las posibilidades que ésta abre para su superación. El término resiliencia tiene su origen en el latín, de la palabra *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar (Kotliarenco et al., 1997).

### **1.1.1 Etimología**

En el diccionario se entiende por resiliencia: la resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe. La capacidad de un material de recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora (Kotliarenco et al., 1997). Es un concepto de la Física y de la Ingeniería Civil, que luego fue adoptado a las Ciencias Sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan sanos y exitosos psicológicamente (Rutter, 1990).

Michael Rutter, Psiquiatra Infantil de Gran Bretaña, precisó que la resiliencia se opone con el concepto de invulnerabilidad, ya que la resiliencia jamás es absoluta y tiene límites. La resiliencia varía en función de los riesgos, en el tiempo y es de origen epigenético e intrínseco, es decir, que se configura durante el desarrollo del ser humano, no viene dado genéticamente (Cyrulnik et al., 2003).

## **1.2 Una mirada histórica del concepto**

Vinaccia, Quiceno y Moreno (2007) realizaron una investigación acerca del concepto de resiliencia definido por diferentes autores a partir de la década de los ochenta, pero en realidad el concepto no se ha unificado. Por lo tanto, existen variaciones en cuanto a la definición y a los aspectos que tienen que ver con resiliencia. En consecuencia, el concepto de resiliencia no es unívoco y se ha ido transformando a partir de las investigaciones que se han desarrollado.

En la siguiente tabla se muestran las principales aportaciones de los últimos años al concepto de resiliencia y sus componentes recopilados por Puig et al. (2011) así como Becoña (2006).

**Tabla 1. Aportaciones teóricas al concepto de resiliencia**

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Concepto Resiliencia</b>	<b>Factores identificados</b>
Werner y Werner y Smith	1982	Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes.	Ser mujer, fuerte físicamente, socialmente responsable, adaptable, tolerante, orientados hacia metas concretas, buenos comunicadores y con un buen nivel de autoestima, ambiente de y cuidados dentro y fuera de la familia.
Garnezy	1991	Capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al suscitarse un evento estresante.	1.-Temperamento y atributos (nivel de actividad, capacidad reflexiva, habilidades cognitivas y responsabilidad positiva hacia otros).
Rutter	1992	Conjunto de procesos sociales e intra psíquicos 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.	Ser mujer, buen temperamento, clima escolar positivo, autodominio, autoeficacia, habilidades de planificación y una relación personal cercana, cálida y estable con al menos un adulto.

Fuente: Puig et al. (2011) y Becoña (2006).

Autor	Año	Concepto de Resiliencia	Factores identificados
<b>Kumpfer y Hopkins</b>	1993	Se desarrolla a través de su interacción con el ambiente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Optimismo,</li> <li>2. Empatía,</li> <li>3. Insight,</li> <li>4. Competencia intelectual,</li> <li>5. Autoestima,</li> <li>6. Dirección o misión,</li> <li>7. Determinismo y perseverancia</li> </ol>
Kumpfer, Szapocznik, Catalano, Clayton, Liddle, McMahon, Millman, Orrego	1998	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad de recuperarse de eventos de vida traumáticos.</li> <li>2. Habilidad para resistir el estrés crónico.</li> </ol>	Las personas con resiliencia consumen menos y tienen un mejor nivel de adaptación.
Azjen	1998	El constructo de resiliencia podría ser un elemento previo, equivalente o semejante al del control conductual percibido, o a otros constructos como la autoeficacia de Bandura.	Control conductual.
Braverman	1999	Adaptación exitosa ante la exposición a estresores significativos u otros riesgos. Para él la resiliencia permitiría explicar por qué en un momento la persona consume o no consume.	No se sabe si la resiliencia se debe considerar como un fenómeno simple, específico del individuo o como un grupo de fenómenos que puede ser estudiado más independientemente en las distintas áreas.
Masten	1999	Rasgo relativamente global de la personalidad que le permite a la persona una mejor adaptación a la vida.	Adaptación

Fuente: Puig et al. (2011) y Becoña (2006).

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Concepto Resiliencia</b>	<b>Factores identificados</b>
Morrison, Storino, Robertson, Weissglass, Dondero.	2000	Es el gran macro factor de protección que englobaría a todos los demás.	Factor de protección
Becoña	2002	Estrategia de afrontamiento, habilidad de solución de problemas y autorregulación.	Estrategia
Luthar Zelazo	2003	Debe considerarse como un proceso o fenómeno, no como un rasgo. Es modificable, no es estática.	Va a depender del individuo y su ambiente más inmediato.
Fergusson Horwood	2003	Explica la adaptación de personas que han pasado por situaciones difíciles o traumáticas en la infancia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia y habilidad de solución de problemas.</li> <li>• Género, mejor en mujeres.</li> <li>• Intereses externos y afiliaciones.</li> <li>• Apego y vinculación parental.</li> <li>• Temperamento y conducta normal en la infancia.</li> <li>• Factores de los iguales.</li> </ul>
Fergus Zimmerman	2005	Identifican tres modelos de resiliencia: compensatorio, protector y desafiante.	La organización comunitaria es un elemento central para que se produzca la resiliencia en aquellos que están en riesgo.
Grotberg	2006	Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformados por ellas.	Modelo tríadico Fuentes de resiliencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo soy</li> <li>• Yo tengo</li> <li>• Yo puedo</li> </ul>

Fuente: Puig et al. (2011) y Becoña (2006).

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Concepto Resiliencia</b>	<b>Factores identificados</b>
Luthar	2003	“es la manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida”.	Adaptación positiva.
Fergus, Zimmerman	2005	Proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo	Superar efectos negativos y traumas.
Villalobos, Castelan	2006	Capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a acontecimientos adversos.	Adaptación exitosa, desarrollar competencia social aunque se experimente adversidad.
Garnezy	1991	“la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad ante un evento estresante”.	Conducta adaptativa y recuperarse.
Masten, Powell	2003	“los patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas.	Adaptación positiva.

Fuente: Puig et al. (2011) y Becoña (2006).

A partir de estos autores y sus definiciones se puede identificar que las personas resilientes tienen ciertas características que se despliegan como consecuencia de una situación vital adversa, lo que les permite atravesarlas y superarlas (Puig et al., 2011). En suma, se puede identificar a través del cuadro arriba expuesto, que las definiciones varían mucho, pareciera que no se habla del mismo concepto, ya que cada uno de estos autores señala características diferentes. Aunque también hay algunas similitudes. Tampoco se puede dejar de lado que las diferentes definiciones

tienen que ver con distintos enfoques. También coinciden en que es una capacidad que muestra el ser humano y están relacionadas con una adaptación positiva al medio y con superar la adversidad cuando los sujetos están expuestos al riesgo.

Puig et al. (2011) clasificaron las definiciones y especificaron que algunas están **centradas en el individuo** (característica personal para enfrentamientos positivos ante el trauma); **otras en el resultado** (estado que se alcanza, aspecto de rehacerse); y, finalmente **las que están centradas en el proceso** (no se nace resiliente ni se adquiere esta característica, sino que se va formando a través de una interacción del sujeto con otras personas).

Luthar y Cushing en 1999 consideraron que en la Psicología existe un claro problema con la definición de resiliencia debido a que no se tiene un concepto unificado de la misma, aunque cuando nos referimos a este término se está asumiendo que implica competencia y efectivo afrontamiento en respuesta al riesgo o a la adversidad (como se cita en Becoña, 2006, p. 127).

Estas aportaciones sobre resiliencia coinciden en que es una capacidad que posee el ser humano y están relacionadas con una adaptación positiva al medio y con la posibilidad de superar la adversidad. Así como con el hecho de que los sujetos son expuestos al riesgo.

### **1.3 Diferentes enfoques disciplinares sobre resiliencia**

Existen diferentes enfoques disciplinares por los cuales ha sido abordada la resiliencia. Como ya se señaló anteriormente los primeros estudios surgen desde la Psicología con las investigaciones de Emy Werner (Cyrulnik et al., 2003). Posteriormente el tema es abordado por sociólogos y psicoanalistas, así desde estas perspectivas se profundiza en la experiencia de vida de los individuos, sus concepciones y construcciones internas.

El estudio de la resiliencia en psicología y psiquiatría surge a partir del interés por conocer la etiología y el desarrollo de la psicopatología, ya que se sabía que los niños con problemas de diversa índole en la infancia desarrollarían problemas mentales (Kotliarenco., 1997). Sin embargo, se encontraron con que una parte de la población de estos niños estudiados en realidad parecían inmunes a la adversidad, es decir, se desarrollaban de una manera adecuada socialmente.

Según Tomkiewicks, el concepto de resiliencia ha sido definido adecuadamente por la psicología, ya que se definen características de los sujetos resilientes y de los factores que permiten su surgimiento. No obstante, expone que el término *resiliencia* no es psicológico porque es un



concepto que proviene de la salud pública; que guarda cierta relación frente al término de *vulnerabilidad*, el cual explica que cierto porcentaje de individuos puestos en situación de riesgo se recuperan. Para los integristas de la *Evidence Psychology* (Psicología de Pruebas y Hechos), la salud pública y la psicología son similares (como se cita en Cyrulnik et al., 2003).

Cicchetti en el 2003 señala que en el campo de la *Psiquiatría* se realizaron los primeros estudios sobre resiliencia en personas con esquizofrenia expuestas al estrés y en pobreza extrema, y sobre individuos que experimentaron hechos traumáticos en su vida temprana (como se cita en Becoña, 2006, p. 129). Así, la *Psiquiatría* hablaba sobre **invulnerabilidad**, que significa resistencia, y sólo da una respuesta inmediata y permanece estática; mientras que la **resiliencia** es un concepto dinámico.

Garmezy (1993) considera que los primeros trabajos sobre resiliencia se realizaron a partir de niños con riesgo de psicopatología, donde se estudió competencia, adversidad y resiliencia (como se cita en Becoña, 2006). En *Psiquiatría* se estudiaba la resiliencia en relación con trastornos mentales, lo cual permitió identificar que una parte de la población estudiada superaba de manera positiva sus enfermedades y eran más resistentes que los demás.

Desde la *Psicología*, la resiliencia fue abordada por profesionales de esta disciplina en la década de los cincuenta, que transitaban del conductismo clásico hacia el enfoque cognitivo conductual. Se incorporaban los avances sobre cognición y procesos mentales que se desarrollaban en esa época, se estudiaban por medio de auto reportes, escalas y test psicométricos.

Dentro del enfoque cognitivo conductual se llevó a cabo un avance importante del estudio de la resiliencia, y se da a partir de la corriente humanista encabezada por Rogers y Maslow. Lo que da pauta para que posteriormente surja la *Psicología Positiva*, misma que estudia las experiencias agradables y las virtudes del ser humano.

En *Pedagogía*, la promoción de la resiliencia destaca la enseñanza personalizada, reconoce a cada alumno como único y se apoya en las características positivas que el alumno posee y puede optimizar (Uriarte, 2006). En este trabajo, se tomará al enfoque de la *Psicología Positiva* como base teórica para desarrollar la parte práctica. Así mismo se relacionará con *Pedagogía*.

## 1.4 Características de la personalidad resiliente

Los componentes que posee un individuo resiliente, es decir las características propias de personalidad que le permiten sobrevivir de manera exitosa en un ambiente disfuncional y agresivo. Según Puig et al. (2011) los elementos que conforman dicha personalidad son tres: fortalezas intrapsíquicas, habilidades para la acción y respuestas amortiguadoras.

Los elementos de la personalidad resiliente se definen a continuación:

### a) **Fortalezas intrapsíquicas**

Lamaitre y Puig en 2004 explicaron que los “...recursos internos de cada persona, que pueden ser fortalecidos en su interacción con el ambiente, que conforman su personalidad y le protegen frente a la adversidad” (como se cita en Puig et al., 2011, p. 218).

Así mismo, Werner les nombró atributos de disposición del individuo, pilares internos que conforman su esencia (Puig et al., 2011).

### b) **Habilidades para la acción**

Son las habilidades interpersonales o sociales de resolución de conflictos, destrezas y habilidades. Son observables y susceptibles de ser fortalecidas (Puig et al., 2011)

### c) **Competencias, respuestas amortiguadoras**

Según Rojas citado en (Puig et al., 2011) son mecanismos protectores y se activan a partir de experiencias estresantes.

Melillo y Suárez (2001) realizaron una recopilación de las características del sujeto resiliente:

- Habilidad,
- Adaptabilidad,
- Baja susceptibilidad,
- Enfrentamiento efectivo,
- Capacidad,
- Resistencia a la destrucción,
- Conductas vitales positivas,
- Temperamento especial y
- Habilidades cognitivas.

Estas habilidades se deben observar frente a situaciones adversas y estresantes, lo que permite al sujeto enfrentar y superar dichos sucesos (Melillo et al., 2001). Henderson y Milstein (2003) citan a Benard en 1991 y a Higgins en 1994 para caracterizar a los niños y a adultos resilientes. A partir de esa información se realiza la Tabla 2.

A partir de la Tabla 2 se puede observar que las características de las personas resilientes son prácticamente iguales en niños que en adultos. Llevan una vida con una visión positiva que les permite tener la capacidad de resolver problemas y sobreponerse ante la adversidad.

**Tabla 2. Características de niños y adultos resilientes**

Niños resilientes	Adultos resilientes
<p>Los niños resilientes son socialmente competentes y poseen las siguientes habilidades para la vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Capacidad de resolver problemas</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Firmes en sus propósitos</li> <li>• Visión positiva de su futuro: metas y motivación</li> </ul>	<p>Los adultos resilientes poseen las siguientes habilidades para la vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones positivas</li> <li>• Capacidad de resolución de problemas</li> <li>• Motivación para superarse</li> <li>• Iniciativa de cambio social</li> <li>• Sentido de la fe</li> <li>• Capacidad de buscar provecho al trauma, estrés y tragedia que viven</li> </ul>

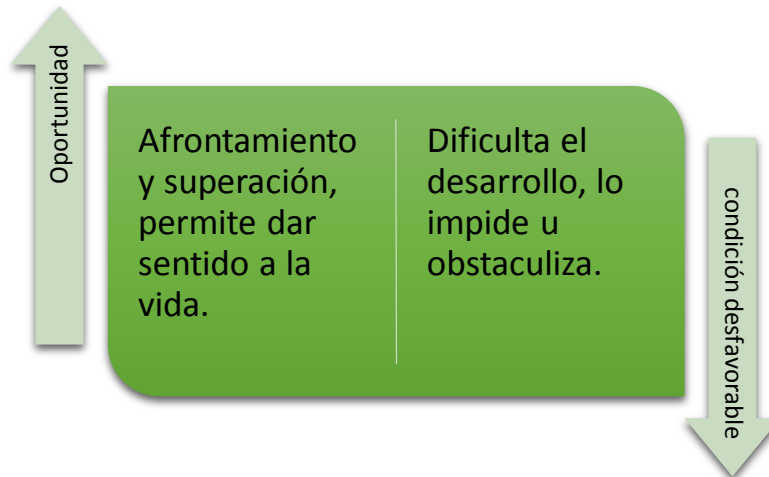
Fuente: Henderson y Milstein (2003).

Según Quiñones (2007) el sujeto resiliente llega a ser el protagonista o espectador activo del proceso adverso. El sujeto se debe concebir dentro de su propia historia, individual y colectiva, lo que le da una identidad como persona. Misma que construye a partir de su existencia en un determinado contexto social. Por lo tanto, le hace singular frente a los demás y son estas características en su conjunto lo que le permite enfrentar la adversidad con fortaleza. Mucho se ha hablado acerca de la adversidad que debe enfrentar el sujeto resiliente, pero en sí no se ha explicado qué es la adversidad, cuáles son los sucesos que el sujeto resiliente debe enfrentar.

## 1.5 Adversidad

La adversidad es un evento o situación que se cataloga como adverso a partir de cómo lo vive el sujeto, si es grave para éste o no. Y puede asumirse de dos maneras opuestas, se elabora el siguiente esquema a partir de la información de Quiñones (2007).

**Figura 1. Adversidad**



Cada sujeto vive de diferente manera las adversidades y va a depender también del contexto y de sus preconceptos que tenga al respecto. El proceso del sujeto resiliente le permite generar soluciones a partir de las adversidades y de los diferentes estados emocionales que experimenta. Le posibilita fluir de manera creativa para construirse una nueva realidad con base en procesos de de-construcción y re-construcción de acciones y contextos que le permitirán utilizar el dolor y sufrimiento para impulsarse y proyectar una nueva vida llena de posibilidades que haga más viable su existencia (Quiñones, 2007).

Una característica de la personalidad resiliente es que se alejan de determinismos y formas ya establecidas; generan formas de acción diferente de manera creativa en la sociedad (Quiñones, 2007). El proceso de resiliencia del sujeto se identifica como “...la capacidad y responsabilidad del sujeto que a partir de su propia individualidad y de su potencialidad organizativa, construye y resurge desde el caos y la incertidumbre en que las circunstancias de adversidad lo dejan inmerso” (Quiñones, 2007, p. 127). Para surgir desde el caos y superar las adversidades, el sujeto resiliente utiliza características propias denominadas pilares de resiliencia por diferentes autores.

Con la intención de identificar factores causales de adversidad, se tomó la siguiente tabla.

**Tabla 3. Factores multicausales de la adversidad**

<b>FACTORES MULTICAUSALES DE LA ADVERSIDAD</b>	
<b>Factores determinantes</b>	<b>Eventos y/o situaciones de adversidad</b>
Conflictos de naturaleza ideológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación racial, étnica, religiosa, de género.</li> </ul>
Conflictos de naturaleza política y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplazamiento forzado, invasiones, atentados, terrorismo, guerras, insurgencias, secuestro.</li> </ul>
Desigualdades sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terremotos, avalanchas, inundaciones, maremotos, sequías, tornados, huracanes, epidemias, tsunamis, hambrunas.</li> </ul>
Problemas de naturaleza física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidades (visuales, auditivas, otras).</li> <li>• Patologías del sistema nervioso central (parálisis).</li> <li>• Problemas del desarrollo (patologías de ambiente prenatal, neonatal o postnatal).</li> </ul>
Eventos fortuitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accidentes de diferente índole que dan origen a discapacidades temporales o permanentes de variados niveles de afectación o, a decisiones impostergables como la amputación de miembros.</li> </ul>
Contextos y eventos disfuncionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresividad y abuso del poder: violencia intrafamiliar, maltrato físico, abuso sexual.</li> <li>• El moobing también llamado psicoterror laboral u hostigamiento psicológico en el trabajo.</li> <li>• El bullying o violencia continuada y persistente que se ejerce contra un compañero en los contextos educativos, ya sea individual o colectivamente.</li> <li>• Ausencia o pérdida de modelos parentales o figuras significativas de crianza o acompañamiento.</li> <li>• Vínculos afectivos deficientes o inexistentes.</li> <li>• Núcleos familiares disfuncionales en la dinámica sistémica interna del grupo o en las especificidades de uno de sus miembros como es el caso de problemas de alcoholismo, drogadicción, conductas bipolares, psicopatías, otras.</li> </ul>
Problemas ambientales o ecológicos	Contaminación del medio ambiente, utilización de químicos para el control de plagas o de cultivos ilícitos que afectan a la población (herbicidas, glifosato, otros).

Fuente: Quiñones (2007).

Con base en la Tabla 4 se puede observar que existen adversidades de diferente índole, pero todas afectan al sujeto en varios sentidos. El individuo experimenta estados emocionales como miedo, temor, impotencia, inseguridad, ansiedad, angustia y desesperanza, sin embargo, de cara a estos, se reacciona de diferente manera. Hay personas que no reaccionan y se convierten en irascibles llegando a una sensibilidad extrema. Por otro lado, hay personas que lo viven como un factor estimulante que les permite llegar a soluciones (Quiñones, 2007).

## 1.6 Pilares de la resiliencia

Puig et al. (2011) realizaron una investigación acerca de los pilares de la resiliencia, y encontraron que diferentes autores coinciden en que son ocho: interacción/relación, iniciativa, creatividad, humor, moralidad, independencia/autonomía, introspección/perspicacia (insight) y espiritualidad. A continuación se explica cada pilar:

**Tabla 4. Pilares de la resiliencia (como se cita en Puig et al., 2011, p. 138).**

<b>Pilar Resiliencia</b>	<b>Descripción</b>
<b>Interacción/relación</b>	Capacidad que tienen los seres humanos para crear vínculos con otras personas.
<b>Iniciativa</b>	Capacidad que tiene el individuo de ponerse a prueba en actividades cada vez más difíciles.
<b>Creatividad</b>	Capacidad que tiene el individuo de crear orden y belleza a partir de un objetivo en medio del caos.
<b>Humor</b>	Capacidad del ser humano por crear comicidad en la propia tragedia, ver lo absurdo de los problemas.
<b>Moralidad</b>	Capacidad que tiene el individuo de comprometerse con valores específicos que le proporcionen riqueza interior y una conciencia informada.
<b>Independencia/autonomía</b>	Capacidad que tiene el ser humano de ponerse límites a sí mismo que le permitan mantenerse al margen de los problemas sin aislarse de la sociedad.
<b>Introspección/perspicacia (insight)</b>	Capacidad del ser humano para revisar su vida interior y hacerse cuestionamientos que arrojen honestidad.
<b>Espiritualidad</b>	Capacidad del sujeto para darle sentido a su vida en diferentes aspectos, lo que le da fortaleza a sus acciones.

Fuente: Puig et al. (2011).

En este sentido, Puig et al. (2011) identificaron estas características del sujeto resiliente. Por lo que se puede observar, los pilares de la resiliencia que se describieron se refieren a características intrínsecas del sujeto, exceptuando Interacción/relación que es extrínseca. Así que estos autores dan más importancia a las características internas del sujeto.

Sin embargo, se realizó una investigación acerca de los pilares de la resiliencia a partir de otros autores y enfoques para que quedaran más claros los términos.

### a) Introspección

En la antigüedad los griegos utilizaron términos como autoconocimiento y autoevaluación para lograr algún tipo de bienestar en la propia persona. Así mismo, este término viene de la palabra

*insight* que en inglés que se refiere a una visión interna, a una percepción interior o al discernimiento que permite identificar a una persona su carácter interno (Jadue, Galindo & Navarro, 2005).

El psicoanálisis considera la introspección como una capacidad del sujeto para pensar sobre sí mismo y su ser. En este sentido, se debe hacer consciente al individuo de su propia inconsciencia. Lo cual incluye aspectos como el conocimiento intelectual, aspectos emocionales y de la propia voluntad. En pocas palabras se refiere a un mecanismo de autoconocimiento (Jadue et al., 2006).

“*La conciencia constituye la condición mínima para la introspección...*” (Froufe, 1985) lo cual indica que una persona con un desarrollo normal tiene la capacidad de identificar su propia conducta, personalidad en interacción con otras personas en diferentes ambientes como la familia, escuela, instituciones, etc. Esto permite tener conciencia de los propios actos y comportamientos.

En psicología, la teoría del *self* define introspección como la conciencia del individuo sobre las características de su personalidad en tres aspectos: cómo se comporta ante otras personas, su autoestima y su autoevaluación o autoanálisis. Lo que da una idea más amplia sobre el término (Jadue et al., 2005).

De Ketele (1984) define introspección como la observación que hace un individuo de sí mismo o de la situación con la que interactúa. Por lo tanto, *introspección* es la capacidad que tiene el individuo de mirar hacia su interior, de autoconocerse y realizar una autoevaluación consciente en diferentes aspectos como el emocional, intelectual y conductual en interacción con otras personas

#### b) Independencia/ autonomía

Es la capacidad que tiene el individuo de autorregularse y adaptarse ante situaciones cambiantes a partir de sus propias funciones con valores y compromisos asumidos. Esta habilidad le permite enfrentarse a situaciones estresantes y mantenerse firme ante las adversidades que experimenta (Castro, 2006).

c) Interacción/capacidad de relacionarse

Es la capacidad que tiene un sujeto para establecer lazos íntimos con otras personas con una actitud de afecto y de brindarse a otros (Suárez, 1997). Es un sujeto que se permite conocer a otras personas y que lo conozcan en diferentes aspectos.

d) Iniciativa

Es emprender acciones y mejorar resultados sin que haya necesidad de hacerlo o de que alguien externo lo solicite. Es actuar por voluntad propia más allá de lo que los demás esperan (Cazalilla & Palacios, 2010).

e) Creatividad

Es “*la capacidad de reestructurar palabras y colores, formas y sonidos, ideas y esquemas conceptuales, de recombinar, en modos diversos, teorías científicas y expresiones artísticas*” (Frabboni & Pinto, 2006, p. 70). Esta concepción da cuenta de las posibilidades que tiene un sujeto creativo de modificar a su gusto e imaginación muchos factores en su entorno.

Por otro lado, Cazalilla et al. (2010) consideran que es realizar actividades a partir de ideas propias que le permite generar cambios en los espacios que habita y comunicarlos.

f) Humor

Es la capacidad que tiene una persona de reconocer y aceptar lo imperfecto y el sufrimiento integrándolos a la vida de forma positiva y tolerable (Simpson, 2010).

Ruch en 1998 considera que el Humor ha sido definido por la Psicología Contemporánea como un conjunto de rasgos duraderos de la personalidad (como se cita en Martin, 2004, p. 23).

Martin (2004) considera que el humor se desarrolla en aspectos cognitivos, emocionales, conductuales, fisiológicos y sociales (como se cita en Martin, 2004). Sin embargo, Lillo (2007) explica que el sentido del humor ocurre en el ámbito interpersonal, aunque también podría ser intrapsíquico. Cuando el individuo no se toma la vida tan en serio, cuando se encuentra en un estado de euforia, alegría y diversión.

Del mismo modo, Melillo et al. (2001) realizaron una recopilación de los pilares de la resiliencia:



**Tabla 5. Pilares de la resiliencia**

<b>Pilar Resiliencia</b>	<b>Descripción</b>
<b>Introspección</b>	Revisión de sí mismo y darse respuestas honestas.
<b>Independencia</b>	Capacidad de mantener distancia física sin caer en el aislamiento.
<b>Capacidad de relacionarse</b>	Habilidad del sujeto para establecer lazos con otras personas para satisfacer la necesidad de afecto y brindarse a otros.
<b>Iniciativa</b>	Capacidad de ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes.
<b>Humor</b>	Capacidad de encontrar lo cómico en las propias desgracias.
<b>Creatividad</b>	Capacidad de crear orden y belleza a partir del desorden.
<b>Moralidad</b>	Capacidad de comprometerse con valores.

Fuente: Melillo et al. (2001).

Con base en la tabla, Melillo et al. (2001) y Puig et al. (2011) coinciden en los pilares de la resiliencia que han propuesto, sólo queda un pilar que es la Espiritualidad y no se menciona en esta segunda aportación.

El **humor** muestra cómo la percepción de una situación adversa puede reconfigurarse y producir un cambio en el afecto y comportamiento del sujeto, lo que lleva a considerar que el resiliente no niega el suceso, pero tampoco se detiene en el mismo (Melillo et al., 2001).

La **interacción del sujeto o capacidad de relacionarse** es fundamental para el sujeto resiliente, ya que las personas que les rodean pueden llegar a ser significativas y constituirse en puntos de apoyo y respaldo, lo que le va a permitir al sujeto sobreponerse ante la adversidad, ya que cuenta con un entramado social de contención que no le dejará caer (Melillo et al., 2001).

Por otro lado, Barudy y Dantagnan (2005) exponen que en los niños resilientes se observan las siguientes características:

- autoestima
- confianza
- optimismo
- sentido de esperanza
- autonomía
- sentido de independencia
- sociabilidad
- capacidad de sentir emoción
- imitación
- competencia

Así mismo, **factores protectores de temperamento, de familia y medioambientales**. Pero algunos investigadores han dado especial importancia al **autoconcepto**, ya que se considera como fundamental para generar resiliencia debido a que es la capacidad que tiene el individuo de entenderse a sí mismo y poner límites a diferentes factores de estrés con los que se ve involucrado.

Guedeney en 1998 identifica factores resilientes como componentes protectores del desarrollo: **actitud parental competente, buena relación con alguno de los padres, apoyo del entorno, buena red de relaciones informales, educación y compromiso de pertenecer a un grupo de escucha del otro** (como se cita en Barudy et al., 2005). Guedeney pone énfasis en la actitud y buena relación con alguno de los padres. Sin embargo, considero que no necesariamente tiene que ser con alguno de los padres, ya que también pueden ser familiares más cercanos e incluso otras personas quienes ocupen ese lugar (como se cita en Puig et al., 2011).

Sin embargo, para Stanislaw Tomkiewicks (citado por Cyrulnik et al., 2003) existe una confusión epistemológica al definir a los sujetos resilientes, ya que explica que con frecuencia se conciben como **factores causales de la resiliencia** y a veces como **signos**, lo que produce una ambigüedad en las definiciones.

Tomkiewicks (como se cita en Cyrulnik et al., 2003) hace una crítica a los autores de Estados Unidos, debido a que consideran sólo factores intrínsecos del individuo como primordiales:

- *Temperamento*: agradar a los adultos o a las personas que tienen el poder. Ser activo en la resolución de sus propios problemas. El sujeto debe creer que la vida tiene un sentido positivo necesariamente.
- *Oblatividad*: se requiere pensar en que hay otras personas en peores condiciones que él mismo, con mayor desdicha; esto le permitirá salir adelante.

A diferencia de estas características, Tomkiewicks (como se cita en Cyrulnik et al., 2003). considera los factores del entorno como fundamentales, que se dan incluso antes del nacimiento. Para Cyrulnik (2003) deben existir *tutores* “*en torno a los cuales el niño podrá tejer activamente su resiliencia*”. Ésta no sólo depende de factores intrínsecos y extrínsecos, sino de su interacción permanente con el entorno. Los factores extrínsecos se refieren al entorno familiar y micro social.

Por otro lado, Emmy Werner y Stefan Vanistendael, consideran que para ser resiliente no basta con sobrevivir, es necesario convertirse en un ser humano moral, que haga el bien a su alrededor (Cyrulnik et al., 2003).

Cyrulnik et al. (2003) explica que para ser considerado como resiliente, también es necesario sobreponerse y subir muy alto, tener más éxito que la media de las personas y servir de modelo a las poblaciones. Se trata de una definición restrictiva, ya que sólo se puede ser resiliente si se cuenta con estas características.

Otra característica fundamental de la personalidad resiliente es el desarrollo de un apego seguro. Dicho apego es parte de las habilidades intrapsíquicas con las que debe contar una persona para sobresalir en un ambiente difícil.

En congruencia con lo mencionado, Henderson et al. (2003) realizaron una recopilación de los *Factores protectores internos y ambientales*, mismos que se muestran en el Cuadro 2.

No obstante, se considera que debe realizarse una investigación por separado de cada uno de los pilares de la resiliencia. Porque hay definiciones que no son congruentes con el concepto que se requiere. Se explicarán los conceptos que para fines de este estudio se consideran importantes: *introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor, creatividad, moralidad y pensamiento crítico* (ver Apéndice D).

**Tabla 6. Factores protectores internos**

<p><b>Factores protectores internos: características individuales que facilitan la resiliencia</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Presta servicios a otros y/o a una causa.</li><li>2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.</li><li>3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.</li><li>4. Sentido del humor.</li><li>5. Control interno.</li><li>6. Autonomía, independencia.</li><li>7. Visión positiva del futuro personal.</li><li>8. Flexibilidad.</li><li>9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.</li><li>10. Automotivación.</li><li>11. “Es idóneo” en algo; competencia personal.</li><li>12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.</li></ol> <p><b>Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Promueve vínculos estrechos.</li><li>2. Valora y alienta la educación.</li><li>3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.</li><li>4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).</li><li>5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.</li><li>6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”.</li><li>7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.</li><li>8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.</li><li>9. Promueve el establecimiento y logro de metas.</li><li>10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).</li><li>11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.</li><li>12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.</li></ol>
---

Fuente: Henderson et al. (2003) adaptado de Richardson y otros (1990); Benard (1991); Werner y Smith (1992); Hawkins, Catalano y Miller (1992).

## 1.7 Factores protectores

Los factores protectores son las características personales, familiares o del entorno que reducen los efectos negativos de la adversidad (Masten & Reed, 2002). Dichos factores funcionan como defensas sobre los efectos negativos de las variables de alto riesgo.

Según Rutter (1987) los factores protectores son un conjunto de influencias que podrían modificar, mejorar o alterar las respuestas de los individuos ante adversidades que predisponen a resultados no adaptativos. Bajo esta lógica, Werner (1993) desarrolla tres modelos donde explica cómo funcionan los factores protectores:

1. **Modelo compensatorio:** el estrés y las características personales se combinan para predecir las consecuencias, aunque el estrés severo puede contrarrestarse por cualidades individuales o por fuentes de apoyo.
2. **Modelo del desafío:** cuando el estrés no es severo los factores protectores actúan para defender al individuo, pero cuando el estrés es muy grave los factores protectores no se activan.
3. **Modelo de inmunidad:** es una relación condicional entre factores estresantes y factores protectores, donde estos últimos no producen efectos en ausencia de los estresores.

Estos tres modelos explican cómo interactúan los factores protectores y la vulnerabilidad que viven las personas. Sin embargo, Rutter (1987) expone que la sola presencia de variables protectoras en los entornos que rodean a las personas no establece por sí sola ninguna protección sobre las condiciones de riesgo. Es necesario que el individuo utilice las variables protectoras para hacer posible la protección contra las condiciones adversas.

Garmezy (1993) considera que existen dos tipos de *factores de protección externos*: las características interpersonales de la familia (naturaleza de la familia, su cohesión, ternura y la preocupación por el bienestar del sujeto) y el apoyo social (contar con una institución como la escuela, iglesia y de asistencia social, así como con un profesor/a, padre o madre sustitutos que brinden un sentimiento de bienestar social e identidad).

Por otro lado, Werner y Smith (1982) y Garmezy (1993) explican que el sujeto resiliente también posee *factores de protección internos*: características individuales de la persona resiliente (habilidad para resolver problemas, capacidad reflexiva y responsabilidad frente a otros sujetos, capacidad intelectual).

## 1.8 Factores de riesgo

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) “*Un factor de riesgo es cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión. Entre los factores de riesgo más importantes cabe citar la insuficiencia ponderal, las prácticas sexuales de riesgo, la hipertensión, el consumo de tabaco y alcohol, el agua insalubre, las deficiencias del saneamiento y la falta de higiene*” (OMS, 2016).

Los *factores de riesgo* se refieren a la probabilidad de que los individuos desarrollen enfermedades. Son una característica de las personas que van unidas a una probabilidad de dañar la salud. De esta forma, las variables de riesgo no tienen consecuencias negativas directamente, sino que establecen circunstancias que las propician (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Esto significa que las personas se ubican en un grupo con mayor probabilidad que otros grupos para desarrollar una dificultad específica.

Los *factores de riesgo*, así como los factores *protectores* son funcionales porque en una etapa del desarrollo una circunstancia puede ser protectora y en otra etapa podría ser de riesgo. Así mismo, la presencia de ciertos factores protectores en un tiempo específico también favorece la aparición de nuevos *factores de riesgo* en un punto posterior de tiempo (Werner, 1993).

### 1.9 Teoría del apego de Bowlby

La teoría del apego de Bowlby, aumenta las posibilidades de protección y supervivencia de los niños, ya que se basa en la proximidad física entre la madre y el bebé. (Rygaard, 2008).

Según Bowlby (1986) el apego del individuo en sus primeros años de vida va a determinar la manera en cómo éste se enfrenta al mundo.

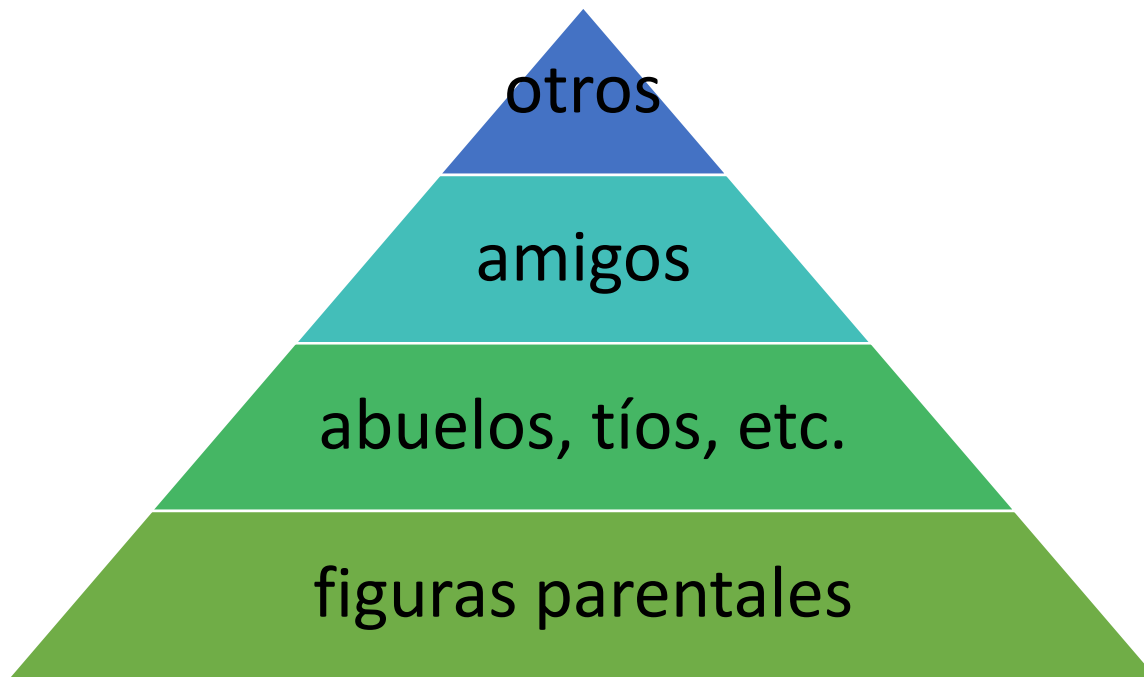
*“La vida que sigue cada individuo en el curso de su desarrollo, y su grado de resiliencia frente a los acontecimientos estresantes de la vida, se hallan sólidamente determinados por la estructura de la vinculación que haya desarrollado en el transcurso de sus primeros años” (Bowlby, 1986).*

Así, se puede identificar un factor importante como lo es el desarrollo del apego, ya que el individuo va a tener habilidades intrapsíquicas que le permitirán enfrentarse a la vida. En efecto, se trata de constituir un apego seguro entre el niño y sus padres, es decir, un vínculo que proporcione atención y cuidados, de esta manera se favorece el desarrollo emocional del niño, lo que le permite conocer sus limitaciones y sus posibilidades (Rocamora, 2006).

Horno en 2004 considera que actualmente la postura más aceptada es la de la pirámide vincular, ésta explica que el individuo desarrolla vínculos seguros afectivos por distintas personas (como se cita en Puig et al., 2011). En la pirámide se explica que las **figuras parentales** desarrollan vínculos afectivos seguros con los niños en mayor proporción, va de más a menos, siendo otros quienes desarrollan un vínculo afectivo menos fuerte (Puig et al., 2011). (Ver figura 2).

Es indispensable para generar vínculos afectivos seguros el tiempo, la atención y cuidados otorgados lo que conlleva que en varias ocasiones las **figuras parentales** varíen en su jerarquía y pasen a segundo plano, siendo familiares más cercanos quienes ocupen ese lugar (Puig et al., 2011).

**Figura 2. Pirámide vincular**



Fuente: Puig et al. (2011).

El desarrollo de un apego seguro y profundo genera en el niño empatía y seguridad de base, considerados esenciales para que crezca psicológicamente sano y con vínculos de pertenencia (Barudy et al., 2005).

Barudy enuncia que *“los buenos tratos, el contexto amoroso, los cuidados, la ternura, la estimulación en los tres primeros años (los cariños) es lo que garantiza la migración neuronal, asegurando la maduración, organización y funcionamiento adecuado del cerebro y el sistema nervioso central”* (Puig et al., 2011)

Barudy insiste en este punto, en la importancia de la existencia de una persona que proporcione cuidados y buenos tratos. De la misma manera, se explica que un individuo resiliente

requiere al menos de una persona que lo acepte de manera incondicional, así se generan lazos invisibles que permiten al individuo sobreponerse a los problemas (Barudy et al., 2005).

Las personas resilientes tienen la capacidad de sobreponerse ante las situaciones de adversidad. Los pilares de la resiliencia son los factores protectores que potencian la supervivencia y la adaptación positiva del sujeto a la sociedad. Los factores de riesgo son los obstáculos que experimenta el individuo, pero los resilientes logran superarlos y obtener éxito. Como se ha podido apreciar a lo largo de este capítulo, la resiliencia es una habilidad que desarrollan algunas personas que se han enfrentado a sucesos estresantes. Sin embargo, confluyen distintos factores para que esta característica del ser humano se desarrolle.

Este trabajo de investigación retoma una postura basada en la Psicología Positiva porque considera que la resiliencia puede desarrollarse en los seres humanos que han tenido una vida con grandes dificultades, y que aun así podrán encontrar fortaleza y habilidades que les permitan tener una mejor calidad de vida. También se considera que la resiliencia es un proceso que le permite al sujeto surgir desde el caos y superar las adversidades que se le presenten, esto a partir de los factores de protección con los que cuenta el sujeto.



## CAPÍTULO 2. RESILIENCIA Y EDUCACIÓN

En este capítulo se explica cómo está relacionada la resiliencia y la educación desde el enfoque de la *Psicología Positiva*. Así como algunos de los estudios más relevantes que se han realizado al respecto. También se explica por qué es importante atender los estados emocionales en los estudiantes para llevarlos al éxito escolar.

La resiliencia tiene que ver con muchos factores, y uno de ellos es el que atañe a este proyecto, el de la educación. Las personas resilientes encuentran apoyo emocional en la escuela, así desarrollan interacciones que les permiten ser estimados por sus compañeros y por uno o varios profesores, a los que llegan a estimar como modelos de identificación (Garmezy, 1993; Werner y Smith, 1982). Los alumnos hacen de la escuela su hogar, donde se les comprende mejor que en su casa.

Así, un individuo con situaciones de riesgo convierte a la escuela en un factor de protección. La educación se considera central al identificar y fomentar resiliencia en los estudiantes para que éstos enfrenten la vida y se inserten a la sociedad de manera favorable (Kotliarenco y Dueñas, 1994).

*La escuela puede reforzar o menguar la confianza básica del niño, según cómo desarrolle sus acciones pedagógicas. Lo deseable es que las situaciones dominantes sean aquellas que promuevan la confianza y la resiliencia dando nuevas oportunidades para que los niños perciban sus posibilidades y ofrezcan un medio de tranquilidad en el cual se sientan protegidos (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998, p.38).*

La escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral y para generar resiliencia en todos los alumnos, sean desfavorecidos o no. Pero sólo se puede lograr si dicha institución educativa es capaz de sobrepasar la función cognoscitiva que se refiere únicamente a enseñar y aprender; es necesario que se convierta además en un espacio de comunicación donde se den oportunidades a todos los estudiantes de establecer vínculos positivos que logren compensar experiencias negativas que se viven en otros contextos (Uriarte, 2006)

La pedagogía resiliente favorece el movimiento continuo de la armonía entre riesgo-protección, abriendo a la persona nuevas experiencias, pero en un contexto de seguridad y teniendo en cuenta sus límites. De esta manera, el estudiante podrá de manera progresiva, aumentar su

capacidad de luchar, de defenderse y así construir una vida en circunstancias variadas ya sean positivas o negativas (Villalobos & Castelan, 2006).

El desarrollo de problemas emocionales y conductuales aumenta en los jóvenes cuando son expuestos a diferentes tipos de riesgos (Jadue et al., 2005). Un estudiante en riesgo permite reconocer que algunos de ellos están predispuestos a experimentar problemas en la escuela o en su casa. Así mismo, un estudiante que se encuentra en riesgo necesariamente está viviendo problemas en su contexto familiar, escolar o social. Esto lo lleva a vivir experiencias negativas como bajo rendimiento escolar, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales. Sin embargo, el individuo con todos estos problemas logra sobreponerse y evitar experiencias negativas debido a que genera habilidades resilientes.

En enfoque de la resiliencia entiende al individuo como capaz de superar las adversidades que vive a partir de un punto de apoyo en el que se basa para construir un proceso de desarrollo normal. En la escuela promover la resiliencia se traduce a la enseñanza individualizada y personalizada, que reconoce a cada estudiante como único y valioso, se apoya en las características positivas que el alumno posee y que puede optimizar (Uriarte, 2006).

Para Uriarte (2006) las características del estudiante resiliente son las siguientes:

- a) Autoestima consistente;
- b) Convivencia positiva, asertividad, altruismo;
- c) Autocontrol emocional, independencia;
- d) Confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo;
- e) Locus de control interno, iniciativa;
- f) Sentido del humor;
- g) Moralidad.

Higgins en 1994 señala que estas características de la personalidad resiliente no son innatas, se desarrollan en interacción con el otro. Por lo tanto, pueden aprenderse (como se cita en Uriarte, 2006).

De esta manera Cyrulnik (2002) explica que los adultos que se encargan del desarrollo del niño, que le dan atenciones, que lo quieren y valoran pueden promover resiliencia. Así mismo, el profesor o profesora y las experiencias escolares son constructoras de resiliencia. El profesor juega

un rol especial de significación y como figura que sustituye vínculos afectivos para niños que han experimentado situaciones conflictivas en sus hogares (Uriarte, 2006).

Para favorecer la resiliencia es necesario buscar el bienestar psicológico y promover una educación de calidad, la autoestima personal, las habilidades comunicativas y pensar que en cualquier etapa de la vida se puede mejorar, esto a partir del apoyo de los que conforman el entorno del individuo (Uriarte 2005).

Por lo tanto, las prácticas educativas deben estar basadas en el desarrollo de fortalezas que la psicología positiva propone para cambiar la desesperanza, el pesimismo y la tristeza por optimismo, humor, creatividad y confianza en los estudiantes (Uriarte, 2006). Así, la resiliencia es un medio para lograr un bienestar personal.

De igual forma, las instituciones educativas ponen especial énfasis en el carácter protector ante conductas de riesgo a través de elementos como el buen clima emocional y las relaciones interpersonales en el proceso educativo (Cardoso & Dubino, 2002). Sin embargo, Grotberg (2005) considera que dichos aspectos no están relacionados directamente con la promoción de aprendizajes académicos.

Aunque es necesario aclarar que el objetivo de la educación en la actualidad es lograr una educación de calidad e integral. Se considera que el buen clima emocional, las relaciones interpersonales positivas y el desarrollo óptimo de las fortalezas no generan aprendizajes académicos. Pero sí las condiciones óptimas de estados emocionales que permiten el éxito escolar. Se considera que la experiencia educativa es un espacio social para prevenir y promocionar la salud mental integral. Así como evitar factores de riesgo que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes hacia la deserción y el fracaso escolar (Valderrama, Behn, Pérez, Díaz, Cid & Torruella, 2007).

Villalta (2010) señala que la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile (JUNAEB) y considera que la interacción de factores de riesgo y protección, individuales y familiares que operan antes y durante el proceso educativo, son los que determinan los niveles de vulnerabilidad al fracaso y deserción de los estudiantes.

La vulnerabilidad aumenta con la ausencia de factores protectores, la familia y los apoyos sociales, incluida la escuela, ya que son fundamentales para crearlos. Así mismo, posibilita la

acción orientada al logro de bienestar. Villalta (2010). Es decir, pueden coadyuvar en la creación de factores protectores que mitiguen los factores de riesgo.

Los factores protectores se refieren a la capacidad de los individuos y de los grupos para resistir y sobreponerse a situaciones adversas. Es por esto que las experiencias de promoción de la resiliencia en educación se enfocan y actúan en las fortalezas individuales y colectivas para asegurar el desarrollo sano del sujeto (Pérez, Ferri, Meliá & Miranda, 2007).

Para generar habilidades resilientes en los estudiantes es necesario que todos los que forman parte de la comunidad escolar, y en particular los docentes, afronten decididamente los nuevos retos de la educación actual y desarrollen dinámicas educativas que contribuyan a formar personas capaces de participar activamente en la sociedad (Uriarte, 2006). Así mismo, “...*tener una actitud constructora de resiliencia en la escuela implica buscar todo indicio previo de resiliencia, rastreando las ocasiones en las que tanto docentes como alumnos sortearon, superaron o vencieron la adversidad que enfrentaban y con qué medios lo hicieron*” (Villalta, 2010, pág. 27).

*“Los comportamientos vinculados a la resiliencia son expresiones individuales que se constituyen en la interacción social y los estudios ponen de relieve los primeros años de vida” (Kotliarenco, 2004; Grotberg, 1995, pág. 19).*

## 2.1 Modelos sobre resiliencia

Existen diferentes modelos que algunos autores han utilizado para explicar y aplicar el concepto de resiliencia. Según AMERSE (2009) citado en Puig et al. (2003); los modelos de resiliencia se pueden dividir en 3 categorías:

### 2.1.1 Modelos descriptivos o explicativos.

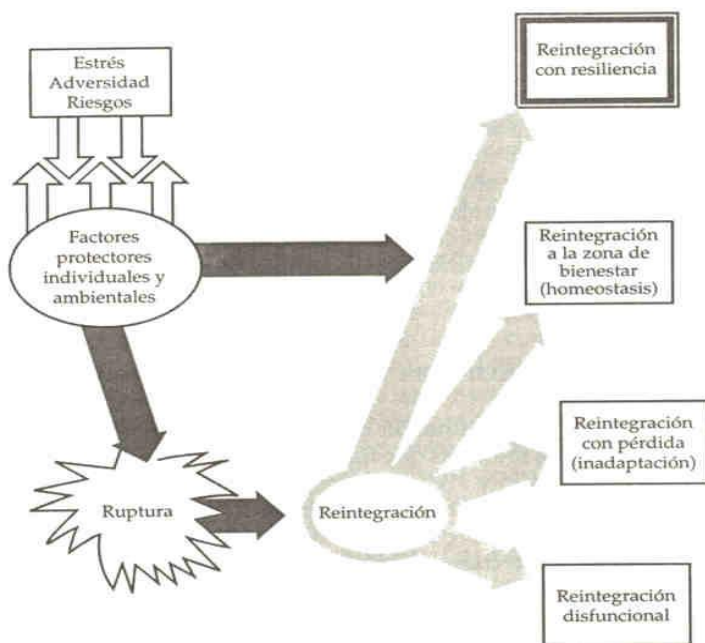
Son una extensión del proceso conceptual y se explican a continuación de manera breve:

#### a) *Modelo de resiliencia (Richardson y cols., 1990)*

El modelo de Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer realizado en 1990, explica **los procesos por los que pasa una persona que sufre adversidad**. Este modelo supone que la adversidad se verá amortiguada por factores protectores internos y ambientales que posee cada persona, de esta manera podrá adaptarse y no sufrirá una ruptura significativa, lo que le devuelve a la zona de bienestar. No obstante, si los recursos de que dispone no son utilizados, se encontrará en el punto

de ruptura nuevamente, y la superación de esa caída requerirá de recursos internos y ambientales para sobreponerse (como se cita en Puig et al., 2011).

**Figura 3. Modelo de resiliencia**



*b) Modelo de la Casita o de Vanistendael*

El modelo de Stefan Vanistendael realizado en 2004, ha sido utilizado en diferentes aplicaciones debido a su simplicidad, ya que equipara la construcción de una casa con la construcción de la resiliencia (como se cita en Puig et al., 2011).

La siguiente tabla se expone para poder ubicar cada elemento de la casa de una manera más fácil, a partir de la información de Puig et al. (2011).

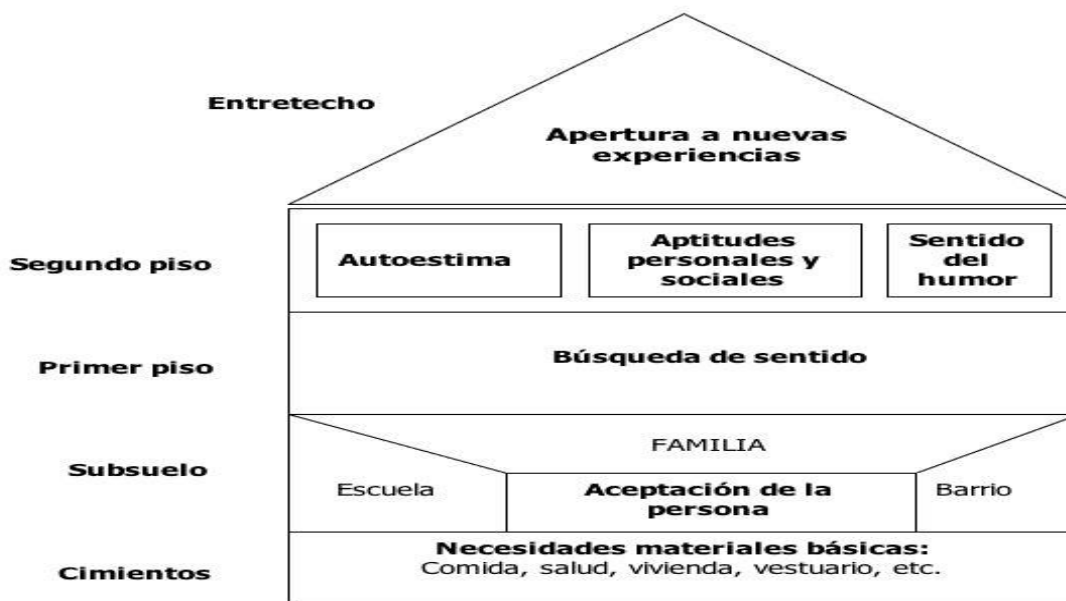
El modelo de la casita de Vanistendael, explica el proceso de construcción de resiliencia de un ser humano equiparándolo con la construcción de una casa, ya que va de lo más básico a lo más complejo. Así mismo, es muy abierto, ya que entran muchos aspectos.

**Tabla 7. Significados del modelo de la casita**

Partes de la casa	Significado
Suelo o cimientos	Necesidades materiales básicas.
Subsuelo	Confianza básica a partir de experiencias tempranas donde existe un vínculo seguro y afectivo.
Planta baja	Desarrollo de la capacidad para dar sentido y significado a la vida.
Segundo piso	Desarrollo de aptitudes y competencias personales.
Desván o último piso	Otras experiencias.

Fuente: (Puig et al., 2011).

**Figura 4. Modelo de la Casita o de Vanistendael.**



Fuente: Puig y Rubio (2011).

*c) Modelo de las verbalizaciones de Grotberg*

Consiste en verbalizaciones que tienen que ver con características de acciones resilientes y se expresan al decir:

- “yo soy”
- “yo tengo
- “yo estoy”
- “yo puedo”

La posesión de estas atribuciones verbales se considera una fuente generadora de resiliencia (Lamas Rojas, 2008 como se cita en Puig et al., 2011).

La tabla 12 explica las características de las verbalizaciones de Grotberg citado en (Puig et al., 2011).

**Tabla 8. Modelo de verbalizaciones de Grotberg**

Verbalizaciones	Características
“soy”	Una persona digna de aprecio y cariño,
“tengo”	Personas a mi alrededor en quienes confío y que me ayudan cuando estoy en peligro,
“puedo”	Hablar de mis propios problemas y sé que alguien me ayudará.
“estoy”	Seguro de que todo saldrá bien,

Fuente: (Puig et al., 2011).

Este modelo está basado en una postura cognitivo conductual, ya que el sujeto a partir de verbalizaciones va a determinar sus acciones.

*d) Modelo Mandalas de resiliencia de Wolin*

Los psicólogos Wolin y Wolin en 1993, identificaron siete tipos de resiliencias, se apoyaron en un mandala adaptado de la cultura hindú, egipcia, maya; para crear un “mandala de resiliencias” para representar un símbolo que concentra y potencializa las fuerzas naturales del ser humano para mejorar la calidad de vida (Puig et al., 2011).

**Figura 5. Mandalas de resiliencia**



Tomado de (Puig et al., 2011).

En el núcleo del mandala de resiliencia se encuentra el **Yo** de cada persona, concentra lo que el individuo debe asimilar, reflexionar y usar en su beneficio y el de otros. Rodeando al Yo se encuentran las etapas de desarrollo del ser humano y cada una de las resiliencias que confluyen en el núcleo, que es su origen.

### 2.1.2 Modelos de trabajo o aplicación

Ofrecen propuestas sistemáticas para promover la resiliencia en ámbitos muy diversos (Puig et al., 2011). Estos modelos ofrecen una metodología basada en diferentes teorías y que, al aplicarlas, deben conducir a la predicción propuesta. En realidad, se está hablando de algunos proyectos que ya se han implementado en Latinoamérica para desarrollar habilidades resilientes.

### 2.1.3 Modelos mixtos

Utilizan un modelo explicativo como referente y muestran una aplicación siguiendo los modelos de trabajo.

#### a) Modelo de Herderson y Milstein (Resiliencia en la escuela).

Este modelo está fundamentado en Richardson (1990), Werner y Smith (1982, Wolin (1993) y Bernard (1991) (como se cita en Puig et al., 2011). Pretende promocionar la resiliencia a través de seis pasos, tres de estos encaminados a mitigar el riesgo y los otros tres a sobrellevar la adversidad. Ha sido aplicado en diferentes ámbitos, no sólo en la educación, sino también en contextos laborales.

**Figura 6. Rueda de la resiliencia**



Tomado de Puig et al. (2011).



### b) Resiliencia familiar

Froma Walsh explica que este modelo parte de una visión sistémica, es decir, lo que le pasa al individuo no sólo lo afecta a él, sino también al entorno que le rodea. Y de manera inversa, el entorno también puede ayudar al individuo a superar las adversidades (Puig et al., 2011). Froma Walsh (2005) (como se cita en Puig et al., 2011) identifica tres factores de la resiliencia familiar: sistema de creencias, patrones organizacionales frente a la adversidad y procesos comunicativos. Mismos que deben fortalecerse para generar resiliencia.

El siguiente esquema explica de una mejor manera dichos factores y los componentes de cada uno, tomado de Puig et al. (2011).

**Figura 7. Resiliencia familiar**



A su vez, en la revisión de Kumpfer y Hopkins (1993) se considera que son siete los factores que componen la resiliencia: optimismo, empatía, insight, competencia intelectual, autoestima, dirección o misión, determinismo y perseverancia. Dichas características podrían estar asociadas con habilidades de afrontamiento específicas que adquirirían los niños que desarrollan resiliencia a través de su interacción con el ambiente. Estas características al ser desarrolladas por los individuos se pueden ubicar como competencias. A continuación, se define brevemente.

## **2.2 Estudios realizados sobre resiliencia desde enfoques de psicología y educación**

La resiliencia es un concepto que se ha venido investigando a partir de la década de los 80, desde la mirada de diferentes concepciones y ámbitos. A continuación, se describen algunas de las investigaciones más recientes que se han realizado sobre resiliencia desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

Fontaines y Urdaneta (2009) realizaron una investigación de tipo descriptivo de campo en el enfoque epistemológico empírico inductivo, con la aplicación de un diseño no experimental transversal. La muestra fue intencional constituida por 97 profesores informantes de las Escuelas de Educación de las Universidades Públicas del Municipio de Maracaibo. Se utilizó como técnica la observación mediante encuesta. El estudio fue basado en la *Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios*, donde se detectó un alto nivel de resiliencia en los docentes, y se pudo observar en su capacidad para afrontar y superar los problemas presentados en su contexto, así como indicativo de que asumen su género y se ven vulnerables frente al otro sexo. Tienen vínculos afectivos externos, apego parental y temperamento en su gestión, lo que indica que refuerzan la dignidad del personal al establecer límites; aunado a su talante y condición humana. Finalmente, se encontró que en cuanto a resolución de problemas y relación con pares no son empleadas, así que no utilizan alianzas entre el personal para ganar capacidad de intervención a los problemas.

Según los profesores, se encontró que el género femenino promueve la resiliencia en su praxis. En general, este personal se caracteriza por la independencia, capacidad para relacionarse y moralidad, lo que promueve la resiliencia del profesorado en estas instituciones educativas. Existen algunas debilidades al asumir aptitudes resilientes en cuanto a introspección, iniciativa, humor y creatividad, por lo que es necesario un equipo de docentes que fomenten el rescate de su condición humana en las universidades para generar respuestas significativas en pro del aprendizaje organizacional.

Uriarte (2006) realizó una investigación meramente descriptiva acerca de *Construir la resiliencia en la escuela*, donde explica que la escuela es un contexto privilegiado para favorecer la resiliencia, después de la familia. La escuela recibe alumnos con diferentes problemáticas como desventaja social, familiar o personal, lo que los encamina al riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad. El contexto escolar permite al estudiante desarrollarse con normalidad y superar sus dificultades familiares y sociales. La perspectiva de resiliencia también

requiere educadores resilientes capaces de afrontar las dificultades que se les presenten. De esta manera, es necesario que la escuela tome una postura decisiva para contribuir a superar las desigualdades, compensar riesgos de inadaptación y exclusión social, e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa.

Villalta (2010) realizó una investigación cuantitativa acerca de los *Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social*, donde a partir de un estudio descriptivo-correlacional con una población de 437 alumnos de Educación Media de la Región Metropolitana de Chile, se aplicó un cuestionario para determinar el nivel de calidad de vida y factores de riesgo de los adolescentes y la escala SV-RES para medir resiliencia creada para población chilena. La SV-RES mide Identidad, Autonomía, Satisfacción, Pragmatismo, Vínculos, Redes, Modelos, Metas, Afectividad, Autoeficacia y Generatividad. Se encontró que, en los hombres, la paternidad afecta negativamente su rendimiento académico, y los factores de resiliencia operan en sentido inverso. En las mujeres, la correlación entre promedio de notas y puntaje de resiliencia es alta y positiva, lo cual significa que las mujeres tienden a desarrollar resiliencia a partir de un factor estresante. El fijar metas y trabajar en torno a ellas es una forma de recuperar la confianza en las propias capacidades, organizar de modo eficaz la acción logra que los alumnos se comprometan con su desarrollo educativo. La resiliencia es una dimensión activa que ha re direccionado el padecimiento de problemas hacia la persecución de metas.

Ruiz y Torres (2012) realizaron un estudio cuantitativo sobre *Motivación al logro y locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México*, donde participaron 464 alumnos, se les aplicaron dos escalas, una que evalúa motivación al logro y la otra, locus de control. Los resultados indican que, del total de la muestra, 68 alumnos fueron resilientes y presentan promedios más altos en cuanto a motivación al logro y el locus de control interno. Estos estudiantes viven en un entorno social y familiar hostil y peligroso; y aun así se encuentran estudiando la preparatoria. Se sugiere identificar alumnos en riesgo y generar en ellos capacidades de resiliencia, incluir actividades en las escuelas que ayuden a promover fortalezas internas como: habilidades para la vida, límites claros y firmes en la acción educativa, motivación al logro, creatividad e iniciativa, todo esto con la ayuda de orientadores y profesores.

Duque, Klevens y Montoya (2007) hicieron un estudio de casos y controles acerca de las conductas socialmente indeseables asociadas a agresores y resilientes en Medellín, Colombia. A partir de una encuesta se identificó la prevalencia de conductas de agresión, oposición y consumo

de sicoactivos. Se identificó que los resilientes presentan menor número de conductas socialmente anómalas que los controles comunitarios.

Vinaccia, Quiceno y Moreno (2007) realizaron un estudio de tipo descriptivo acerca de la resiliencia en la adolescencia, identificaron definiciones que se le han dado en los últimos 30 años. Así mismo, revisaron instrumentos para medir la resiliencia en adolescentes y encontraron los siguientes:

- The Baruth Protective Factors Inventory (BPFI) que mide *personalidad adaptable, soportes ambientales, pequeños estresores y compensación de experiencias* (Ahern, Kiehl, Soles y Byers, 2006) (como se cita en Vinaccia et al., 2007).
- The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), puntajes más altos indican mayor resiliencia, ha sido utilizada en estudios generales y en el ámbito clínico, ya se tiene una versión española (Connor & Davidson, 2003) (como se cita en Vinaccia et al., 2007).
- The Adolescent Resilience Scale (ARS) que mide *búsqueda de novedad, regulación emocional y orientación positiva hacia el futuro* (Oshio, Kaneko, Nagamine & Nakaya, 2003) (como se cita en Vinaccia et al., 2007).
- The Brief-Resilient Coping Scale (BRCS) que mide *tendencias de afrontamiento al estrés y la manera más adaptativa de afrontarlo* (Sinclair & Wallston, 2004) (como se cita en Vinaccia et al., 2007).
- The Resilience Scale (RS) que mide *competencia personal y aceptación de sí mismo y de su vida*, existe una versión en español validada en Estados Unidos con población mexicana (Wagnild & Young, 1993) (como se cita en Vinaccia, et al (2007).

En conclusión, los estudios han estado asociados a pobreza, marginalidad, maltrato y vínculos familiares. Los adolescentes en situación de riesgo son quienes se ven enfrentados a circunstancias adversas como pobreza, enfermedad mental de alguno de los padres, prácticas de crianza inconducentes a su desarrollo, abuso y conflictos. La resiliencia es un cambio de paradigma, ya que invita a mirar las fortalezas del individuo, y no el déficit o problema. (Quintero, 2005) (como se cita en Vinaccia et al., 2007).

En México, González, Valdez y Zavala (2008) realizaron un estudio de tipo propositivo acerca de la *resiliencia en adolescentes mexicanos*, donde trabajaron con una muestra de 200 adolescentes de la ciudad de Tepic, de secundaria y preparatoria. Con el objetivo de conocer los factores de resiliencia presentes en estos estudiantes, aplicaron el Cuestionario de Resiliencia (Fuerza y

Seguridad Personal) que mide siete valores: seguridad personal, autoestima, afiliación, baja autoestima, altruismo y familia. Encontraron que en el análisis por sexo los hombres muestran mayor resiliencia con rasgos de ser más independientes; las mujeres logran ser resilientes siempre y cuando tengan un apoyo externo significativo o de dependencia. Así mismo, se encontró que los estudiantes tienen una autoestima baja. En la variable familia se obtuvo la media más alta, así que es el grupo social que ofrece más seguridad y equilibrio emocional. Es necesario seguir trabajando en el instrumento utilizado para entender la resiliencia en la diversidad cultural, ya que en México existe una gran diversidad cultural.

En un estudio realizado en la Universidad de Valladolid, España, Crespo (2010) aplicó un inventario de *Estrategias de afrontamiento, una escala de resiliencia y una escala de bienestar psicológico*, a una muestra de 240 sujetos. Desde el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, encontró que dedicarse a actividades elegidas libremente tiene relación positiva con el bienestar, la resiliencia y la capacidad de dar sentido a la vida. Para Crespo, la base del bienestar psicológico de las personas radica en: autonomía, auto aceptación, relaciones positivas, control del entorno, crecimiento personal y sentido vital. A modo de conclusión, el crecimiento personal y el sentido vital son dos áreas para reforzar.

A partir de estos estudios se puede identificar que uno de los aspectos centrales es el bienestar emocional para que los estudiantes obtengan éxito escolar. En los centros escolares se atienden diferentes problemáticas que están asociadas con problemas de aprendizaje y con factores educativos. Pero se dejan fuera situaciones fundamentales como el aspecto emocional de los jóvenes. Si un estudiante tiene problemas personales difícilmente puede concentrarse en la escuela y al final podría abandonar sus estudios.

## **CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: DIAGNÓSTICO**

Esta investigación se llevó a cabo a partir de un método mixto que integra de manera sistemática los enfoques cuantitativo y cualitativo con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Los estudios explicativos secuenciales se utilizan para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, y profundizar en ellos. Se dividió en dos fases: **Fase 1** con enfoque cuantitativo (se aplicaron dos instrumentos de diagnóstico) y **Fase 2** con enfoque cualitativo (se realizaron entrevistas semiestructuradas a posibles estudiantes resilientes). Los resultados de la aplicación de esta investigación permitieron obtener un diagnóstico sobre jóvenes resilientes del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), plantel “Ricardo Flores Magón”, ubicado al sur de la Ciudad de México.

### **3.1 Fase 1 con enfoque cuantitativo**

Se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos: Cuestionario de Resiliencia en una versión adaptada del **Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios** (Peralta et al., 2006). Este Instrumento midió las categorías: *Introspección, Iniciativa, Humor, Interacción, Independencia, Creatividad, Moralidad y Pensamiento Crítico* en los estudiantes para determinar qué habilidades resilientes tienen más o menos desarrolladas y si son posibles resilientes. (Ver Apéndice A). Y la **Escala de Sucesos de Vida de Casullo (1998)** en una versión adaptada para esta investigación. Este Instrumento midió factores de riesgo que experimentaron los jóvenes a través de las categorías: *Enfermedad física y psíquica, Muerte, Violencia, Abuso de drogas o alcohol, Relaciones interpersonales negativas, Conducta criminal, Escuela, Pobreza, Abandono*. Ciento diecisiete estudiantes respondieron estos instrumentos, mismos que están cursando materias en 2º, 3º, 4º y 5º semestre del Programa de Educación Media Superior del IEMS. Se aplicaron los cuestionarios en sesiones grupales en un tiempo estimado de treinta minutos cada uno.

Se concentró la información en una hoja de cálculo, y por medio de un paquete estadístico (SPSS® ver 21), se obtuvo los cálculos de frecuencias simples de las variables personales, y promedios de las variables a partir de la suma de reactivos correspondientes a cada área investigada.

### 3.1.1 Descripción de la muestra

Participaron en este estudio estudiantes del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, plantel “Ricardo Flores Magón”, ubicado al sur de la Ciudad de México. Se trató de contar con la misma proporción de estudiantes de rendimiento académico alto y bajo, sin embargo no fue posible por los tiempos y espacios que proporcionó la Institución educativa.

Los participantes fueron seleccionados por un muestreo no probabilístico intencional por cuotas (Kerlinger y Lee, 2002), donde el criterio de selección fue: estudiantes que estuvieran cursando materias, en 2°, 3°, 4° y 5° semestre respectivamente del Instituto de Educación Media Superior seleccionado y que aceptaran participar en este estudio. La muestra estuvo conformada por un total de 117 estudiantes, de los cuales el 62.4% son mujeres y el 37.6% son hombres.

**Tabla 9. Distribución por sexo**

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	73	62.4	62.4	62.4
Válidos Hombre	44	37.6	37.6	100.0
Total	117	100.0	100.0	

La edad de los participantes oscila entre los 15 y 25 años, con una media de 18 años y una desviación estándar de 2.08. Donde el 80.3% de la muestra se concentra en edades de 16 a 19 años (ver Tabla 10).

**Tabla 10. Distribución por edad**

Edades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
15	1	.9	.9	.9
16	16	13.7	13.9	14.8
17	39	33.3	33.9	48.7
18	24	20.5	20.9	69.6
19	15	12.8	13.0	82.6
Válidos 20	6	5.1	5.2	87.8
21	4	3.4	3.5	91.3
22	4	3.4	3.5	94.8
23	2	1.7	1.7	96.5
25	4	3.4	3.5	100.0
Total	115	98.3	100.0	
Perdidos Sistema	2	1.7		
Total	117	100.0		

Se puede observar que, a diferencia de otras Instituciones de educación media superior, el IEMS no tiene un límite de edad para admitir a sus estudiantes. Por esta razón, las edades de los jóvenes tienen un rango amplio de variación.

### 3.1.2 ¿Cómo identificar a estudiantes resilientes?

Para identificar a estudiantes resilientes se consideraron tres criterios de selección:

- Haber experimentado uno o más sucesos de vida estresantes. Se les ubicó a partir de los resultados de la Escala de sucesos de vida. Únicamente se consideraron a los estudiantes que marcaron como significativo dicho suceso (puntajes entre 4 y 5).
- Obtener puntajes por arriba de la media teórica (3) en el Cuestionario de Resiliencia en los diferentes factores: ***Introspección, Interacción/capacidad de relacionarse, Iniciativa, Independencia/autonomía, Humor, Creatividad, Moralidad y Pensamiento crítico.***
- Haber aprobado un mínimo del 70% de las asignaturas cursadas en el semestre anterior al que están inscritos. Las calificaciones se obtuvieron a partir de datos otorgados por el plantel.



### *3.1.3 Resultados y análisis de la información obtenida de la aplicación del Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios.*

Los estudiantes que cumplieron con estos criterios, se identificaron como sujetos resilientes en el IEMS Ricardo Flores Magón. En el **Instrumento de Habilidades Resilientes**, obtuvieron puntajes por debajo de la media teórica que es 3. Lo cual significa que la mayoría de los estudiantes poseen habilidades resilientes poco desarrolladas.

En cuanto a ***introspección habilidades*** obtuvieron un puntaje alto, cercano a 4, lo cual significa que está bien desarrollada. En ***introspección debilidades*** obtuvieron un puntaje bajo, lo cual indica que tienen menos debilidades. Se muestra que estos estudiantes tienen la capacidad de mirar hacia su interior, de auto conocerse y realizar una autoevaluación consciente en diferentes aspectos como el emocional, intelectual y conductual en interacción con otras personas. Se toman en cuenta las habilidades y debilidades del sujeto, y la manera en que percibe que las realiza (Jadue et al., 2005).

En ***interacción como capacidad de relacionarse de manera adecuada*** obtuvieron un puntaje arriba de 4. De acuerdo con Melillo et al. (2001) una interacción adecuada se da cuando el sujeto posee la capacidad de interactuar y relacionarse con otras personas. Tiene iniciativa y por lo tanto, se desarrolla con plenitud.

Y en ***interacción como capacidad de relacionarse con déficit*** obtuvieron un puntaje debajo de 3, lo cual significa que los estudiantes tienen buena autoestima y se piensan como merecedores de que las demás personas los acepten. Lo confirman cuando los otros deciden acercarse a ellos.

En ***iniciativa personal*** obtuvieron un puntaje de 3.3 y en ***iniciativa académica*** uno de 3. Esto significa que los estudiantes tienen una iniciativa media. Emprenden acciones y mejoran resultados sin que haya necesidad de hacerlo o de que alguien externo se los solicite. Es actuar por voluntad propia más allá de lo que los demás esperan (Cazalilla et al., 2010). Sin embargo, estos jóvenes tendrían que aumentar su iniciativa.

Por un lado, en ***independencia autonomía autorregulada*** obtuvieron un puntaje de 2.9, lo cual indica que se requiere trabajar en ésta para que los jóvenes puedan desarrollar actividades por sí solos y regular sus propias acciones. Por otro lado, en ***independencia autonomía adaptativa*** el puntaje fue de 4, está indicando que tienen facilidad para adaptarse. Siguiendo a Castro (2006) estos estudiantes tienen capacidad de autorregularse y adaptarse ante circunstancias cambiantes a

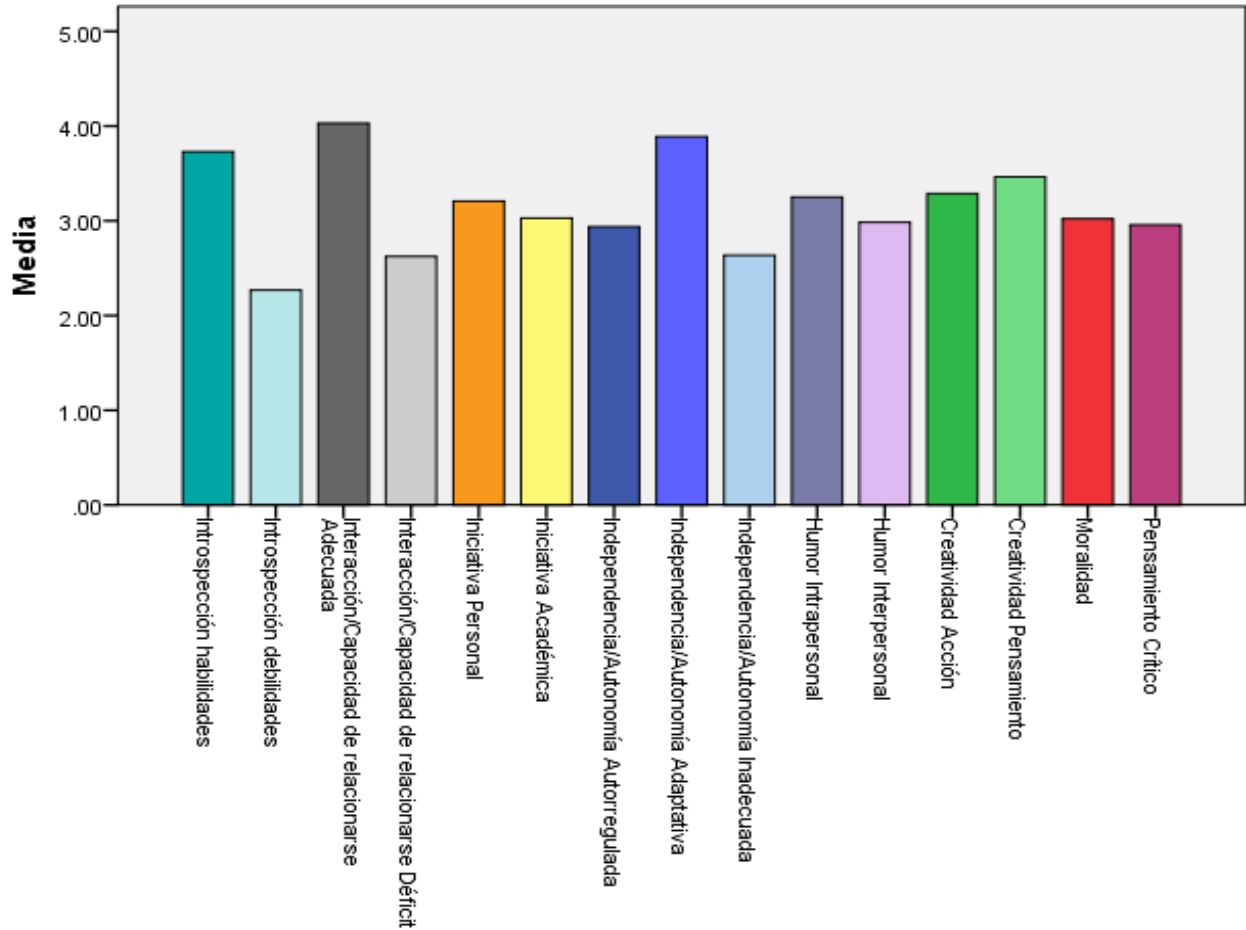
partir de sus propias funciones con valores y compromisos asumidos. Esta habilidad les permite enfrentarse a situaciones estresantes y mantenerse firmes ante las adversidades que experimentan. Por último, en *independencia autonomía inadecuada* obtuvieron 2.5, lo cual indica que algunos de los estudiantes no se adaptan a los cambios y no se autorregulan.

Con respecto a *humor intrapersonal* obtuvieron un puntaje de 3.2. Según Lillo (2007) los estudiantes se toman la vida muy en serio y no bromean a partir de lo cotidiano, no experimentan gran alegría y diversión. Y en *humor interpersonal obtuvieron* 3. Lo cual implica que los jóvenes no tienen muchos momentos en que se tomen la vida a la ligera por medio del sentido del humor. De hecho, se esperaría que cuando los sujetos interactúan debería darse más el sentido del humor. Pero en este caso es al revés.

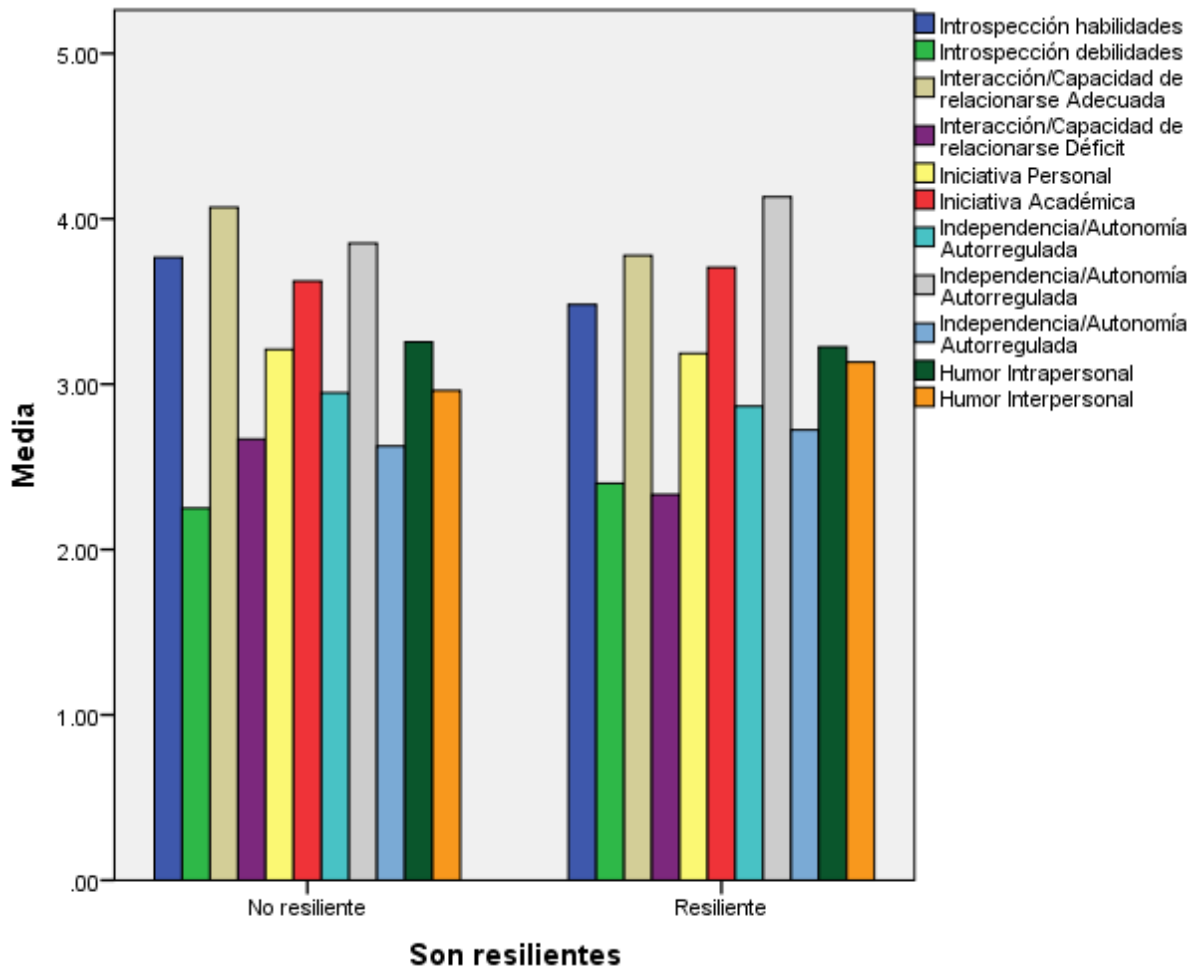
En cuanto a *creatividad pensamiento* obtuvieron un puntaje de 3.5, lo cual indica que realizan actividades a partir de ideas propias (Cazalilla et al., 2010). Pero es necesario optimizar la creatividad para aumentar esta habilidad para que generen cambios en los espacios que habitan y los puedan comunicar. Y en *creatividad acción* obtuvieron un puntaje de 3.3. Es decir, su capacidad de reestructurar colores, formas, sonidos, esquemas conceptuales en la práctica es básica (Frabboni et al., 2006). Por lo que es necesario desarrollarla.

En *moralidad* obtuvieron un puntaje de 2.8. Esta habilidad está muy baja, lo cual implica que en general los estudiantes no se comprometen con valores, no tienen la capacidad de desearles a los demás lo que se quiere para sí mismo (Puig et al., 2011).

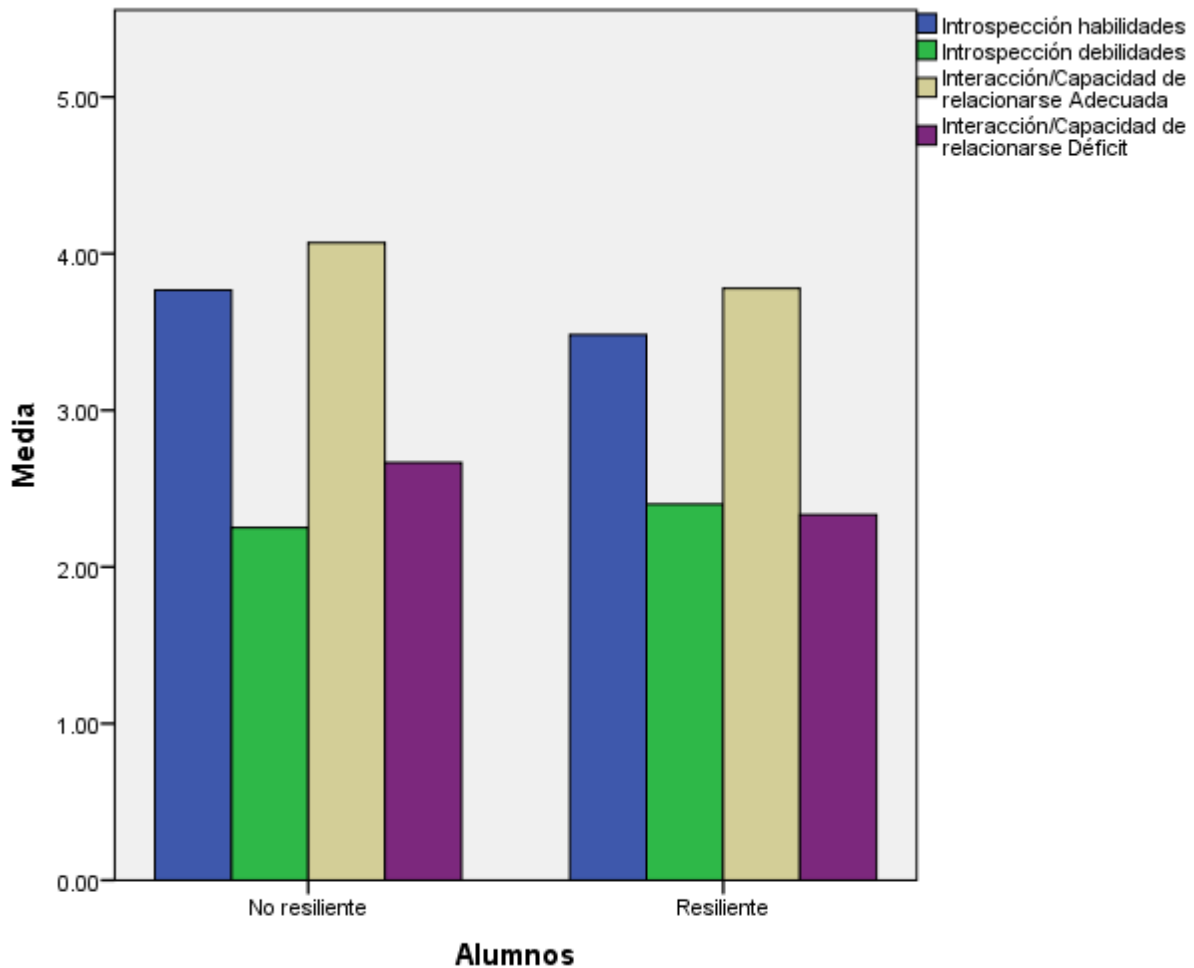
Finalmente, en *pensamiento crítico* obtuvieron un puntaje de 3. Lo cual implica que **a veces** los estudiantes combinan las habilidades de introspección, interacción/capacidad de relacionarse, iniciativa, independencia/autonomía, humor, creatividad y moralidad. Siguiendo a Pulgar (2010) se puede interpretar que los estudiantes no analizan de manera crítica las causas de los sucesos adversos que han experimentado en su vida, por lo tanto, es necesario optimizar estas habilidades para que su pensamiento crítico mejore.

**Gráfica 1. Habilidades resilientes de estudiantes de la IEMS**

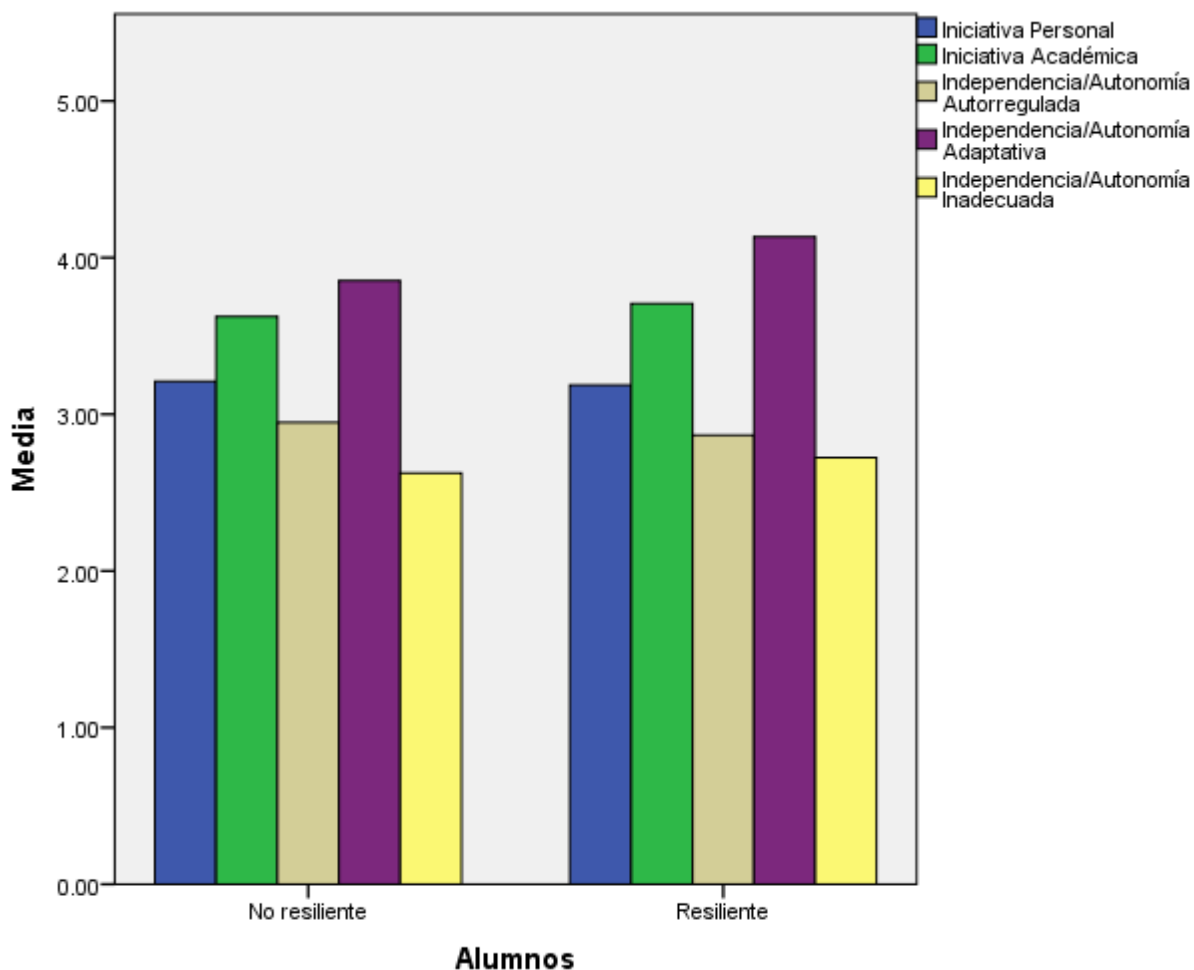
Los sujetos que se identificaron como resilientes obtuvieron puntajes muy similares a los de los sujetos no resilientes. No existen diferencias significativas en la media. Sin embargo, la diferencia radica en que los sujetos resilientes han experimentado sucesos de vida estresantes. Y a pesar de estas experiencias han desarrollado las mismas habilidades que jóvenes que no han experimentado sucesos de vida estresantes (Gráfica 1)

**Gráfica 2. Media de habilidades resilientes en estudiantes resilientes y no resilientes.**

Los sujetos que se identificaron como *resilientes* obtuvieron puntajes muy similares a los de los sujetos *no resilientes*. No existen diferencias significativas en la media. Sin embargo, la diferencia radica en que los sujetos resilientes han experimentado sucesos de vida estresantes. Y a pesar de estas experiencias han desarrollado las mismas habilidades que jóvenes que no han experimentado sucesos de vida estresantes (Gráfica 2).

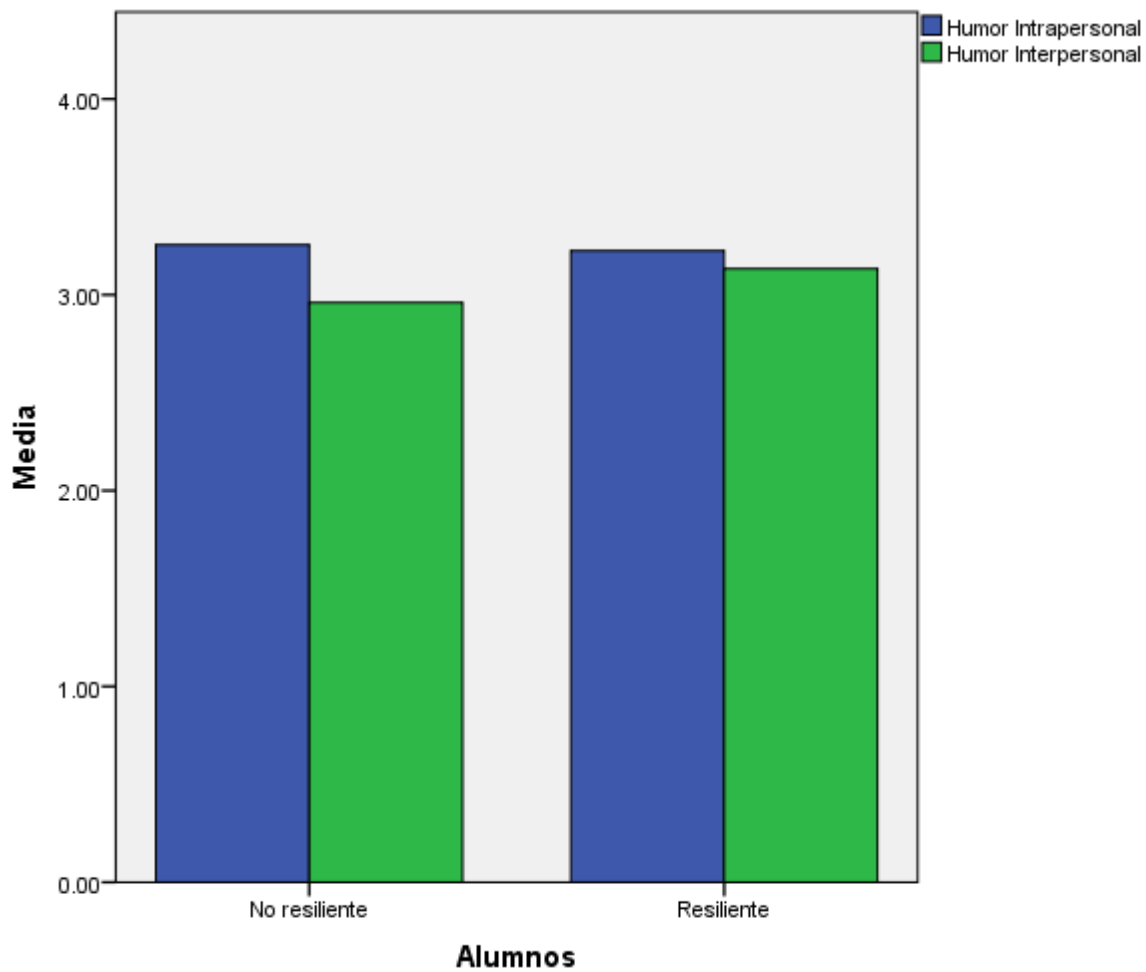
**Gráfica 3. Introspección e Interacción en estudiantes resilientes y no resilientes.**

Los resilientes obtuvieron un promedio más bajo en las habilidades de *introspección e interacción* que los no resilientes. Significa que tienen más debilidades la capacidad de mirar a su interior, de auto conocerse o realizar una autoevaluación, así como una capacidad de relacionarse con déficit. En esta muestra, se identifica que un sujeto resiliente no necesariamente posee estas habilidades más desarrolladas con respecto a sus demás compañeros. Pueden incluso ser más bajas, pero siempre se debe considerar que es una persona que ha atravesado por diferentes problemas (Gráfica 3).

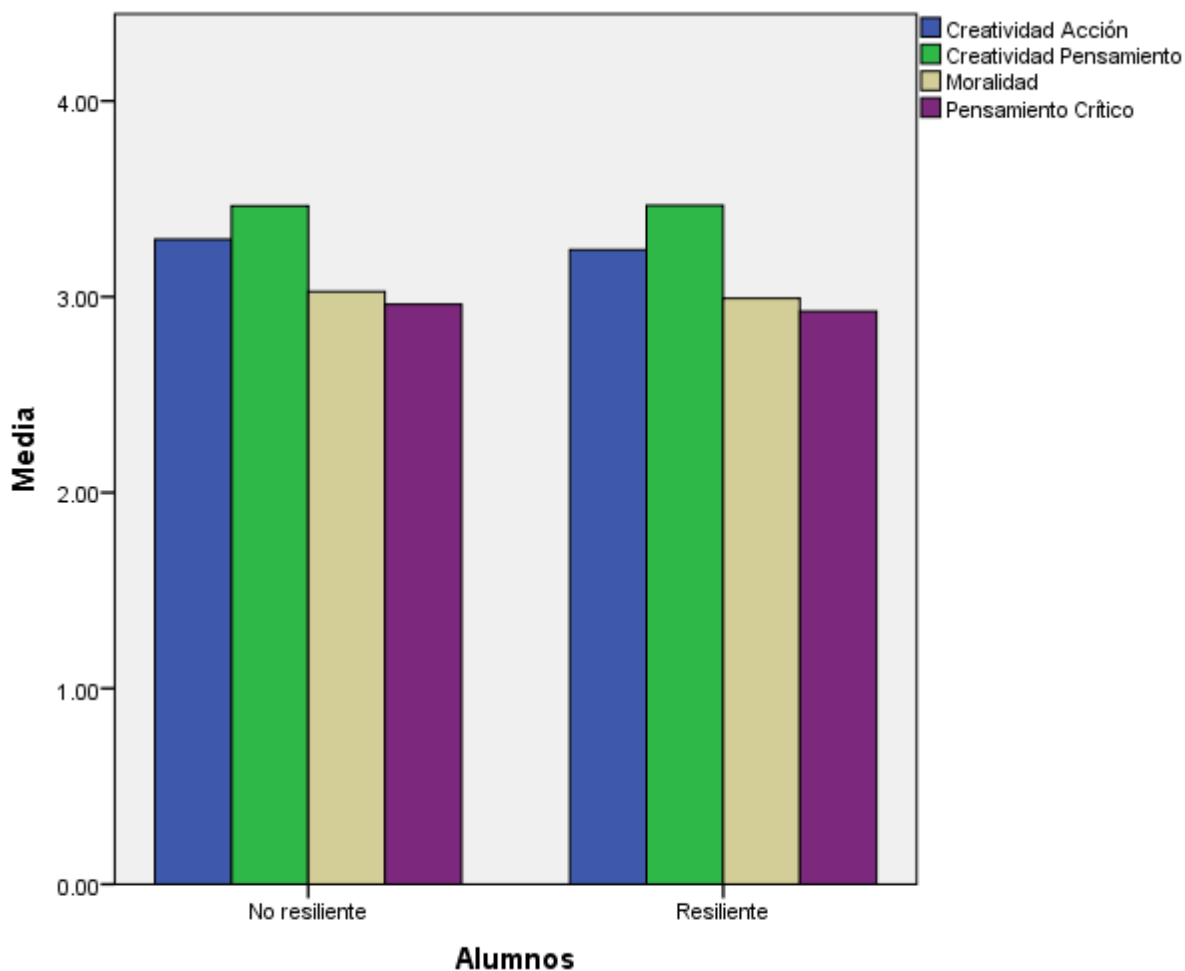
**Gráfica 4. Iniciativa e Independencia en estudiantes resilientes y no resilientes.**

Los estudiantes resilientes obtuvieron un puntaje más alto en la habilidad de *independencia/ autonomía autorregulada*. Lo cual significa que tienen la capacidad de autorregularse y adaptarse ante circunstancias cambiantes a partir de sus propias funciones con valores y compromisos asumidos. Esta habilidad le permite enfrentarse a situaciones estresantes y mantenerse firme ante las adversidades que experimenta (Castro, 2006). (Gráfica 4).

**Gráfica 5. Humor en estudiantes resilientes y no resilientes.**



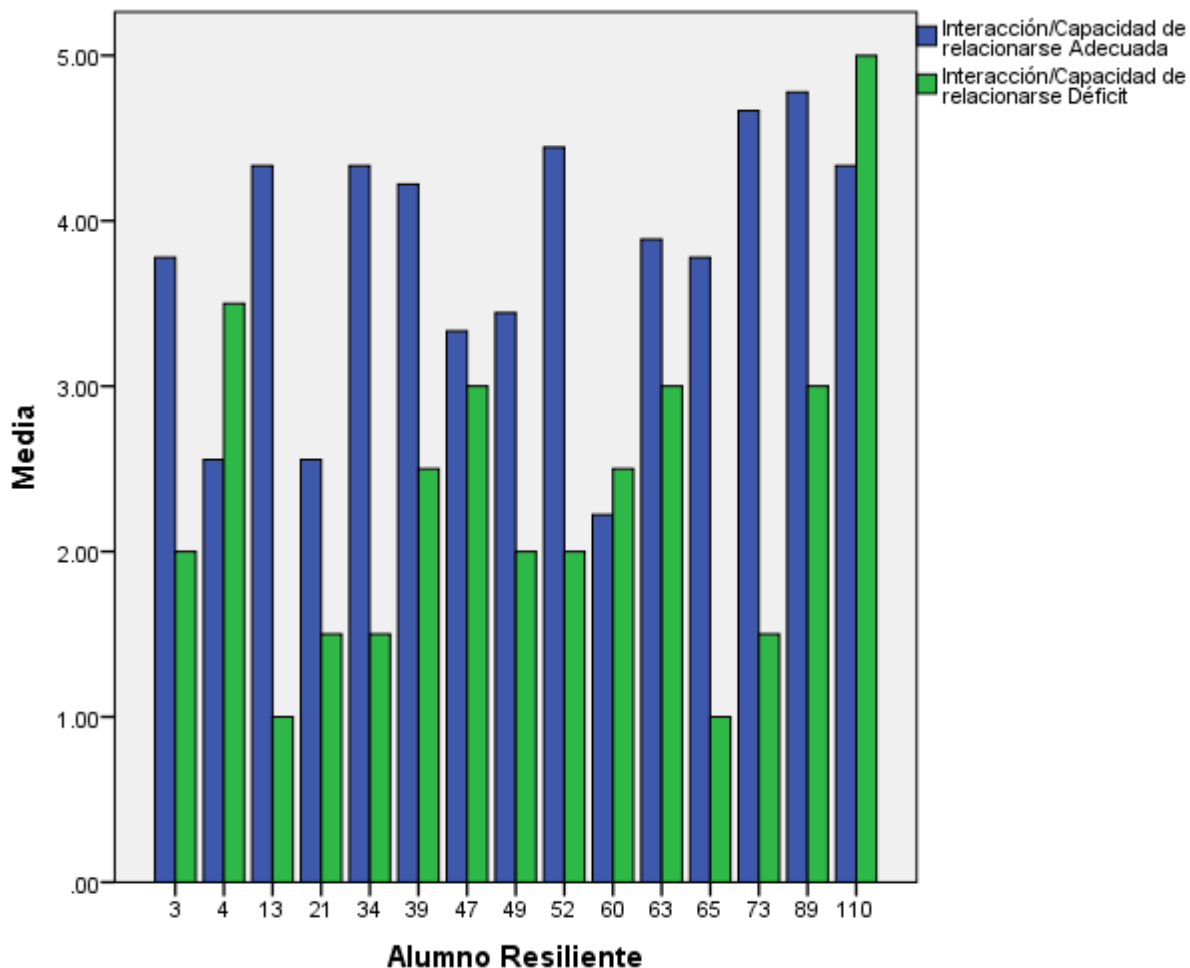
En *humor* intrapersonal también obtuvieron los mismos puntajes. Consideran que tienen capacidad de no tomar tan en serio los problemas que viven a diario. (Gráfica 5).

**Gráfica 6. Pensamiento crítico en estudiantes resilientes y no resilientes.**

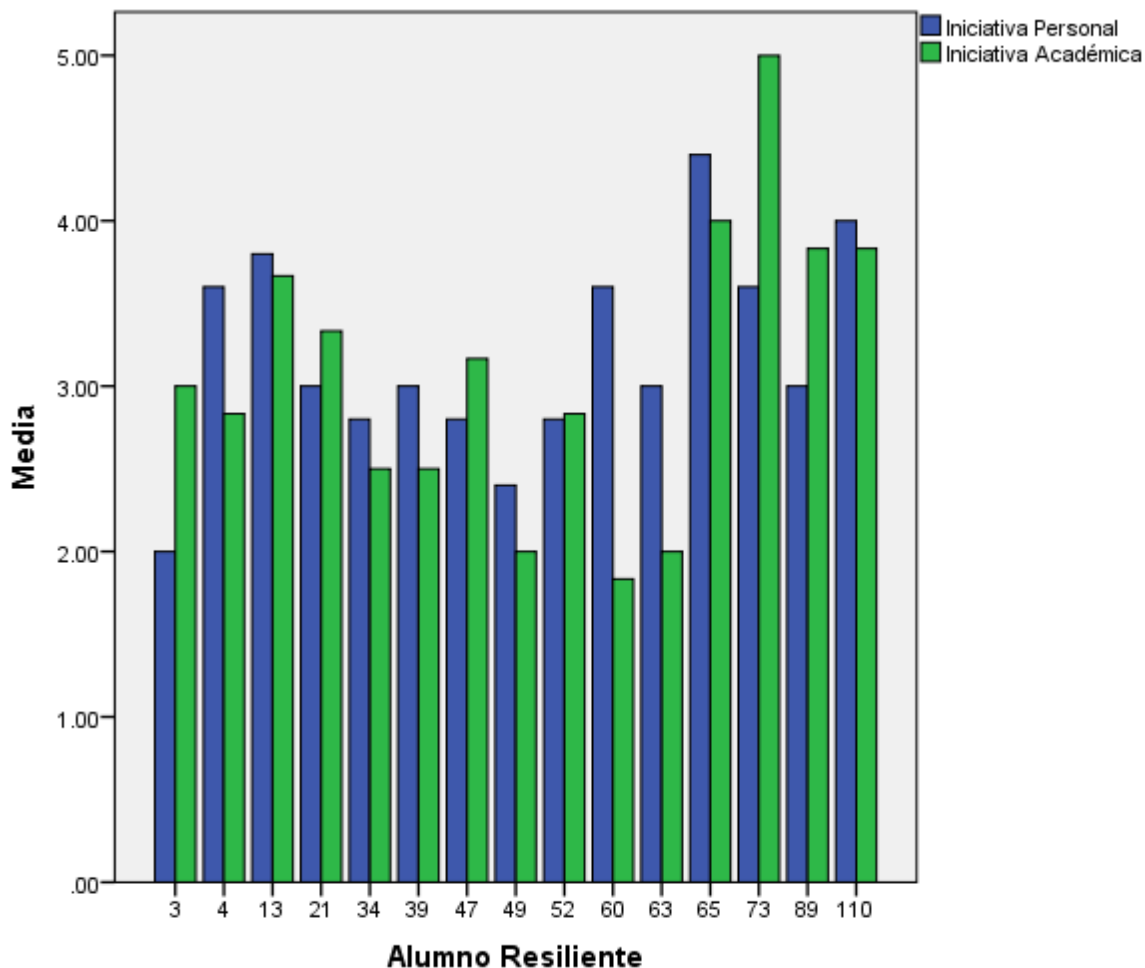
En *pensamiento crítico* estudiantes resilientes y no resilientes obtuvieron los mismos puntajes. La media se encuentra en 3, lo cual significa que ambos consideran que actúan de manera reflexiva, que saben identificar lo que les ha sucedido y dan posibles explicaciones a sus sufrimientos. (Gráfica 6).

A partir de los datos obtenidos en los instrumentos, se identificaron a quince posibles estudiantes resilientes. A continuación se describen las características de la medida de habilidades resilientes por cada una de las habilidades.

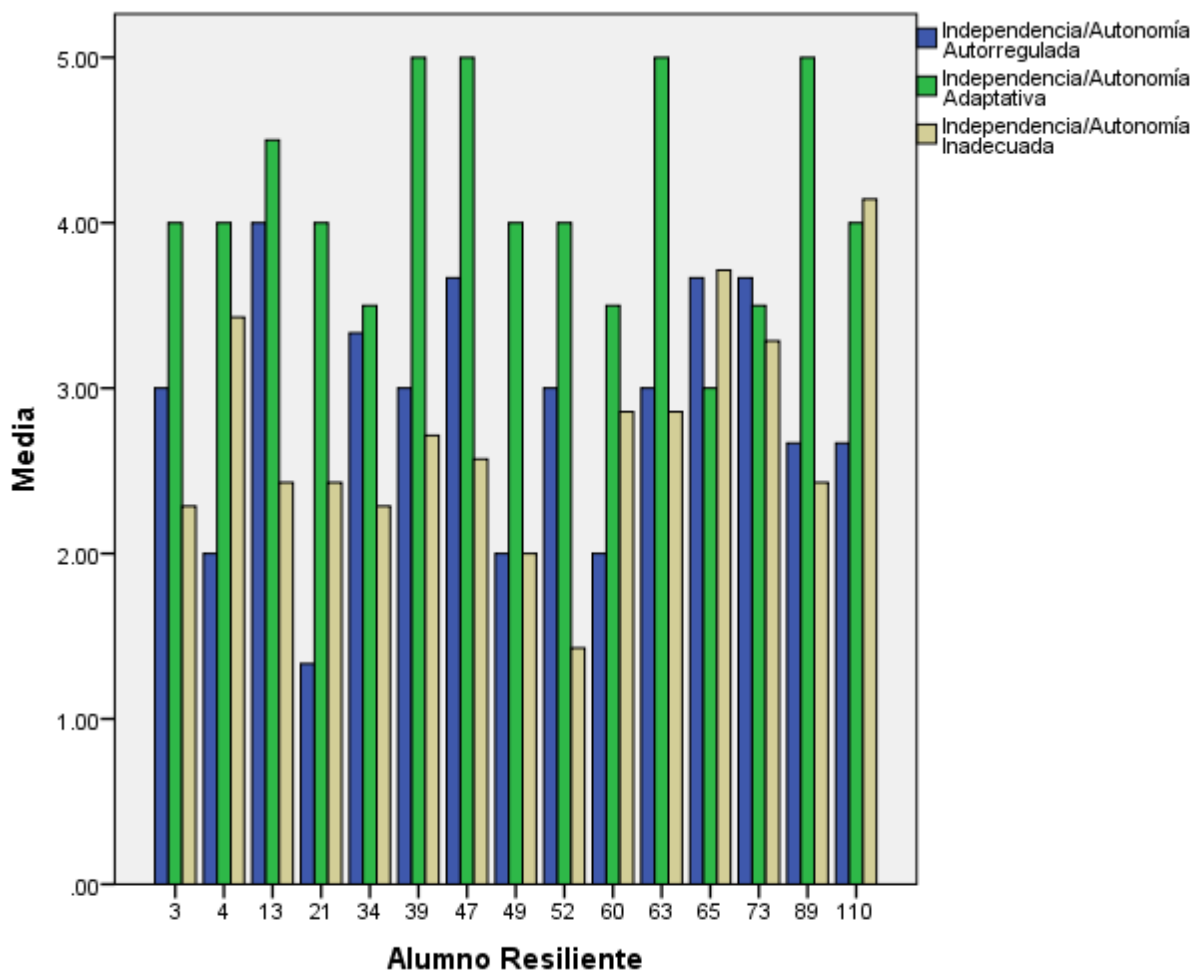


**Gráfica 7. Interacción en estudiantes resilientes**

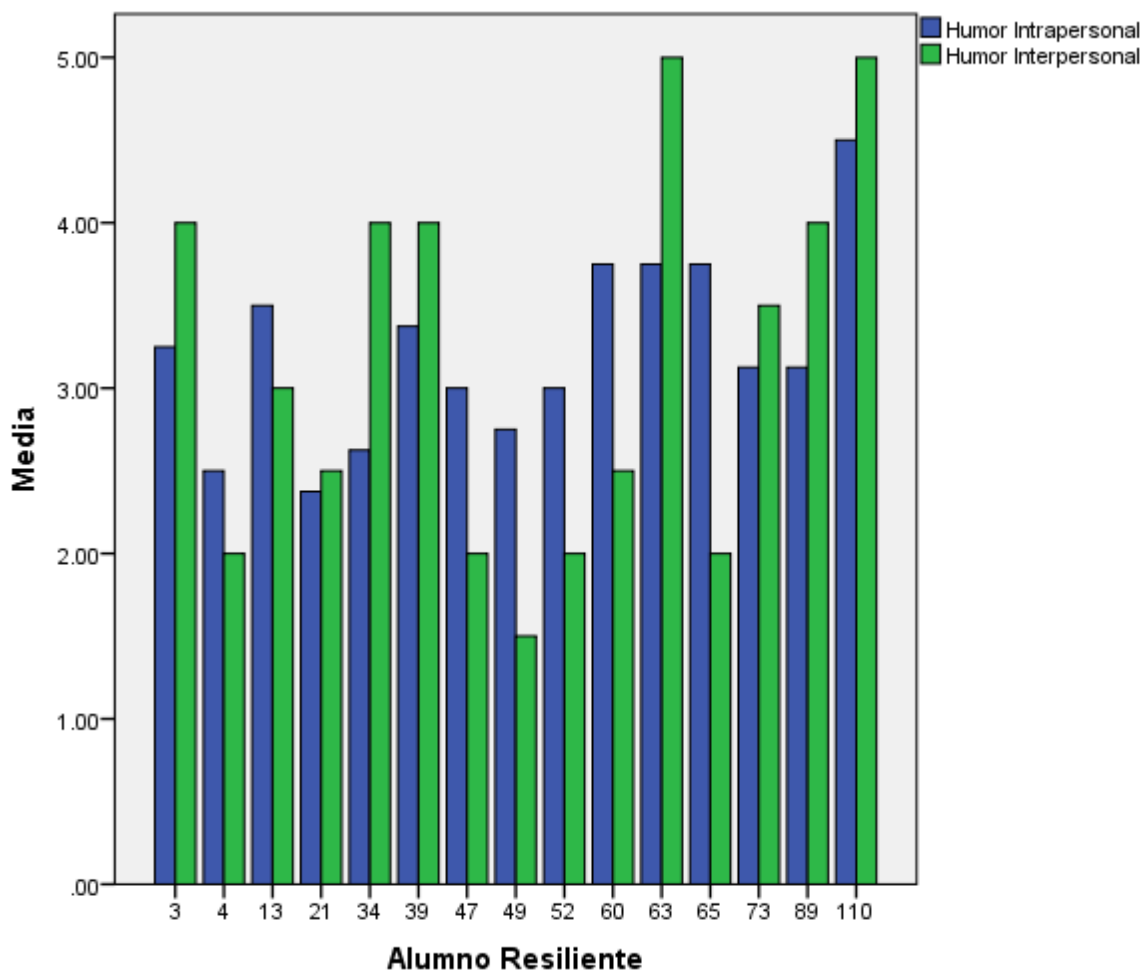
El estudiante número 110 obtuvo un puntaje de 5 en *Interacción/ Capacidad de relacionarse con déficit*, la cual debería estar debajo de 3 para considerarse como una habilidad desarrollada. Y 4.2 en la *Capacidad de relacionarse adecuada*, lo cual indica que se relaciona de manera óptima con sus compañeros, pero hay una contradicción en la percepción que tiene en cuanto a estas habilidades. Los demás estudiantes, muestran en *Interacción/ Capacidad para relacionarse de manera adecuada* más alta que en Interacción capacidad de relacionarse por déficit. (Gráfica 7).

**Gráfica 8. Iniciativa en estudiantes resilientes**

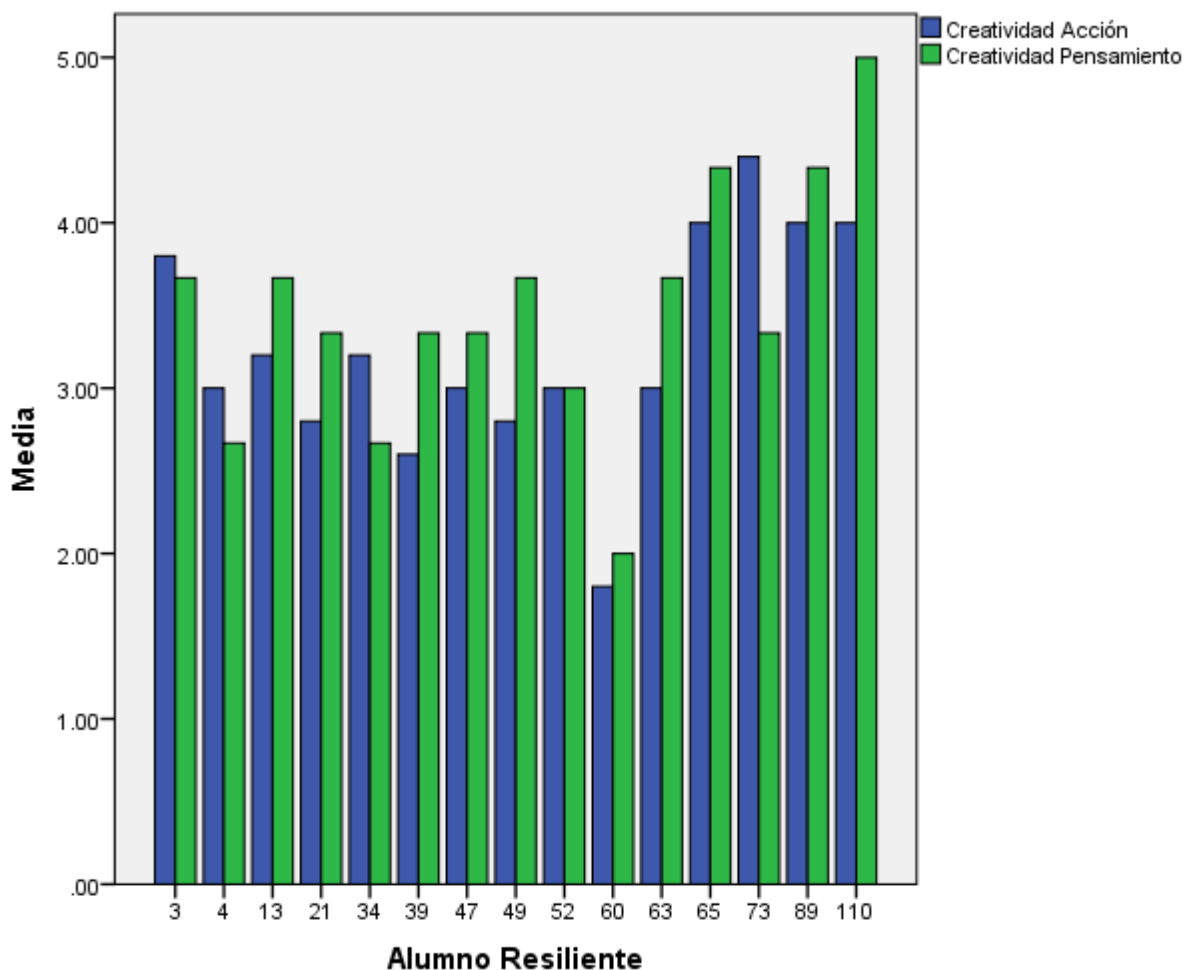
A partir de la gráfica se puede inferir que sólo dos estudiantes están arriba de 4, lo que significa que emprenden acciones y mejoran sus resultados en la escuela. Y 5 de 17 estudiantes están por arriba de 3. Por lo tanto, aún logran poner en práctica un poco de *iniciativa académica*. Finalmente, 5 de 17 estudiantes obtuvieron un puntaje debajo de 3, deben desarrollar esta capacidad. Porque el estudiante que tiene iniciativa, obtiene mejor rendimiento académico. En cuanto a *iniciativa personal*, sólo un estudiante obtuvo un puntaje arriba de 4. Sólo 8 de 17 estudiantes obtuvieron un puntaje igual a 3 o mayor a 3. Y 3 de 17 obtuvieron un puntaje menor a 3. En general, los estudiantes tienen más desarrollada la habilidad de *iniciativa académica* que la *iniciativa personal*. (Gráfica 8).

**Gráfica 9. Independencia en estudiantes resilientes**

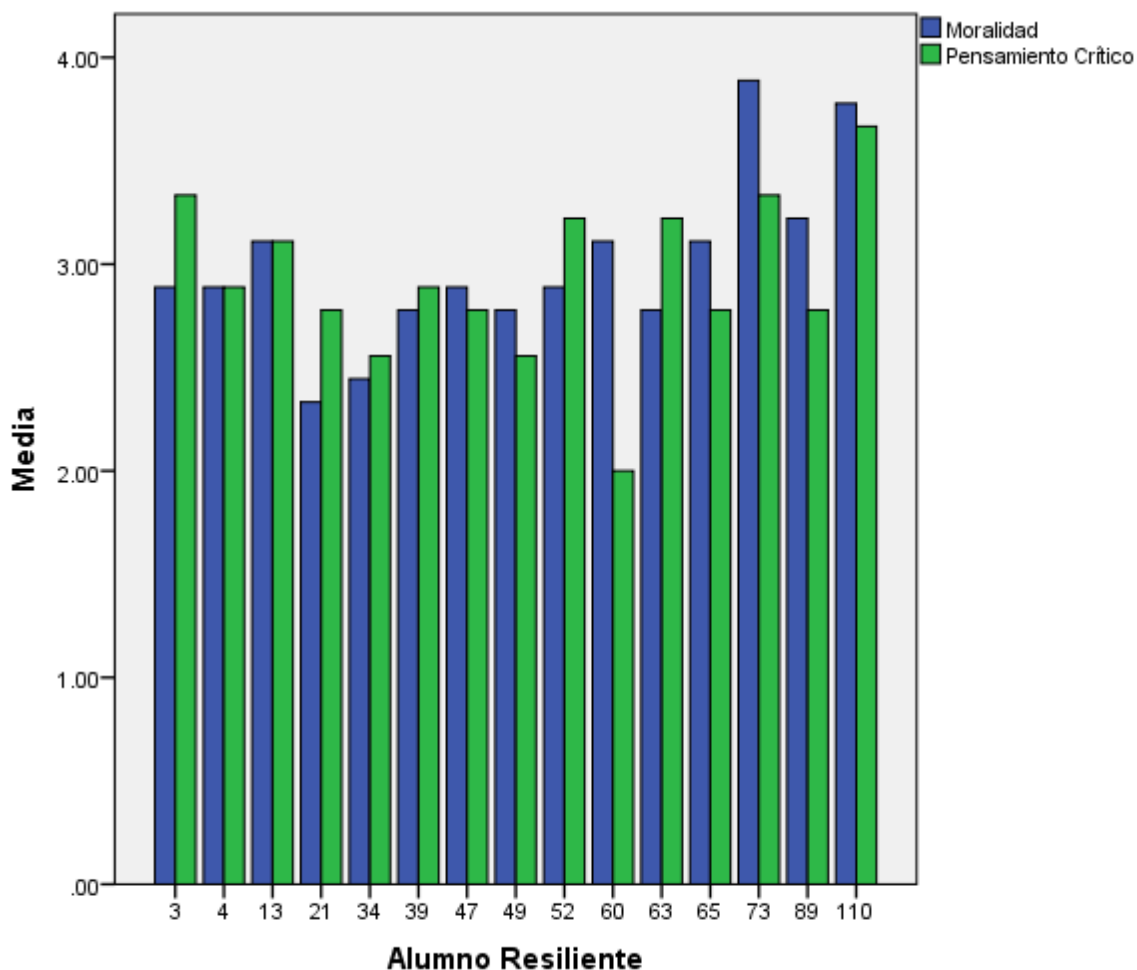
En *Independencia/ Autonomía adaptativa* 11 de 17 estudiantes obtuvieron un puntaje arriba de 4 a 5 lo cual es muy alto. La mayoría de los estudiantes tienen facilidad de adaptarse a circunstancias cambiantes y es muy importante sobre todo por su condición de vulnerabilidad. La mayoría de los estudiantes en *Independencia/ Autonomía inadecuada* obtuvieron un puntaje en un rango de 2 a 3. Es bajo, por lo tanto, es congruente con las demás habilidades de Independencia medidas. En *Independencia/ Autonomía autorregulada* obtuvieron un puntaje en un rango de 2 a 4. Se encuentran en promedio bien, aunque tendrían que aumentar esta habilidad, sobre todo el sujeto 21, quien obtuvo el puntaje más bajo. (Gráfica 9).

**Gráfica 10. Humor intrapersonal e interpersonal**

En *humor interpersonal* 6 de 17 estudiantes obtuvieron un puntaje de 4 a 5. Es un puntaje alto que indica que tienen la habilidad de tomarse la vida no tan en serio y encontrarle el lado amable a lo que les sucede. Aunque 8 de los 17 en humor interpersonal obtuvieron un puntaje debajo de 3. Lo cual indica que se toman la vida muy en serio y no le ven el lado humorístico. En *humor intrapersonal* sólo un estudiante obtuvo un puntaje arriba de 4. Todos los demás se encuentran debajo de 4 sin bajar a 2. Es un puntaje bueno que indica que cuando los jóvenes interactúan logran ver el sentido amable a su vida y a las cosas que les ocurren. (Gráfica 10).

**Gráfica 11. Creatividad de acción y de pensamiento**

En **Creatividad de acción** un estudiante obtuvo un puntaje de 5, el más alto. La mayoría de los estudiantes se encuentran en un rango de 3 a 4, lo cual indica que tienen bien desarrollada esta habilidad, aunque puede mejorarse. En **Creatividad de pensamiento** 11 de 17 se encuentran en un rango de 3 a 4. Indica que realizan las actividades que se imaginan. Y 4 de 6 se encuentran debajo de 3, lo cual indica que deben llevar a la práctica sus ideas. En promedio, en **Creatividad** los estudiantes sí realizan actividades para modificar su entorno y sus formas conceptuales, pero podría mejorar. (Gráfica 11).

**Gráfica 12. Moralidad y Pensamiento crítico.**

En cuanto a **Moralidad**, sólo 2 estudiantes se encuentran cerca del 4. Y 13 de 15 estudiantes obtuvieron un puntaje de 3. Lo cual indica que es necesario enseñar con valores para que estos los desarrollen. En **Pensamiento Crítico** los puntajes están concentrados en 3, lo que quiere decir que los estudiantes no tienen bien desarrollada la capacidad de analizar lo que les sucede en su vida. Así que es necesario optimizar las habilidades resilientes en los estudiantes para que a su vez desarrollen un pensamiento crítico. (Gráfica 12).

**Tabla 11. Promedios de Habilidades resilientes de estudiantes identificados como resilientes (en orden descendente).**

Ord	Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	Independencia/Autonomía adaptativa	15	3.00	5.00	4.13	.639
2	Interacción/Capacidad de relacionarse Adecuada	15	2.22	4.78	3.77	.805
3	Iniciativa Académica	15	2.20	5.00	3.64	1.05
4	Introspección habilidades	15	2.67	4.44	3.48	.558
5	Creatividad Pensamiento	15	2.00	5.00	3.46	.743
6	Creatividad Acción	15	1.80	4.40	3.24	.681
7	Humor Intrapersonal	15	2.38	4.50	3.22	.567
8	Iniciativa Personal	15	2.00	4.40	3.18	.634
9	Humor Interpersonal	15	1.50	5.00	3.13	1.15
10	Pensamiento Crítico	15	2.01	3.67	3.01	.406

El factor que le sigue es el de *Interacción y Capacidad de relacionarse de manera adecuada*, que de acuerdo con Melillo et al. (2001) una interacción adecuada se da cuando el sujeto posee la capacidad de interactuar y relacionarse con otras personas, tiene iniciativa y por lo tanto, se desarrolla con plenitud.

En tercer lugar se encuentra el factor de *Iniciativa académica*, lo que implica que los estudiantes identificados como resilientes tienen buena iniciativa principalmente en el ámbito académico, emprenden acciones y mejoran resultados sin que haya necesidad de hacerlo o de que alguien externo se los solicite. Es actuar por voluntad propia más allá de lo que los demás esperan (Cazalilla & Palacios, 2010).

En cuarto lugar, se ubica el factor *Introspección/ Habilidades*. Lo que indica que estos estudiantes tratan con frecuencia de mirar hacia su interior, de autoconocerse y realizar una autoevaluación consciente en diferentes aspectos como el emocional, intelectual y conductual en interacción con otras personas. Se toman en cuenta las habilidades y debilidades del sujeto, y la manera en que percibe que las realiza (Navarro, Cardeño, Cano, Gómez, Jiménez, Palacio, & García, 2006).

La presencia del factor *Creatividad de Pensamiento*, en esta lista, indica que usualmente realizan actividades a partir de ideas propias (Cazalilla et al., 2010). Lo que les permite generar cambios, por lo que es congruente que el puntaje promedio que le sigue es el factor *Creatividad/Acción*, que indica su capacidad de reestructurar esquemas conceptuales en la práctica básica (Frabboni & Pinto, 2006).

Una de las habilidades que suelen manejar de forma particular las personas resilientes es el humor, en este caso, aunque con puntajes promedios más bajos que los otros factores se ubica en esta lista el factor *Humor Intrapersonal*, y después el factor *Humor Interpersonal*. Como lo denota Lillo (2007) los resilientes se toman la vida muy en serio y no bromean a partir de lo cotidiano, no experimentan gran alegría y diversión. El puntaje promedio bajo corrobora que los jóvenes aquí identificados como resilientes, si bien pueden tomar la vida con cierto humor interno, de forma optimista, no tienen muchos momentos en que compartan con otros el sentido del humor.

Finalmente, en *Pensamiento Crítico* obtuvieron un puntaje igual a la media teórica. Lo cual implica según Pulgar (2010) que los estudiantes resilientes combinan con cierta frecuencia las habilidades de *Introspección, Interacción/Capacidad de relacionarse, Iniciativa, Independencia/Autonomía y Creatividad*, para emitir juicios acerca del entorno en donde viven.

Para corroborar esta afirmación se realizó un análisis de correlaciones entre las habilidades resilientes con promedios más altos, y se encontraron correlaciones positivas entre éstas. Las *Habilidades de Introspección* correlacionan de manera alta con la *Capacidad para Relacionarse*, la *Creatividad* y la *Iniciativa Académica*, y moderadamente con el *Pensamiento Crítico* y la *Independencia*. En el ámbito académico cabe resaltar que la correlación entre la *Iniciativa Académica* y la *Creatividad Acción* es muy alta, siguiéndole la correlación con el *Pensamiento Crítico* (ver tabla 12).



**Tabla 12. Correlaciones entre factores evaluados en estudiantes resilientes (n=15)**

<b>Factor</b>	<b>Interacción /Capacidad de relacionarse</b>	<b>Iniciativa Académica</b>	<b>Creatividad Acción</b>	<b>Pensamiento Crítico</b>	<b>Independencia /Autonomía Autorregulada</b>
Introspección habilidades	.712**	.533*	.584*	.449	.477
Interacción/Capacidad de relacionarse Adecuada		.464	.654**	.405	.657**
Iniciativa Académica			.827**	.646**	.427
Creatividad Acción				.588*	.468
Pensamiento Crítico					.337
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).					
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).					

### 3.1.4 Análisis y resultados de la información obtenida de la Escala de Sucesos de Vida de Casullo (1998).

De los estudiantes clasificados como resilientes, a partir de la **Escala de Sucesos de Vida** se pudo identificar a 5 estudiantes que han experimentado de 3 a 8 sucesos de vida estresores, 4 estudiantes han experimentado 2 sucesos, y 6 estudiantes experimentaron 1 suceso estresante. Los sucesos reportados con más frecuencia son enfermedad física, muerte de algún familiar, enfermedad psíquica, violencia y uso de drogas (ver tabla 13).

La tabla 13 indica que 5 estudiantes son los que más han experimentado *sucesos de vida estresantes*, ya que han vivido 3, 4, 6, 7 y 8 sucesos. 4 estudiantes han experimentado 2 sucesos. Y 6 estudiantes experimentaron 1 suceso estresante. Los sucesos que más se repiten, en orden ascendente, son *enfermedad física, enfermedad psíquica y muerte de algún familiar o un amigo*. El que menos se repite es *conducta criminal*.

**Tabla 13. Estudiantes resilientes con sucesos de vida estresantes**

Participante	Enfermedad Física	Enfermedad Psíquica	Muerte	Abandono	Relaciones interpersonales negativas	Conducta criminal	Escuela	Violencia	Pobreza	Abuso de Drogas	Total de sucesos
3	Si	Si	Si		Si	Si		Si	Si	Si	8
65	Si	Si	Si	Si			Si		Si	Si	7
13	Si	Si	Si		Si			Si		Si	6
89	Si	Si	Si		Si						4
4			Si				Si			Si	3
110	Si									Si	2
34	Si	Si									2
49	Si								Si		2
52	Si	Si									2
21			Si								1
39				Si							1
47			Si								1
60									Si		1
63							Si				1
73	Si										1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	

### 3.2 Fase 2 Enfoque cualitativo

Se presenta el análisis de cada uno de los seis estudiantes entrevistados con el objetivo de identificar y analizar la problemática que cada uno ha enfrentado. Está estructurado a partir de cada alumno entrevistado. Son seis casos donde se identifican: *1) Factores de riesgo internos y Factores de riesgo externos, 2) Factores de protección internos y Factores de protección externos, y 3) Rendimiento académico.* Cabe destacar que en un principio sólo se identificarían los factores de riesgo y factores de protección. Sin embargo, a partir del análisis, se realizó una nueva clasificación diferenciando los factores internos y externos por caso.

### **Caso 1. Amiga madre: “parece mi mamá”**

Es una estudiante de dieciocho años de edad que cursa el quinto semestre de educación media superior. Vive con su mamá, su padrastro, un hermano y una media hermana, hija del segundo matrimonio de su mamá. Su hermano padece una enfermedad crónica terminal llamada inmunodeficiencia corpórea en el riñón izquierdo desde hace diez años aproximadamente. Por lo que la chica ha estado separada de su mamá, ésta ha tenido que encargarla con sus tíos desde los siete años para atender a su hermano.

Al terminar la secundaria, dejó de estudiar por un año, lo que la hizo deprimirse mucho. Al entrar en esta preparatoria, encontró a una chica que se convirtió en su mejor amiga, ésta la ayuda en diferentes sentidos, en la escuela, le da ánimos para continuar en ésta y la impulsa a trabajar para solventar sus gastos. Esta estudiante la considera como una madre que le exige lo que su propia madre no hace. Algunos compañeros le dicen que se deja manipular mucho por su amiga.

Un factor de protección que tiene esta estudiante, es el apoyo que recibe por parte de su amiga. Ésta le brinda su amistad, la ayuda a realizar sus tareas y le explica los contenidos que no entiende. Esta amiga la apoya anímicamente y económicamente. Le exige como si fuese su propia madre, le pregunta cómo va en la escuela y que tiene que estudiar, que si ella no lo hace nadie lo va a hacer por ella. También esta amiga le explica qué sí puede hacer y qué no puede hacer, le da sus razones y ella las acepta como si vinieran de su propia madre.

*Me apoya económicamente y mentalmente. Desde que yo entré le hablo a ella y ella era como quien me exigía. O sea, ella prácticamente parecía mi...bueno **parece mi mamá**. Y ella me dice que la escuela, que le tengo que echar ganas porque si no le echo ganas yo nadie lo va a hacer. Y este así, ella es la que me ha apoyado (E1).*

La alumna expresa que su amiga **parece su mamá**. Lo cual indica también que la alumna lo permite porque le hace falta el cuidado materno en diferentes aspectos. Esta joven explica que acepta que su amiga la aconseje porque así logra sobresalir y obtener un buen rendimiento académico. Y les funciona porque tienen un lazo afectivo muy fuerte. Aunque socialmente, entre sus compañeros le dicen que no debería dejarse mandar por ella porque no es su madre, pero ella no da importancia a sus comentarios, ya que se siente muy bien así.

*sí, bueno decían muchos que me dejaba **manipular** por ella. Me decían: “no es tu mamá para que te exija”. Pero después me puse a pensar cómo a ella sí le exige su mamá y dije bueno, a mí no me exige mi mamá, pero tengo a alguien que sí lo haga (E1).*

Sin embargo, sus compañeros le tratan de hacer ver que su *amiga madre* la “manipula” porque todo el tiempo le ordena qué es lo que puede hacer y le pide comportarse de cierta manera. Y lo consigue haciéndole ver que es por su propio bien. Y esta alumna lo acepta porque trata de compensar el hecho de no tener una madre que le exija: “***Pero después me puse a pensar cómo a ella sí le exige su mamá y dije bueno, a mí no me exige mi mamá, pero tengo a alguien que sí lo haga***” (EI, pág. 3). Es sustituir las acciones que debería de tener su propia madre con ella, pero que no lo hace debido a que tiene otras actividades con sus demás hijos.

Esta chica vive **abandono**<sup>1</sup>, aunque es muy consciente de que así tiene que ser porque su mamá se tiene que ocupar de su hijo enfermo y su otra hija más pequeña. De tal manera que esta alumna tiene que “sustituir” el rol de la madre con una amiga para no sentirse tan sola y tener a alguien con quien compartir lo que le sucede.

Es muy importante identificar que esta estudiante tiene la necesidad de la figura materna, de tener a alguien que se preocupe por ella y se lo demuestre. Su madre no lo hace de la manera que a ella le gustaría. Por lo tanto, busca a una amiga que la trate como hija, que le ayude para ir bien en la escuela y la apoye para conseguirlo. Así que es como logra imaginariamente sustituir a su madre.

Como **factor protector externo en la escuela**, se encuentran los docentes que son quienes auxilian a esta estudiante para que permanezca en la escuela y para que refuerce los contenidos que se le dificultan. Le brindan su apoyo para que continúe con su formación académica.

En este caso, la alumna considera que los **maestros** sí llevan un buen control para que los estudiantes no abandonen la escuela, apoyándoles en las materias que se les dificultan.

*...pero pues sí llevan buen control los maestros para que no te vayas, para que no dejes la escuela, te ayudan ellos (EI, pág. 1).*

Esta ayuda que los maestros le ofrecen a esta estudiante en la escuela le permite a esta joven sentirse confiada porque sabe que sus profesores la respaldan cuando no entiende algún tema visto en clase. De esta manera, se puede ver que los estudiantes cuentan con diferentes medios que provienen de su madre, su padre, amigas, amigos y docentes. Tanto en la acción tutorial, en lo económico y emocional.

---

<sup>1</sup>El **abandono** ocurre cuando el padre y la madre no cumplen sus funciones por diferentes circunstancias, lo que limita las condiciones necesarias para que los menores se desarrollen de manera general. Consiste en descuidos sutiles, falta de atención, soledad, represión de sus actividades lúdicas, maltrato físico y psicológico, o incluso dejarlos en situación de calle (Quintero, 2007).

Braverman en 2001 explica que los factores de riesgo son situaciones estresantes que experimenta o padece un sujeto durante su vida que le afectan en diferentes aspectos. Pueden ser de orden físico, psicológico, social, familiar o económico. Están considerados como estresores que incrementan la probabilidad de que una persona obtenga resultados negativos en su salud física, salud mental, desempeño académico o ajuste social (como se cita en Becoña, 2006).

Un factor de riesgo que se identificó en esta estudiante es que tiene un hermano que padece una enfermedad desde hace diez años. Pero actualmente este padecimiento ya es terminal. Así que es muy desgastante para ella porque su mamá apenas logra cuidar de su hermano y su hermana más chica. De esta manera se puede identificar que esta joven desde que tenía ocho años vivió “*abandono materno*”. Así mismo, ella asume que sus hermanos deben tener más atención, porque ella está bien y puede hacer las cosas.

*no porque tiene un hijo enfermo y tiene una hija más chiquita y les tiene que, yo entiendo que deben de tener más atención que yo. Porque yo estoy bien y puedo hacer las cosas (E1).*

Sin embargo, todas las personas requieren atención y apoyo por parte de sus progenitores u otros adultos significativos. Esta joven considera que el no convivir mucho con su madre la hizo “*independiente*”. Y sí, por un lado, ella busca la forma de resolver sus problemas cotidianos, incluso trabaja para pagar sus propios gastos. Pero, por otro lado, vive una situación de abandono por parte de su familia.

*sí, pues es que igual no conviví mucho con mi mamá. Entonces eso fue lo que me hizo ser independiente (E1).*

Esta alumna se asume como *independiente* porque desde pequeña no convivió mucho con su mamá. No obstante, puede ser independiente de su mamá, pero tiene una amiga a la que obedece como si fuese su propia madre. Ya que ésta le exige ir bien en la escuela y que trabaje para que solvete sus propios gastos. Así que el hecho de trabajar la ayuda a ser “*autosuficiente en el aspecto económico*”, pero es “*co-dependiente*” de su amiga en la parte emocional.

Otro factor de riesgo que experimentó esta joven al terminar su educación secundaria, es el no haber obtenido un lugar en las preparatorias del Sistema Educativo Nacional. El hecho de *perder un ciclo escolar* trajo consigo “*desesperanza*” y el no saber a qué se iba a dedicar durante ese tiempo si ya no podía estudiar.

*No, no había entrado aquí. **Saliendo de la secundaria dejé un año** y ya entré aquí. Y ahora sí que se me hizo una escuela completa, tienes buenos conocimientos, y más que nada eso, que aprendes. Y pues sí es algo pesado, pero pues sí **llevan buen control los maestros** para que no te vayas, para que no dejes la escuela, te ayudan ellos. (E1).*

De tal manera que esta alumna perdió un ciclo escolar por no haber sido aceptada en ninguna prepa. Pero ya después decidió inscribirse en el Instituto de Educación Media Superior y salió sorteada. Y considera que es una escuela en la que sí aprende porque *los maestros llevan un buen control* para que los estudiantes no dejen la escuela. Esta joven valora esta escuela porque le brindaron un espacio para continuar estudiando.

En esta investigación, se considera que hay factores internos y externos de protección. Los jóvenes experimentan factores de riesgo no sólo externos, sino también internos. Tal es el caso de *problemas emocionales* y la *dificultad para establecer relaciones interpersonales*. Los problemas emocionales o depresión, como lo nombran los estudiantes, es un estado anímico en el que se presenta una tristeza profunda que impide al sujeto realizar sus actividades con normalidad y les dan ganas de llorar en lugares inoportunos como la escuela.

En este caso, la chica considera a su problema emocional como un tropiezo porque ya estaba cayendo en *depresión*<sup>2</sup>. Sin embargo, lo identificó a tiempo y ya sabe cómo controlarlo. Al decir que es un tropiezo, está consciente de que es un estado anímico con el que ya se ha enfrentado anteriormente y que sabe cómo sobrellevarlo. Es decir, no lo percibe como algo catastrófico, sino como algo común en su vida.

*De hecho, apenas tuve un tropiezo. Sí porque ya estaba cayendo en **depresión** por lo que le sucedía a mi hermano (E1).*

Cabe destacar que el término depresión es un trastorno mental y para diagnosticarlo se necesita de un profesional competente. Sin embargo, se mantiene el término para respetar la forma en que los estudiantes entrevistados caracterizan su estado anímico.

En este caso se encontraron dos factores de protección y un factor de riesgo. Los factores de protección son dos: el primero está dado por un sentimiento de protección otorgado por una amiga y compañera de escuela, la cual juega un rol materno. Y el segundo está determinado por los docentes dentro del medio escolar. Y como factor de riesgo es el hecho de que esta alumna se siente deprimida.

---

<sup>2</sup>La **depresión** es un trastorno del estado de ánimo donde los individuos experimentan sentimientos de tristeza y luchan por realizar sus tareas cotidianas. Los estados de ánimo difieren en términos de gravedad y en la duración de sus síntomas. Este trastorno puede presentarse durante algunas semanas, de forma episódica o crónica durante muchos años (*Ben-Porath y Tellegen, 2009*).

## Caso 2. “Ellos me ayudan...yo también ayudo”

Tiene veintiún años y cursa el tercer semestre de educación media superior. Es un alumno regular que no debe ninguna materia. Estudiaba en un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), pero anteriormente reprobó todas las materias. Así que tuvo que dejar la escuela y buscar una nueva opción. Vive con su papá, su mamá y su hermano. Recibe apoyo de diferentes adultos de su familia para continuar con sus estudios. Ha experimentado situaciones de violencia en su casa debido a que sus papás discuten y pelean. Piensa que el tiempo es un obstáculo que le impide entregar todos los trabajos y tareas a tiempo, pero se organiza y aprueba todas sus materias. Imita a algunas personas para obtener resultados diferentes en cuanto al trato que le dan los demás. Considera que ha logrado dejar de ser tímido y que sus compañeros le reconocen como sociable, lo que antes no era.

Un factor de protección es la familia porque procura cuidados a los integrantes de la misma. Este estudiante considera que su **familia** es quien lo ha protegido durante su vida y en diferentes momentos difíciles que ha atravesado. En este caso, el joven recibe apoyo por parte de su padre, su madre, sus tíos y tías, de tal forma que recibe ayuda de personas muy significativas.

En este caso, el joven considera que su familia conformada por cuatro integrantes es quien lo apoya. Pero principalmente lo ayuda su mamá, porque es quien constantemente está al pendiente de cómo va en la escuela y lo que necesita para hacer su tarea. Así mismo, su hermano realiza algunas actividades en su lugar porque para que él cuente con más tiempo para desarrollar otras cosas.

*Pues todos. En mi familia somos cuatro. Y mi mamá es la que está constantemente ahí diciéndome: ¿tienes tarea? ¡Ah! ponte a hacerla. Y alguno de esos problemas porque con ella me acerco. Y ella me dice **lo que me haga falta**. Y mi hermano también, cualquier cosa que dentro de lo que cabe no pueda hacer, pues **también me ayuda**. Por ejemplo, no sé, si yo tengo que ir a algún lado, él va por mí, mientras yo me quedo a hacer otra cosa. **Y yo también le ayudo**. Y ese sería como que el apoyo que recibo (E2).*

En este caso son dos las personas significativas: el hermano y la madre. Él ubica el *apego* como la base de su éxito académico, lo que no significa que este proceso sea sólo unidireccional, pues como él lo señala “y yo también le ayudo”. Es decir, el proceso bidireccional de la colaboración este sujeto lo asume como fundamental en su desarrollo como estudiante.

Este estudiante también busca apoyo de sus pares, es decir de compañeros y amigos de su escuela. Se lleva a cabo una *tutoría entre pares*<sup>3</sup> porque este joven recibe ayuda académica de sus

propios compañeros de grupo, le explican las tareas que no entiende. No le hacen la tarea, pero sí le explican cómo se debe hacer. Comenta que sus compañeros del mismo grupo e incluso de otros grupos, le brindan un apoyo educativo muy significativo, debido a que se le complican mucho algunos contenidos de las diferentes asignaturas que cursa.

Otro factor de protección que tiene este estudiante es “*hablarle a muchos compañeros*”, ya que le beneficia porque le ayudan en las tareas y en todo lo que no entiende académicamente. Por lo tanto, la *capacidad de relacionarse* socialmente es una acción que le resulta muy beneficiosa y ha aprendido a hacerlo. Menciona que anteriormente era muy tímido.

*Pues dentro de lo que cabe me ayudan mis amigos. Ellos en la tarea me dicen: vente, yo te digo cómo. O sea, no me la hacen, pero sí me explican cómo hacerla. Ellos me ayudan mucho, casi todos me ayudan. Compañeros de otros grupos también me han ayudado mucho (E2).*

La capacidad de relacionarse con sus compañeros le ha servido para obtener apoyo, ya que sus amigos le dicen: “*yo te digo cómo*”. Es decir, obtiene un beneficio por establecer relaciones de compañerismo. Él se siente respaldado por muchos de sus compañeros de grupo, e incluso *de otros cursos*.

También expresa que sus compañeros “*sí me explican*” los contenidos que se le dificultan. Con esto obtiene un gran beneficio porque el “*aprendizaje entre iguales*” se da de manera eficaz y con menos presión que con un profesor.

Finalmente, como **factor protector externo en la escuela**, se encuentran los **docentes** que son quienes ayudan a los estudiantes para que permanezcan en la escuela y para que refuercen los contenidos que se les dificultan. Les brindan su apoyo para que continúen con su formación académica.

En este caso, el estudiante considera que tiene apoyo por parte de las maestras porque siempre que se acerca a ellas le dicen cómo resolver lo que no entiende. Es decir, considera que las maestras tienen disposición por resolver las dudas de sus alumnos.

*Luego también con las maestras subo constantemente y les digo: oiga maestra no le entiendo aquí. Y ellos ah pues lo que no le entiendas puedes venir y te decimos cómo (E2).*

Esta ayuda en la escuela le permite al joven sentirse confiado porque sabe que sus profesores lo respaldan cuando no entiende algún tema visto en clase. Las maestras también le hacen saber que puede buscarlas para solicitar su apoyo en caso de que no entienda algún contenido. De esta manera, se puede ver que el estudiante cuenta con diferentes personas como su madre, su



padre, amigas, amigos y docentes, respectivamente. Estos le ayudan emocionalmente, económicamente y académicamente.

Se puede decir que este estudiante tiene como factores de protección en primer lugar, a su familia. En segundo lugar, a sus amigos y compañeros que le ayudan en las tareas y contenidos escolares que no entiende. Y, en tercer lugar, a las maestras que también lo apoyan con los contenidos que no sabe desarrollar por sí solo. Este joven cuenta con diferentes personas que se desenvuelven como factor de protección de manera significativa.

Finalmente, se ve que sí le han ayudado a continuar en la escuela de manera exitosa. Porque anteriormente, había estudiado en un CONALEP de Xochimilco, pero lo expulsaron de esa institución porque no aprobó ninguna materia. Sin embargo, en esta nueva preparatoria encontró apoyo de diferentes personas, lo cual le permitió tener un mejor rendimiento académico.

Un factor de protección interno es la **reflexión** y la **conciencia** que tienen los estudiantes resilientes. Es una habilidad que les permite identificar sus problemáticas, reflexionar al respecto y modificarlas.

La reflexión y la conciencia se encuentran dentro de la **introspección**, ya que es la capacidad que tiene el individuo de mirar hacia su interior, de auto conocerse y realizar una autoevaluación consciente en diferentes aspectos como el emocional, intelectual y conductual en interacción con otras personas. Se toman en cuenta las habilidades y debilidades del sujeto, y la manera en que percibe que las realiza (Jadue et al., 2005).

En este caso, el alumno toma **conciencia** al pensar en el gran esfuerzo que hacen sus padres para darle dinero. Expresa que en un principio se sintió muy mal porque sabía que estaba tirando a la basura todo el dinero que le daban sus papás porque no se esforzaba para obtener buenos resultados en la escuela. Incluso se percató de que sus padres estaban gastando doble dinero para que él pudiera transportarse a la escuela. Así que decidió cambiar, porque pensó que sus padres le estaban dando una gran oportunidad porque ellos querían que estudiara. Por lo tanto, él decidió avanzar en la escuela para ser recíproco con sus padres de alguna manera.

*“Entonces pensé que mis papás estaban gastando dinero y que yo no aprovechaba lo que me daban...” (E2).*

*“este...cómo se llama...pues me sentí muy mal de principio. Porque dije: estoy tirando todo el dinero a la basura que me dan mis papás. Y era doble pasaje” (E2).*

*“Y dijeran oye mi papá está haciendo esto, mi papá me ayuda y quiere que pase. Si él me está dando esta oportunidad voy a avanzar” (E2).*

El darse cuenta de que “*no aprovechaba...*” lo que le daban sus padres, habla de que se trata de un joven con capacidad de “**introspección**”, de mirar su interior y pensar en cómo está actuando para así cambiarlo. Con respecto a su papá reflexiona: “*Si él me está dando esta oportunidad voy a avanzar*”. Se refiere a que está haciendo conciencia sobre la situación económica de su padre, que éste hace un gran esfuerzo para que él pueda estudiar, así que avanzar en la escuela es algo que ve como una forma de reciprocidad, de responderle a su padre.

Por otro lado, otro factor de protección interno es **demostrar alegría**. En este caso, el estudiante explica que siempre había sido muy cerrado y serio. Pero a raíz de que empezó a observar que a otros compañeros los trataban muy bien por ser sociables y alegres, él consideró hacer lo mismo y ponerse feliz todo el tiempo. De hecho, empezó a ver videos en *you tube* con la finalidad de *aprender a actuar* como si estuviera feliz. Dice: “*hay uno que admiro mucho y se comporta muy alegre ante la gente*”, refiriéndose a un *you tuber* que admira mucho porque siempre da una apariencia muy alegre ante la gente. Así que este alumno tiene la necesidad de **aparentar felicidad**, de ponerse una máscara con la finalidad de que sus compañeros lo acepten. Incluso para evitar que lo agredan como cuando iba en la secundaria.

*Pues de repente sí, créeme. Porque a veces me pongo a ver videos en you tube. Y yo siempre soy muy alegre. Cuando llego a mi casa tengo un lapso como de serio, de relajación. Y ya después digo ah me voy a poner feliz todo el día y lo hago. Y aquí siempre llego feliz, no sé por qué. Y ese carácter no lo tenía antes. Yo antes era muy cerrado (E2).*

*Ah sí, muchas personas en you tube, por ejemplo: los youtubers. Hay uno que admiro mucho y se comporta muy alegre. Da una **apariencia muy alegre ante la gente**. Y yo digo, ah pues si él la da, pues mira cómo lo tratan y yo quiero que me traten así. Pues yo voy a dar esa apariencia y.... (E2).*

Incluso, ve en internet a personas alegres para imitarlas, ya que observa el trato que los demás les dan. Por lo tanto, busca ser aceptado por la gente que le rodea, aunque tenga que aparentar felicidad. Y está relacionado con la inseguridad que tiene en sí mismo y podría asociarse también con una baja autoestima.

Este joven quiere dar “*una apariencia muy alegre ante la gente*”. Sin embargo, sólo es una apariencia para que la gente lo trate bien. Considera que, si su actitud es positiva y alegre, la gente o sus compañeros lo van a tratar bien.

Los *factores de protección internos* permiten al sujeto sobrevivir en condiciones adversas. Son capacidades que le sirven para sobrellevar su situación en el contexto donde se desenvuelve. De esta manera, los estudiantes reportan tener conciencia y reflexionar sobre su propia situación,

así como planes a corto y largo plazo. Sin embargo, el hecho de *aparentar alegría y felicidad* ante las demás personas es “*un escudo protector*” que utilizan para aparentar estar bien y no tener problemas. De esta manera, consideran que los demás no los van a cuestionar por su estado de ánimo.

Por otro lado, los factores de riesgo que enfrentan los sujetos son los problemas graves que han experimentado estos jóvenes como es en este caso *la violencia intrafamiliar*. El hecho de que los padres discutan frente a sus hijos y que estos al final sean quienes actúen como intermediarios para mitigar los problemas.

*Fueron un obstáculo para avanzar. Que mis papás pues no sé, como que discutían (E2).*

*...dije no primero voy a calmarlos y me quedaba ahí hasta tarde a decirles no, no se peleen. Y discutían por cualquier cosa (E2).*

En este caso, el joven considera que los problemas de sus padres “*fueron un obstáculo para avanzar*” en sus propias actividades, ya que fungía como intermediario entre sus padres. Decía: “*voy a calmarlos*” para que ya “*no se peleen*”. Así que esta situación es muy desgastante para un joven, porque se supone que los padres son los que deberían poner ejemplo a los hijos de cómo comportarse, pero en este caso, el hijo es quien tenía que poner orden entre sus padres.

Otro factor de riesgo es la “*falta de recursos o pobreza*” que vive este joven en su casa. Ya que ayuda con los gastos de su casa. Paga cada mes el servicio de teléfono como una manera de contribuir con su familia. Se deduce que su familia es de bajos recursos. Sin embargo, ellos tienen que cubrir todos los gastos de su hijo. Así que es muy significativo lo que el joven hace, porque sus padres le enseñan a contribuir y apoyar a su familia.

Él recibe una beca mensual por parte del programa **Beca Sí**<sup>3</sup> que otorga el Gobierno de la Ciudad de México. Y es con los recursos que le proporciona ese programa que él puede contribuir con los gastos de su casa.

*Pagándoles. Es que tenemos el teléfono Telmex y les ayudo a mis papás cada mes. Y a mí me dan la beca cada mes, cada que me dan la beca yo voy y pago el teléfono. Y cualquier cosa en la que yo pueda ayudarles les doy dinero. Y ya si me quedo sin nada...ya lo que me pueda comprar hasta ahí (E2).*

---

<sup>3</sup>La **Beca Sí** es un Programa de Becas del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (DF) para incentivar el desempeño académico de los estudiantes para que estén en posibilidad de concluir su preparatoria en tres años. Contribuye a incrementar la permanencia escolar y el número de estudiantes regulares. El apoyo equivale a medio salario mínimo general vigente la Ciudad de México.

El hecho de que este joven contribuya con los gastos de su casa es muy importante para su formación. Es claro que es un aporte significativo, pero sus padres le hacen ser corresponsable, ya que ayuda con el pago del teléfono de su casa. Y el chico sabe que es recíproco con esa acción hacia sus papás.

### **Caso 3. “Tengo que superar todo: siempre estoy muy sola”**

Alumna de tercer semestre de educación media superior. Vive con su mamá, su papá y un hermano. Continuamente se deprime debido a que cuando cursaba la secundaria un amigo muy cercano se suicidó. Esta situación ha sido un obstáculo para ella porque siempre se ha deprimido por esta razón. Ha enfrentado la vida gracias a que cuenta con el apoyo de su familia, pero en específico de su papá. Tiene como objetivo muy claro en su vida ser médico veterinario.

Un factor de protección muy importante es la **familia**, ya que en este caso es quien ha apoyado a esta joven durante su vida y en diferentes momentos difíciles que ha atravesado. En este caso, la familia en su conjunto contribuye a que esta joven se supere. Aunque en mayor medida lo hace su padre. Ya que él le ayuda en aspectos relacionados con tareas escolares y con problemas emocionales que se le presentan.

*sí, mi familia me ayuda en todos los aspectos (E3).*

El rol que juega la familia como *factor de protección externo* es fundamental para el buen desarrollo de los jóvenes, y más cuando estos experimentan circunstancias adversas. En forma similar, los estudiantes tienen *factores de protección internos* que también les permiten avanzar en su vida. Werner & Smith (1982) y Garmezy (1993) explican que el sujeto resiliente posee estas características individuales de la persona resiliente (habilidad para resolver problemas, capacidad reflexiva y responsabilidad frente a otros sujetos, capacidad intelectual).

La capacidad de **pensar a futuro** y **tener planes** por desarrollar en su vida a largo plazo también es un factor de protección interna. Esto le permite al sujeto no vivir de manera tan consciente su presente, debido a que son situaciones muy fuertes para las cuales no están preparados. De esta forma, los jóvenes entrevistados logran evadir su vida presente y vivir para el futuro a partir de las metas que tienen trazadas.

Y así lo manifiesta esta alumna, ya que considera que lo que más la motiva en su vida para seguir adelante es: “*seguir estudiando, hacer una carrera, no quedarme estancada*”. Se entiende que su motivación es la parte académica, ya que no hay en su vida algo más importante que cursar

una licenciatura. Entonces tiene una meta en la vida, que es su carrera profesional y esta visión le permite enfrentarse a diario con diferentes dificultades sin detenerse a sufrir y pensar en éstas. Sólo piensa en su objetivo.

*...y me imagino cómo sería cuando llegué... cuando ya me den mi título y todo eso (E3).*

La joven vive **imaginando cómo sería** su vida cuando logre terminar su licenciatura y le den su título. Así que piensa siempre a futuro sin ocuparse mucho de su presente. Es una manera de protegerse de forma interna para lograr sobresalir e ir sobrellevando su vida para que no se le haga tan complicado. Necesita hacerlo de esta forma para olvidarse del dolor que le ha causado el suicidio de su amigo cuando cursaba la secundaria.

Por otro lado, después de atravesar estas problemáticas fuertes, pensó en que tenía que seguir porque si se dejaba vencer por las adversidades no podría hacer nada. Por eso siempre se dice a sí misma que tiene que seguir adelante para ser alguien en la vida y que no puede dejar sus sueños, así como así. Entonces el hecho de querer estudiar una licenciatura y visualizarlo le permite vencer las problemáticas que vive actualmente. Incluso ella llama a su meta de estudiar una licenciatura como un **sueño** que quiere llegar a cumplir.

*Entonces si caigo no voy a poder hacer nada. Tengo que superar todo lo que...mis problemas para poder ser alguien más adelante, porque no puedo dejar mis sueños, así como así (E3).*

Este *factor de protección interno* de la chica es un enunciado que se dice a sí misma: “**tengo que superar todo...**”. Es decir, cualquier situación u obstáculo que se le presente para lograr su **sueño** lo quiere superar. Porque lo tiene en mente como una “obligación”, no como un deseo. Se lo plantea como un deber, y esta determinación le permite ser firme y trabajar a diario para conseguirlo.

Los *factores de protección internos* permiten al sujeto sobrevivir en condiciones adversas. Son capacidades que le permiten al individuo sobre llevar su situación en el contexto donde se desenvuelve. De esta manera, los estudiantes reportan tener conciencia y reflexionar sobre su propia situación, así como planes a corto y largo plazo. Sin embargo, el hecho de **aparentar alegría y felicidad** ante las demás personas es un escudo protector que utilizan para simular estar bien y no enfrentar de otra forma los problemas, considerando que los demás no lo van a cuestionar por su estado de ánimo.

La estudiante ha recibido apoyo y acciones por parte de su familia que la protegen. Sin embargo, también ha experimentado situaciones de riesgo. En este caso, la joven vivió una situación muy traumática y difícil porque cuando iba en la secundaria un amigo muy cercano se

suicidó. Ella expresa que: **“fue algo que realmente me dificultó las cosas”**. Y agrega que: **“fue algo que no podía así nada más ignorar y ya seguir con mi vida”**. Por su puesto, era una chica de trece años de edad, su compañero era uno de sus mejores amigos. Ella muchas veces se culpó por no haberlo ayudado. En consecuencia, ella dejó de asistir a la escuela. Su papá la ayudó y la llevó con una psicóloga y aparentemente logró superar esta situación. Aunque dice que cuenta con su padre de manera incondicional y es él quien le dice que ella puede y debe seguir adelante.

*ah bueno, es que...ummm...cuando yo iba en la secundaria un amigo muy cercano, pues falleció y pues entonces fue algo muy...feo para mí y fue algo que realmente me dificultó las cosas. Fue algo que no podía así nada más ignorar y ya seguir con mi vida (E3).*

Considera que a partir de ese suceso su vida cambió, porque fue un acontecimiento que no podía olvidar y que siempre estaba presente en su mente. Dice que fue **“feo para mí”** porque en realidad no sabía cómo explicarse por qué su amigo decidió actuar de esa manera. Sin embargo, comenta que con el tiempo tuvo que aprender que no siempre va a ser así, ya que en algún momento ella se va a encontrar mejor y va a dejar de pensar en aquello.

En algunas ocasiones los sucesos de riesgo externos que sufren los jóvenes tienen consecuencias en ellos, en su forma de ser y en su vida cotidiana. Y en este caso, la chica considera que tiene cambios en sus estados emocionales, que siempre está triste y todo el tiempo se la pasa llorando. Incluso, durante la entrevista, al platicar los problemas que ha vivido, lloraba porque son situaciones que a ella le causan dolor.

*sí, porque estás triste...(llanto)...muy triste (E3).*

Así mismo, reconoce que le han dado muchas depresiones. Con esto se refiere a que su estado de ánimo es débil. Considera que se **“comporta de una manera muy extraña”** y se refiere a que ella tiende a aislarse de la gente, a no hablarle a sus propios amigos. Aunque no es una persona de muchos amigos y que siempre está muy sola. Esto se debe a su estado emocional, su tristeza la lleva a aislarse de sus compañeros y amigos.

*sí, me han dado muchas depresiones. No es algo que me guste mucho, pero pues cuando me da me comporto de una manera muy extraña (E3).*

Por otro lado, piensa que cuando se deprime: **“no es algo que me guste mucho”**. Aunque no es algo que disfruta, le pasa. No sabe cómo evitar ponerse triste. La alumna menciona la palabra **depresión**, por lo cual podemos considerarla en términos generales como **problemas emocionales**.

El hecho de tener problemas emocionales trae también como consecuencia otro factor de riesgo interno; la **dificultad para establecer relaciones interpersonales**, es de orden social y

psicológico. Lo que implica que el individuo experimente soledad, considerar que las personas que les rodean son sólo pasajeras en su vida, de tal manera que no generan confianza ni ningún tipo de lazo afectivo.

La estudiante tiene problemas para establecer relaciones de amistad o simple compañerismo. Ella asume no ser una persona de muchos amigos. Sin embargo, al decir: “**siempre estoy muy sola**” es muy perceptible la expresión de su más profundo dolor. Se sabe que la causa externa es la muerte del amigo, pero la forma en que esto impactó en su psique requiere un diagnóstico profundo.

Por lo tanto, no es que no le guste tener amigos, sino que por alguna razón se le complica establecer contacto con otros chicos y chicas. Y con los compañeros que logra tener una relación no entra en confianza. Dice “**con ellas nunca he entrado en confianza, nunca les he platicado cosas muy personales**”. Es decir, no se involucra más allá de lo académico, reserva su vida para sí misma. Incluso los problemas los enfrenta en soledad durante la escuela. No logra abrirse con sus compañeros ni crear una relación de amistad.

*No soy una persona de muchos amigos, así que **siempre estoy muy sola** (E3).*

*Y las personas que son pasajeras en mi vida, realmente ni en cuenta, nada más **estás ahí como para estar ahí simplemente**. Con ellas nunca he entrado en confianza, nunca les he platicado cosas muy personales. No saben de mí vida personal y yo no sé de la suya (E3).*

Las veces que esta chica se encuentra en la escuela se relaciona con algunos de sus compañeros. Pero no logra establecer lazos fuertes de amistad quizá por el miedo a no poder enfrentar una nueva pérdida.

#### **Caso 4. “No soy como el prototipo...no saben aceptarme”**

Alumna que cursa el tercer semestre. Vive con su mamá y su abuela (madre de su mamá). Sus papás se divorciaron hace varios años y casi no ve a su papá, pasa periodos largos sin verlo, lo que le causa dolor. Considera que su abuela la rechaza debido a sus gustos. Pelea mucho con su mamá. Piensa que su hermana es la que siempre quiso tener su mamá. Expresa que tiende mucho a deprimirse, ubica su primera depresión cuando no logró entrar a la preparatoria y perdió un año de estudios. Tiene pocos amigos y tiende a alejarse de las personas cuando piensa que le hacen algún daño. Sólo quiere conservar a algunas amistades. Le gustaría estudiar Criminalística.

El apoyo entre pares no sólo se da en la parte académica, sino también en la afectiva y emocional. Porque cuando esta joven tiene algún problema o se siente mal y piensa que no va a superar alguna dificultad, le ayudan a entender las cosas y le dan ánimos para que salga adelante. De esta forma, logra hacer a un lado los problemas que experimenta y le permite enfocarse sólo en la escuela. Esto no le permite resolver sus problemas, sino hacerlos a un lado, porque la solución no depende de ellos, ya que tiene que ver con el contexto en el que se desenvuelve. Continúa con su vida académica porque es el espacio donde puede refugiarse y olvidarse de su contexto.

*pues solamente un amigo que tengo de no hace mucho tiempo, más o menos medio año o un año. Siempre que me siento mal o que siento que no voy a poder, él me ayuda y me ayuda a entender las cosas y que debo de seguir. (E4).*

En este caso, la chica considera muy valioso el apoyo que recibe de un amigo. Éste la ayuda en diferentes aspectos como en el emocional y en darle ánimos para que tenga ganas de salir adelante. Le hace entender las cosas que le suceden para que no se quede estancada y pueda seguir en esta vida, es decir, la impulsa para adaptarse al contexto en el que se desenvuelve.

Una cuestión interesante es identificar cómo le hacen estos estudiantes para pasar todas sus materias a pesar de las dificultades que atraviesan en su vida. Y esta joven lo explica diciendo: **“simplemente querer saber más allá de lo que me están enseñando en ese momento”**. Es decir, le gusta indagar para conocer un poco más y darle un significado a lo que aprende. Pero lo más importante es el **querer**, el tener la disposición y la actitud encaminadas a conocer más allá de lo que le enseñan. El **querer** es indispensable para lograr lo que se propone porque está dispuesta a actuar y todas sus acciones las enfoca en ese sentido.

También el hecho de tener como meta realizar una carrera profesional le permite avanzar y obtener buenos resultados, ya que se visualiza a futuro con más preparación académica. La educación media superior la ve como un paso más de muchos que ya se ha planteado.

*...Simplemente **querer** saber más allá de lo que me están enseñando en ese momento y que tengo una meta, que es una carrera... (E4).*

De esta manera, el **“querer y tener una meta”** en su vida es fundamental para desarrollarse y obtener más conocimiento. Así mismo, esta chica tiene curiosidad, lo que le permite saber más allá de lo que le indican los docentes.

Cabe señalar que se ubicó en la investigación que varios de estos jóvenes entrevistados expresan. En muchas ocasiones **aparentan ser felices** o **estar alegres** para que las personas con



las que interactúan no los cuestionen. Lo viven como un **escudo protector** que utilizan para que los demás no se den cuenta de que los problemas que experimentan los rebasan y los hacen sufrir.

Esta alumna tiene la firme convicción de que su situación va a ser diferente y por eso se dice a diario: “*hoy todo va a ser diferente, sea como sea, va a ser diferente*”. Y lo dice llorando, lo que deja ver que está experimentando una situación muy dolorosa para ella. Afirma que de esa manera es como se mentaliza para estar en la escuela. Expresa que en la preparatoria demuestra que está bien, aunque por dentro no lo está. Ella necesita poner una capa, una barrera porque no quiere que la vean así y la empiecen a cuestionar.

*Entonces es como esa mentalidad que tengo y simplemente decirme: hoy todo va a ser diferente, sea como sea, va a ser diferente (llanto). Es así como me mentalizo. Aunque aquí puedo demostrar que estoy bien cuando en verdad no lo estoy, pero como **aparentar, poner una capa** en ese momento, no quiero que me vean así. **No debo de ser así, pero solamente así soy...** (E4).*

La apariencia y la capa son el escudo, es decir poner una capa entre sus emociones y sentimientos para no sentirse vulnerable ante los demás y de alguna manera poder asistir a la escuela y pasar desapercibida. Considera que si sus compañeros conocen cómo se siente, pensarían que es vulnerable. Es en cierta forma un miedo que ella tiene de mostrarse tal cual es ante los demás.

Por otro lado, piensa: “*no debo de ser así*”, pero dice que ella así es y no lo puede cambiar. Aquí hay una carga del **deber ser** al que ha recurrido para protegerse y no cuestionar el entorno en donde se desenvuelve. Este **deber ser** que ella considera que es apropiado en la escuela.

Esta joven ha contado con un *factor de protección externo* que es un amigo que le ha brindado ayuda en diferentes aspectos, el emocional sería el más importante. Sin embargo, no ha contado con el apoyo de su familia en todos los aspectos. Es decir, sí cubren en cierta forma las necesidades económicas de la chica como techo y sustento, pero no sus necesidades de afecto y acompañamiento, de escucha, están ausentes.

Un *factor de riesgo* que esta chica expresó tener es el rechazo de su propia familia y el abandono que ha experimentado en su vida. Es un factor de riesgo familiar porque no siente que recibe el apoyo y la protección necesarios para salir adelante. Es una situación grave porque es generada por la propia familia. Generalmente se esperarían que los familiares protejan a los suyos, y no que los desprecien y descuiden. Y el abandono se vive de manera más drástica cuando se es pequeño porque se necesita más la protección y no el descuido por parte de los progenitores.

En este caso, la joven expresa que no lleva una buena relación con su mamá ni con su abuelita, con quienes vive. Debido a que su abuelita no sabe aceptarla como es porque dice: **“no soy como el prototipo de nieta que siempre había querido tener. Soy muy distinta, entonces ellas no saben aceptarme en esa forma”**. Por lo tanto, siente rechazo de personas significativas. Dice que pelea mucho con su abuelita, pero lo puede controlar un poco. Sin embargo, con su mamá no se sabe controlar y pelean por cualquier cosa. Así que esta joven vive su entorno como la expresión al **rechazo** por parte de sus familiares. Incluso pelea mucho con su papá, aunque no vive con él. Estas acciones son factores de riesgo que su propia familia le provoca, lo cual no le ayuda a estar bien en diferentes aspectos.

*porque **no soy como el prototipo** de nieta que siempre había querido tener. Soy muy distinta, entonces ellos **no saben aceptarme** en esa forma. Entonces también peleo mucho en esa parte. Siempre hay una pequeña pelea con mi abuelita porque no quiere aceptar qué es lo que yo hago o aunque sea un gusto, lo que sea, ella no lo sabe aceptar (E4).*

*bueno, **peleo** mucho con mi mamá y...con mi papá (llanto) mi papá no vive actualmente conmigo y nuestra convivencia es cercana, pero nos vemos casi cada mes, cada ocho días (E4).*

Cuando esta chica comenta: **“no soy como el prototipo de nieta”** que mi abuela quisiera tener. Parece ser que considerara que para ser aceptada por su familia debería cumplir ciertos requisitos, ser y comportarse como le indican. Pero ella no acepta cambiar, siempre está defendiendo su forma de ser ante su familia. También dice: **“peleo”**. Es decir, ella es quien pelea con su abuela, su madre y su padre porque *se siente rechazada* por ellos. Entonces es una forma de responder ante el abandono y la falta de comprensión que experimenta por las personas que son más importantes para ella.

Así mismo, ha experimentado otro factor de riesgo al quedar sin escuela cuando terminó la secundaria. Asume que se vio muy afectada al perder un año de preparatoria porque no pudo ingresar a ninguna escuela perteneciente al Sistema Educativo Nacional. En este sentido, también fue rechazada por no haber obtenido un lugar en estas preparatorias. Por lo que tuvo que buscar otra opción para estudiar.

La escuela funge como un ente protector en el que el alumno se siente mejor. Así que cuando pierden la oportunidad de asistir a una escuela piensan que ya nada tiene sentido. En este caso, la chica dice: **“me sentía como que todo el tiempo estar en la casa y sin hacer nada, me sentía como que una *depresión* de que en verdad ya no quería hacer nada”**. Decidió en ese tiempo que

ya no quería hacer nada, la vida pierde sentido porque la escuela es un espacio donde se sienten mejor.

*yo siento que me afectó mucho haber perdido un año de preparatoria. No ingresé a ninguna escuela en el momento en que salí de la secundaria. Entonces me sentía como que todo el tiempo estar en la casa y sin hacer nada, **me sentía como que una depresión** de que en verdad ya no quería hacer nada. Todo el día me la pasaba acostada, no me paraba, no hacía nada, lloraba de repente así sin saber por qué. Me afectó mucho eso, entonces cuando entré aquí como que sí fue como que un choque, ya no estoy sola, estoy rodeada de gente y es muy extraño ya para mí porque no me gusta. No puedo estar ya con tantas personas (E4).*

La chica expresó que le afectó mucho el no entrar a una preparatoria al terminar la secundaria. Lo que le causó problemas emocionales fuertes, incluso ella menciona que “*sentía que tenía una depresión*” porque “*ya no quería hacer nada*”. Sin embargo, el hecho de encontrar una escuela que le permitiera cursar la educación media superior le ayudó a mitigar su malestar emocional, pero continúa con estados de ánimo variables.

A pesar de que obtuvo un lugar en una escuela y asiste diariamente, tiene muchos problemas familiares y emocionales. Dice que decae fácilmente y entra en depresión. En ese estado anímico que ella etiqueta como depresión, recuerda que se ciega totalmente y hace cosas por impulso, pero luego se arrepiente.

*pues...tengo muchos problemas familiares como ...pues...emocionales. Me decaigo muy rápido, llego incluso a entrar en depresión demasiado rápido. Soy una persona que se puede deprimir muy fácil y simplemente entra esa depresión, me ciego totalmente y hago cosas al impulso que a un futuro me arrepiento (E4).*

Explica que al entrar en *depresión* se ciega totalmente y *hace cosas por impulso* por las que luego se arrepiente. La estudiante es consciente de sus estados de ánimo. Sin embargo, no sabe cómo sobrellevarlos y cómo mantenerse estable. Sin entrar en estos cambios emocionales.

Así mismo, esta chica experimenta *factores de riesgo internos* que tienen que ver con la dificultad de relacionarse y convivir con sus compañeros. Considera que nunca le ha gustado estar con mucha gente. Expresa que sabe convivir, pero que en realidad no le gusta estar con tantas personas. Dice que se estresa muy rápido. Por lo tanto, también se le dificulta relacionarse con sus compañeros del Instituto.

*Actualmente sí, desde antes **no me gustaba estar con mucha gente** y hasta ahorita sigo igual. O sea, sí sé convivir, pero simplemente no es lo mío, no es lo mío estar con tantas personas. Entonces pues es más eso y que **me estreso** demasiado rápido y que las cosas si no me salen bien... (E4).*

Esta joven señala que se estresa muy rápido al *estar con mucha gente*. Esta situación se la atribuye a que pasó casi un año sin salir de su casa, no convivía con otras personas y cree que eso

le trajo como consecuencia que ya no le guste estar acompañada. Disfruta más estando sola que con otros, sean adultos o jóvenes.

### **Caso 5. “Seguir estudiando: no quedarme estancada”**

Alumna que cursa el tercer semestre de educación media superior. Vive con sus padres, no menciona si tiene hermanos. Considera que su papá es el que más la apoya en sus actividades escolares. También su amiga Martha, quien es más grande que ella, le da consejos, le dice lo que está bien y lo que está mal, le ofreció ayudarle económicamente para que continuara estudiando. La joven expresa que quiere estudiar Pedagogía y se esfuerza para no quedarse estancada. Está pasando por una situación difícil lo cual no quiere manifestar porque le causa mucho dolor, incluso llora cuando se le pregunta.

En este caso, la estudiante recibe apoyo por parte de sus papás, lo que le permite desarrollarse y conseguir un buen rendimiento académico. Sin embargo, sus padres condicionan el apoyo económico que le otorgan porque se lo dan siempre y cuando estudie. Si esta joven quiere realizar una licenciatura sus padres le cubrirán todos sus gastos, obviamente conforme su situación se los permita. Pero si ella ya no estudia, le retirarán su apoyo porque realmente hacen un esfuerzo muy grande y no le exigen más que ir bien en la escuela.

*Igual yo tengo el apoyo de mis papás, me dijeron que hasta que yo quiera estudiar, me iban a pagar los estudios. Yo creo que también eso es lo que me motiva: seguir estudiando, hacer una carrera, no quedarme estancada (E5).*

En cierta forma, esta joven sabe que sus padres le brindan un apoyo condicionado por estudiar. Pero es “*hasta que yo quiera estudiar*”, la chica sabe que este apoyo depende de los alcances que ella quiera tener y de su actitud y decisión en cuanto a esta posibilidad de prepararse profesionalmente. Los padres al condicionar el apoyo que le dan a su hija, ubican el compromiso de manera bidireccional. Es decir, no ubican la responsabilidad de su lado paterno sino también del hijo.

Dentro de los apoyos que los amigos y amigas le brindan, se encuentra la ayuda en tareas y explicación de contenidos. Así mismo, el apoyo anímico, el decirle que le eche ganas, que puede salir adelante.

Coincide con el Caso 1 en que esta chica recibe apoyo por parte de una amiga. Esta amiga es mucho más grande de edad y la apoya emocionalmente y económicamente. La exhortó para que

siguiera estudiando, incluso le ofreció pagarle la preparatoria en caso de ser necesario. Es una amiga a la que le pregunta si puede hacer o no las cosas y es quien la aconseja

*Ella es la que más me ha apoyado y me sigue apoyando todavía. Es con la que puedo contar y preguntarle cosas. Y me dice está bien, hazlo. Está mal, me aconseja y me dice no hagas esto. Es con ella nada más (E5).*

Efectivamente, el apoyo que su amiga le brinda es por su bien. Esta situación puede hacer pensar que esta chica no está aprendiendo a tomar decisiones por sí misma, sino que depende de otra persona para actuar. Esta alumna considera que sólo cuenta con esta amiga y es de quien recibe consejos y le dice si puede o no hacer las cosas. Es necesario que esta joven también **aprenda a tomar decisiones** por ella misma, sí tomar consejo de su amiga, pero al final tomar por sí misma una acción a seguir. Porque se observa una dependencia de esta chica con su amiga.

En forma similar, los estudiantes tienen *factores de protección internos* que también les permiten avanzar en su vida. Werner & Smith (1982) y Garmezy (1993) explican que el sujeto resiliente también posee dichos factores: características individuales de la persona resiliente (habilidad para resolver problemas, capacidad reflexiva y responsabilidad frente a otros sujetos, capacidad intelectual).

La capacidad de **pensar a futuro y tener planes** por desarrollar en su vida a largo plazo también es un factor de protección interna. Esto le permite al sujeto no vivir tan fuerte su presente, debido a que le resulta muy complicado. De esta manera, los jóvenes entrevistados logran evadir su vida presente y vivir para el futuro.

La alumna considera que lo que más la motiva en su vida para seguir adelante es: **“seguir estudiando, hacer una carrera, no quedarme estancada”**. Se entiende que su motivación es la parte académica, ya que no hay en su vida algo más importante que hacer una carrera. Entonces tiene una meta en la vida, que es su carrera profesional y esta visión le permite enfrentarse a diario con diferentes dificultades sin detenerse a sufrir y pensar en éstas. Sólo piensa en su objetivo, así como sucede con el Caso 3, Caso 4 y Caso 6.

*Yo creo que también eso es lo que me motiva: seguir estudiando, hacer una carrera, no quedarme estancada (E5).*

El sentirse motivada por seguir estudiando y realizar una licenciatura la transporta a cómo va a ser su vida en el futuro. Sin embargo, también es necesario aprender a disfrutar del presente, identificar las cosas que en este momento puede gozar y no sólo ver lo que la hace sufrir.

Por otro lado, esta joven expresó vivir pobreza en su casa. No cuenta con los recursos necesarios para estudiar, aunque sus padres hacen un esfuerzo muy grande para cubrir sus gastos

de transporte y escolares. Lo que también le ayuda es que cuenta con una beca mensual del programa “*Beca sí*” que otorga el Gobierno de la Ciudad de México, la cual le permite mitigar sus gastos y ayudar también con los de su familia.

Esta chica vive pobreza en su casa, ya que no cuentan con recursos suficientes. Sin embargo, sus padres le dan dinero para ir a la escuela. Pero su papá le dice que no vaya a perder el tiempo a la escuela, porque si no quiere estudiar debe ponerse a trabajar, pero que no pierda el tiempo ni el dinero que no tienen.

*y bueno siempre me lo dice mi papá, que, si no voy a estudiar que **no pierda el tiempo aquí**, que mejor me ponga a trabajar, que haga otra cosa, pero que no pierda el tiempo ni venga a gastar el dinero que no tenemos (E5).*

El padre de esta chica considera que, si su hija no obtiene buen rendimiento académico y sólo va a la escuela a jugar o a hacer amistades, no debería asistir. Le dice que “**no pierda el tiempo aquí**” en la escuela porque sólo estaría gastando el dinero que no tienen. También le hace ver que sería más provechoso que se “**ponga a trabajar**”, ya que esto le beneficiaría más a su familia. De cierta forma es una presión, su padre le hace ver que en ella se invierte dinero y tiempo y que no debe desperdiciarlos. Su padre la hace ser consciente de la situación que viven, de cuál es su realidad y esta chica escucha lo que su padre le dice, pero reconoce que a veces le gana el relajo.

Finalmente, esta joven acata las exigencias de su padre y aunque dice que algunas veces le gana el relajo, al final se pone a trabajar mucho para aprobar todas sus materias. Sin embargo, tiene que lidiar diariamente con la enfermedad que tiene su madre, lo que le provoca tristeza y angustia.

Incluso esta estudiante no pudo expresar la problemática que está pasando actualmente, porque al tratar de hablar se le salían las lágrimas. Lo cual indica que sufre con la situación que vive, lo que le provoca problemas emocionales fuertes que se manifiestan con dolor y tristeza.

Estas situaciones problemáticas que experimenta esta joven son un *factor de riesgo* que le dificulta desenvolverse de una mejor manera. Aunque ella pone todo su empeño por obtener buenos resultados, tiene que enfrentarse siempre al dolor que le provoca que su madre esté enferma.

## **Caso 6. “Me deprimí mucho...pero sigo en pie”**

Alumno de veintiún años que cursa el tercer semestre de educación media superior. Vive con su madre. Considera que cuando era un niño sufría abandono por parte de su progenitora, ya que lo dejaba solo en su casa por uno o dos meses seguidos. Se supone que se quedaba junto con su hermano mayor, pero él nunca lo acompañaba, sólo le dejaba de comer y se iba. Actualmente,

considera que es muy independiente de su madre. Sin embargo, ella lo apoya económicamente para estudiar. Siente que se ha hecho más frívolo con su mamá. Por una decepción amorosa, se hizo alcohólico y se deprimió mucho, pero después lo superó. Le gusta estudiar para no quedarse en la ignorancia. Desea estudiar diseño gráfico.

En este caso, el estudiante considera el apoyo incondicional de su familia. Aunque éste no sólo es emocional, sino también de tipo económico ya que es un joven estudiante de educación media superior que vive con su mamá. Así que considera que la ayuda más importante que recibe es la económica por parte de sus padres. Ya que aún no es autosuficiente y requiere de ésta para solventar todos sus gastos.

*pues siento que los apoyos, en cuanto a lo económico, pues siento que **más en lo económico** y algunas veces en lo **emocional**, sería mi mamá y mi papá. Mis padres son los que más me han apoyado en eso (E6).*

El apoyo más importante que recibe por parte de su madre es el económico y el emocional. También el hecho de que su madre le aconseje que termine la escuela es fundamental para que él decida estudiar y no trabajar. Porque él es un joven de veinticinco años que estudia la preparatoria, y considera que tiene muchos gastos que su mamá no le puede cubrir.

Este joven también recibe consejos por parte de su madre. Ésta les dice: “*no te guíes por lo material, sino que tú mismo ve sobresaliendo*”. Se refiere a la importancia de estudiar y formarse. No dejar la escuela por trabajar y ganar dinero. Así que este joven sigue el consejo de su madre y sigue en la preparatoria, aunque considera que el dinero que le da su mamá no le es suficiente para todos sus gastos, pero prefiere terminar este nivel educativo para que en algún momento pueda acceder a un mejor trabajo y por lo tanto, un mejor salario.

*sí, mi familia más que nada es la que me apoya. Me dicen pues échale ganas. Mi mamá es la que más me dice para que acabe el estudio. **No te guíes por lo material, sino simplemente tú mismo ve sobresaliendo.** Es lo que me da el apoyo ¿no? (E6)*

La madre de este joven le hace ver la importancia de terminar de estudiar. Le dice: “**No te guíes por lo material**” con la intención de que no se desespere y continúe estudiando. Porque podría decidir salirse de la preparatoria y entrar a trabajar para obtener dinero. Sin embargo, su madre le hace ver que las cosas materiales no son más importantes que la educación que él obtenga en la escuela.

El joven entrevistado recibe dos tipos de apoyo: emocional y económico por parte de su madre. Esto provoca que este joven, a pesar de las diferentes problemáticas que enfrenta, sobresalga en su vida académica. De igual manera, cuenta con *amigos* que desenvuelven un papel

muy importante en su vida, porque siempre están al pendiente de sus problemas y de lo que le sucede.

*no, un amigo también que me junto mucho. Me dice échale ganas tú que estás estudiando. Si no tendrías que trabajar. Y le digo que está bien. Y pues mi mamá es la que más me apoya en ese aspecto (E6).*

Este joven tiene un amigo que lo exhorta a estudiar, le dice: “*échale ganas tú que estás estudiando*”, lo que deja ver que hay jóvenes que no tienen la oportunidad de estudiar. Tienen que trabajar desde muy chicas para ayudar en su casa y para solventar sus propios gastos. Entonces este joven puede permanecer en la escuela porque su mamá lo apoya. Y su compañero le hace reflexionar y concientizar la oportunidad que vive.

Este alumno tiene a su madre y a su amigo que le hacen ser consciente de las oportunidades que tiene. Lo apoyan emocionalmente para que sobresalga y permanezca en la escuela, que no la abandone. Porque generalmente este tipo de jóvenes dejan de asistir a la escuela y tienen un bajo rendimiento académico debido a las dificultades que experimentan.

Al cursar el tercer semestre de educación media superior y tener veinticinco años indica que tiene un desfase, porque por su edad ya debería estar terminando una licenciatura. Sin embargo, todas las problemáticas que ha enfrentado en su vida se lo han impedido. Actualmente es un alumno regular que no ha reprobado ninguna materia en la preparatoria.

Los *factores de protección internos* que tiene este joven están relacionados con la actitud que emplea en sus actividades y con enfocarse en lo que hace, en dedicar tiempo a lo que realiza.

*Pero sí cuando me dedico a hacer algo lo hago bien, no espero a que alguien me ayude (E6).*

Hace todas sus actividades por él mismo, no espera a que lo ayuden. Quizá porque desde niño ha estado mucho tiempo solo. Dice: “*no espero a que alguien me ayude*”, lo cual también indica que tiene iniciativa.

Este estudiante considera que el hecho de pensar en que a futuro va a tener un buen trabajo, lo motiva para esforzarse y obtener un buen rendimiento académico. Es lo que le ayuda para seguir adelante y hacer a un lado las dificultades con las que se enfrenta a diario. Por ejemplo, estar limitado en recursos y no poderse comprar cosas que necesita.

*pues ahora sí que tener un buen trabajo más que nada. Es lo que me ayuda (E6).*

Los estudiantes resilientes se adaptan a su entorno social y académico, con las diversas problemáticas que enfrentan, porque generalmente se plantean metas. Estas metas son entendidas como motivos académicos que tienen los jóvenes para guiar su comportamiento (Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pienda y Rosario, 2010). De esta manera, aunque atraviesen por



situaciones muy complicadas de distinta índole, logran concluir bien sus estudios y con buenos resultados académicos. Así, se puede identificar que los estudiantes viven su presente pensando siempre a futuro, tratando de hacer menos su presente porque tienen la convicción de que su situación actual es pasajera y de que lo que les espera será mucho mejor.

Por otro lado, este joven experimentó abandono cuando era un niño. Únicamente vivía con su mamá, pero ésta tenía que dejarlo solo para ir a trabajar. El estudiante expresa que ahora ya no lo siente tanto, “*pero cuando estás chico como que sí necesitas a la mamá en ese aspecto*”. Considera que el ser un niño te hace más vulnerable y sufres más el abandono de tus padres. Piensa que ahora ya no lo vive tan fuerte, pero al recordarlo se pone triste.

*pues yo iba en la primaria, como en tercero. Y hasta ahorita. Pero ya no lo siento, pero cuando estás chico como que sí necesitas a la mamá en ese aspecto. De chico sí sufrí mucho soledad (E6)*

También dice: “*de chico sí sufrí mucho soledad*”. Piensa que fue un sufrimiento para él porque cuando se es niño se necesita mucho a la madre. Así que, en este caso, el joven vivió un *factor de riesgo* al no recibir afecto y cuidados necesarios para un niño, y para él fue algo muy importante. Sin embargo, también menciona que actualmente ya no lo siente tanto. Lo que indica que en el presente tampoco se encargan de él, pero como ahora es un adulto ya no lo vive tan fuerte o no lo considera grave.

Estos factores de riesgo traen como consecuencia *baja autoestima* y que los jóvenes estén expuestos a caer fácilmente en algún tipo de adicción. Incluso tener problemas para relacionarse. Este estudiante expresa que se deprimió mucho a raíz de terminar un noviazgo. Pero él asume que este estado de ánimo provocó que él conociera el alcohol.

*no sé, era chavo. Pues sí, me deprimí mucho, no comía. Llegué a conocer el alcohol. Pero lo superé y sigo en pie (E6).*

*pues una exnovia. Un problema que tuve con ella (E6).*

En este caso, el joven a raíz del término de un noviazgo, dice que se *deprimió mucho* y llegó a conocer el alcohol. Este joven enfrentó abandono cuando iba en la primaria por parte de sus progenitores. Sólo vivía con su mamá y su hermano. Pero su mamá tenía que ir a trabajar y dejaba a su hijo al cuidado de su hermano mayor. Sin embargo, éste lo dejaba solo por salir con su novia. De tal suerte, que el joven expresa que pasaba a veces hasta uno o dos meses solo. Son periodos muy largos para que un niño viva solo.

Consumió alcohol y se deprimió mucho en una época de su vida por haber terminado un noviazgo. Finalmente, ya había experimentado abandono cuando era niño por parte de su madre, así que el hecho de volver a vivir una situación de abandono lo puso en una situación de alto riesgo.

Después lo superó con ayuda de sus amigos porque pensó que el alcohol no era bueno para él y que debía superar esto y seguir de pie.

A pesar de que sufrió abandono, cuando habla con su madre, ésta lo aconseja para que continúe estudiando, que vea que es importante prepararse más que ganar dinero por el momento. Sin embargo, el hecho de haber vivido solo tanto tiempo hizo que él fuera más *frívolo* con su mamá. Es decir, no la quiere acompañar a realizar sus compras o cualquier otra actividad. Prefiere estar solo.

Este joven a pesar de haber experimentado abandono, continúa estudiando. Escucha a su madre en cuanto a que es mejor prepararse que trabajar. Incluso aunque está limitado en cuestiones materiales. También tiene una meta que es estudiar Diseño Gráfico cuando termine la preparatoria.

**CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN  
PEDAGÓGICA**

**“Viaje a mis emociones”**

**Idalia Guadalupe Pérez Martínez**  
Octubre, 2017.

*“De todos los conocimientos posibles,  
el más sabio y útil  
es conocerse a sí mismo”.*

William Shakespeare

#### **4.1 Introducción**

El proyecto consiste en el diseño de un taller vivencial con la participación de estudiantes del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) Plantel “Ricardo Flores Magón” que les permita conocer y manejar sus emociones y las de otras personas. Pretende contribuir a que los jóvenes manejen sus emociones, sean capaces de generar relaciones interpersonales sanas y de tomar decisiones propias con la finalidad de incidir en la deserción escolar.

En un primer momento, se realizará un *Taller vivencial piloto* que permita obtener evidencias para rediseñar el mismo. Tiene como finalidad partir de las experiencias de los propios estudiantes que participen en esta primera etapa. Se realizarán evaluaciones por parte de estudiantes, docentes y directivos para optimizar el taller. Éstas servirán para realizar materiales didácticos apropiados para los estudiantes. Estarán basados en jóvenes de su edad y con experiencias similares, actuales y apropiadas para su propio contexto.

En un segundo momento, se llevará a cabo el taller vivencial con estudiantes de la IEMS que soliciten participar y con jóvenes que presenten dificultades emocionales. Se realizará en horarios que los jóvenes tienen libres y contará como parte de sus materias transversales. También en este curso habrá evaluaciones por parte de estudiantes, docentes y directivos para identificar cuáles fueron las debilidades y qué se podría mejorar.

A partir del diagnóstico realizado a estudiantes del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) plantel Ricardo Flores Magón, se identificó que existen diferentes problemáticas emocionales y conductuales con las que se enfrentan los jóvenes en su vida cotidiana y están relacionadas con los contextos en los que se desenvuelven.

#### **4.2 Identificación de la problemática de estudiantes del IEMS a partir del diagnóstico**

La pregunta de investigación de la que se partió para realizar el diagnóstico es *¿Qué problemáticas presentan estudiantes resilientes de educación media superior que tienen rendimiento académico alto?* Los resultados obtenidos tienen que ver con problemáticas emocionales, adversidades que los jóvenes han experimentado y con familias disfuncionales. Estos estudiantes han logrado un rendimiento académico alto. Sin embargo, tienen muchas carencias y fragilidad en la parte afectiva. Una persona no

puede vivir sólo para obtener logros académicos, es necesario que también desarrolle habilidades sociales que le permitan interactuar y desenvolverse de manera adecuada. Así como una serie de recursos que fortalezcan todas las áreas de su vida.

De tal forma que las problemáticas centrales en las que estos jóvenes se ven inmersos son la *incapacidad de establecer relaciones interpersonales, problemas emocionales* donde se destaca la *depresión y la dificultad para tomar decisiones*. Las dificultades mencionadas son los factores de riesgo internos que experimentan estos posibles resilientes.

Los recursos que utilizan para hacer frente a sus dificultades tienen que ver con *tener planes y metas a futuro, hacer a un lado el presente y negar la realidad*, así como *poner un escudo* ante el contexto áspero que experimentan y *aparentar alegría y felicidad* ante las personas con las que conviven. Otro aspecto importante que les permite sobresalir es la *conciencia*, tratan de pensar de manera clara las consecuencias de sus actos que en su momento podrían alejarlos de sus objetivos, así que no se arriesgan. Sin embargo, llega un momento en que ese escudo se rompe y entran en crisis porque su depresión avanza y ya no pueden seguir con su vida de manera funcional.

Por lo tanto, es necesario atender estas problemáticas con estrategias que incidan de manera indirecta y se logre con eso disminuir los *factores de riesgo internos*. Porque son precisamente estas características las que pueden modificarse, ya que son aspectos de la personalidad del sujeto. Pero los *factores de riesgo externos* no pueden modificarse porque tendríamos que cambiarles incluso a sus familias para que su contexto y condición cambien.

Los jóvenes que estudian en esta Institución educativa no obtuvieron un lugar en el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) se encarga de aplicar el examen y, con base en los resultados obtenidos por cada aspirante, asignan una escuela preparatoria a cada uno de ellos. Sin embargo, los estudiantes de la IEMS son rechazados de este concurso, lo cual los hace de entrada resilientes. Porque han sobrevivido al rechazo por parte del Sistema Educativo Mexicano.

Por lo tanto, alguno de los padres o familiares cercanos de estos jóvenes, los inscriben en el sorteo del IEMS con el fin de obtener un lugar. Cabe destacar que incluso en esta Institución muchos jóvenes no alcanzan un espacio para estudiar debido a la alta demanda educativa.

Los estudiantes que ganan un lugar en la IEMS viven diferentes problemáticas que tienen que ver con la manera en que ellos enfrentan su vida. Y está relacionado con los factores de riesgo internos y externos que experimentan en su entorno y con los factores de protección internos y externos con los que cuentan. A continuación se exponen los resultados obtenidos a partir del diagnóstico para cada uno de estos elementos:

Los *factores de riesgo internos* son las características intrapersonales que no les permiten sobresalir a los jóvenes, los más graves que experimentan son de tipo emocional, están relacionados con el desconocimiento de su propia personalidad. Las problemáticas más acentuadas son emocionales, ya que expresan que sufren depresiones de manera episódica e incluso crónica, son personas que generalmente están tristes y consideran que tienen una baja autoestima. Manifiestan dificultad para establecer relaciones interpersonales afectivas y para la toma de decisiones, no les gusta contar cosas de su vida privada en la escuela, no tienen confianza hacia sus compañeros, dicen que se sienten solos, e incluso algunos aparentan estar felices para que nadie los cuestione sobre sus sentimientos. Necesitan de un consejo y de que alguien les diga cómo actuar.

Los estudiantes de la IEMS generalmente se concentran sólo en la parte académica y suprimen su estado anímico debido a que no lo quieren enfrentar por el dolor que les representa. Algunos de ellos tienen dificultad para aprender. Y también han consumido alcohol porque no quieren experimentar nuevamente abandono por parte de un ser querido.

Los *factores de riesgo externos* se refieren al contexto en el que viven los jóvenes y que tienen que ver con el abandono y descuido por parte de sus padres durante largos periodos de tiempo. Algunos chicos tienen familiares enfermos por lo que no se les pone la atención adecuada y los dejan al cuidado de parientes cercanos. También viven violencia intrafamiliar, el rechazo de la madre o la abuela debido a la incomprensión de la etapa de desarrollo que atraviesan, muerte de un amigo y pobreza, ya que muchas veces les hace falta dinero para transportarse a la escuela, deben trabajar para solventar sus propios gastos y esto trae como consecuencia un rendimiento académico bajo. Otro riesgo importante para los estudiantes es perder un ciclo escolar lo que muchas veces les trae como consecuencia problemas emocionales serios.

Los *factores de protección internos* son las características intrapersonales que poseen los individuos que les permiten enfrentarse a la vida. Los más importantes que los estudiantes de la IEMS poseen son la capacidad de reflexión y conciencia acerca de cómo es el contexto en el que se

desenvuelven, valoran el apoyo que les brinda su familia, la escuela, los docentes y sus amigos. Tienen la capacidad de mirar hacia su interior y modificar sus acciones.

Estos jóvenes siempre piensan a futuro, tienen planes y metas por cumplir a largo plazo, pero sólo son de tipo académico, es decir, no toman en cuenta los demás aspectos de su vida que son fundamentales para su desarrollo integral. Aparentar alegría y felicidad es una estrategia que utilizan para protegerse del contexto donde se desenvuelven, para no sentirse vulnerables y para obtener ayuda de sus compañeros para realizar las tareas que se les complican. Otro factor interno que les permite obtener un buen rendimiento académico son las estrategias de aprendizaje; los estudiantes coinciden en que es necesario tener una buena actitud y disposición ante las cosas, preguntar, cuestionar e investigar lo que no entienden e ir más allá de lo que les dicen sus profesores, tener determinación para lograr sus objetivos, leer, esforzarse y motivación interna para aprender.

Los *factores de protección externos* son las personas significativas o instituciones que les otorgan cuidados a los jóvenes y estos les permiten desarrollarse de manera óptima. Entre ellos se encuentra el apoyo de familiares como el padre, la madre, tíos y tías; este apoyo se divide en económico y emocional. Los estudiantes también cuentan con apoyo de los docentes en la parte académica. Así como con sus amigos y amigas que les brindan ayuda incondicional, incluso algunas de ellas consideran a sus amigas como a su propia madre ya que desenvuelven ese rol. La tutoría entre pares les permite a los estudiantes aprender ciertos contenidos que se les dificultan a través de sus compañeros.

La propia Institución educativa les brinda protección y seguridad a los chicos porque cuando se encuentran en la escuela sienten que olvidan la realidad de su familia, les ayuda a contener sus tristezas. Y sólo en un caso una chica recibió apoyo terapéutico por parte de una Psicóloga y gracias a esto logró en el momento superar la problemática que enfrentaba. Sin embargo, la mayoría de estos jóvenes no tienen acceso a estos servicios por la falta de recursos.

Los estudiantes de la IEMS tienen un contexto desfavorecido debido a que pertenecen a familias disfuncionales, monoparentales, sufren la enfermedad de familiares cercanos como una madre o un hermano; el suicidio de un amigo años atrás. Experimentan pobreza, violencia intrafamiliar, abandono y descuido por parte de sus progenitores, incompreensión e incluso el rechazo de su propia familia. Han recibido violencia en la escuela. Algunos perdieron un ciclo escolar al salir de la secundaria por no haber sido aceptados en ninguna preparatoria del Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México. Por lo tanto,



también son jóvenes rechazados del propio sistema educativo por no obtener los puntajes requeridos cuando presentan un examen de ingreso.

Por consecuencia, los jóvenes de este Instituto manifiestan tener problemas emocionales. Lo que repercute en su autoestima y en la incapacidad de establecer relaciones afectivas sanas porque no tienen confianza en sus compañeros, lo que los lleva a sentir soledad. Manifestaron que cuando tienen depresión se encuentran tristes, no tienen ganas de salir de su casa, duermen durante el día y nada tiene sentido para ellos, ya que incluso se olvidan de sus metas y del futuro que habían visualizado. También descuidan el más importante para ellos, que es el académico.

Tampoco tienen desarrollada la capacidad de tomar decisiones por sí mismos porque necesitan que sus amigos aprueben o autoricen sus acciones, que les digan si está bien o mal la forma en que van a actuar. Otra situación que enfrentan estos jóvenes es el miedo a mostrar sus estados de ánimo, sus emociones y sentimientos en espacios públicos, uno de ellos es la escuela. Muchas veces ni siquiera identifican qué es lo que sienten ni por qué. Ellos expresan que a veces es como poner una *capa* para que sus compañeros no los vean tristes. Los estudiantes aparentan alegría ante las personas, demuestran que están felices para que nadie los cuestione acerca de la tristeza que sienten.

Lo preocupante de la situación de estos estudiantes es que en cualquier momento podrían dejar de ser funcionales. Es decir, por no conocer sus emociones y perderse en las depresiones que les aquejan, dejarían de asistir a la escuela por no saber cómo enfrentarse a las situaciones que viven de manera cotidiana. Porque incluso se ve en la eficiencia terminal del plantel “Ricardo Flores Magón”.

Respecto al rendimiento académico, la IEMS tiene un alto índice de reprobación. La eficiencia terminal en el ciclo escolar 2013-2014 en todos los planteles fue de un 24%. De 8, 459 estudiantes que ingresaron, sólo concluyeron sus estudios 2, 006. En el caso del plantel Ricardo Flores Magón también fue de un 24%. Es decir, de 509 estudiantes que ingresaron, sólo concluyeron sus estudios 110. A partir de los datos se puede inferir que la eficiencia terminal es muy baja y que algo pasa con estos jóvenes porque no logran concluir la educación media superior. Pero ¿qué prioridad concede el IEMS a la solución de ese problema?

La IEMS tiene como objeto impartir e impulsar la educación de tipo medio superior en la Ciudad de México, especialmente en aquellas zonas en las que la atención a la demanda educativa sea insuficiente, o así lo requiera el interés colectivo. La educación que imparta el Instituto, será gratuita,

democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la capital del país.

El Proyecto educativo de la IEMS es Abierto, está centrado en el contexto de los estudiantes. Los elementos que lo constituyen y su estructura son flexibles porque se concretan a partir de la práctica. De esta manera, el proyecto educativo se encuentra en permanente construcción, y está sujeto a la experiencia cotidiana y reflexión que realicen los docentes.

En enfoque curricular está basado en la flexibilidad metódica con cuatro orientaciones: Filosófica, Social, Pedagógica y Construcción permanente/abierta. Este Proyecto educativo está conformado por 3 ejes de formación: Crítica, Humanística y Científica. En cuanto al eje de formación humanística el estudiante debe lograr una actitud de permanente búsqueda, respeto y promoción de los valores humanos universales.

En el Plan de estudios, las materias de humanidades son Lengua y Literatura, Filosofía, Artes Plásticas, Historia y Música. Así mismo, llevan asignaturas optativas que desarrollan campos de estudio como: salud, educación, medio ambiente, organización, cooperativismo, entre otros. Sin embargo, los estudiantes no llevan ninguna materia sobre educación emocional que les permita enfrentar sus problemáticas intrapersonales e interpersonales. Por lo tanto, no reciben una educación integral que les permita desarrollarse de manera plena.

En este proyecto educativo se considera la parte afectiva de los estudiantes, pero no se lleva a la práctica. Tienen más importancia las asignaturas de conocimientos generales y no se incluyen materias para educar las emociones de los jóvenes y para que estos conozcan lo que les pasa. Esta situación es muy grave, porque la escuela debe educar para la vida en todos los sentidos. Una persona puede ser muy brillante académicamente, pero si tiene problemas emocionales estos le van a impedir desarrollarse eficazmente.

Es una problemática grave que en el diagnóstico que se realizó con estos jóvenes se identificó que se presentan diversos problemas emocionales que impactan en su vida cotidiana, en su forma de relacionarse, en su capacidad para tomar decisiones y en su rendimiento académico, incluso en casos graves trae como consecuencia la deserción escolar.

El Modelo Educativo de la IEMS está centrado en el estudiante y en él recae la responsabilidad de su propia educación, pero no se considera el contexto social y cultural del estudiante. En general, el ambiente de estos estudiantes es muy álgido, experimentan situaciones de pobreza y violencia

complicadas. Por lo que no pueden responsabilizarse por su proceso formativo de Educación Media Superior.

Por otro lado, Gimeno (2010) explica que en el currículum existe una distancia entre el discurso y la realidad. Y en este Modelo Curricular de la IEMS queda claro. La fundamentación y organización del plan están muy bien planteadas, pero distan mucho de la realidad. Cuando se analiza en la práctica, se puede apreciar que el Modelo Curricular y los estudiantes para los cuales está formulado no son congruentes. Es decir, quedan de lado factores sociales, culturales y económicos que los jóvenes experimentan. Dichos factores son fundamentales para el buen funcionamiento de un Modelo Curricular. Porque pareciera que está descontextualizado. Por lo tanto, en la práctica no se lleva a cabo.

De la misma manera, algunos docentes no brindan el plan de tutorías a los estudiantes, porque estos no asisten a las sesiones indicadas. Lo cual provoca que se distraigan de sus actividades académicas. Algunos jóvenes no tienen un seguimiento ni una retroalimentación para identificar sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad. En este Plan de estudios, las tutorías son fundamentales y es por lo que es bueno este Modelo Educativo. Sin embargo, tendría que verificarse que se lleve a cabo y que no sólo se quede en el diseño. Aunque bien se sabe que no es nada fácil implementarlo en la práctica.

Se ha hablado sobre la problemática que arrojó el diagnóstico realizado a los estudiantes del IEMS. Sin embargo, no se pueden atender todos los factores identificados por la naturaleza de los mismos y porque quedaría un programa muy amplio que no sería viable.

#### **4.3 Delimitación del problema de intervención**

Los jóvenes ubicados como resilientes cuando se enfrentan a problemáticas graves, por un lado, tienen la habilidad de salir a flote. Pero, por otro lado, sólo piensan a futuro. La estrategia que utilizan es olvidar sus problemas en el presente y todo lo que tiene que ver con sus afecciones emocionales lo ahogan. Porque si se detienen un poco se pierden en depresiones y no logran salir, por lo que no se lo permiten. Ubican su pensamiento, su energía y sus acciones para obtener logros académicos a futuro. Lo único que los sostiene es su vida escolar. Pero cabe destacar que cuando a estos jóvenes se les quita de la escuela por cualquier razón, por no tener dinero para asistir o por no haber obtenido un lugar en un bachillerato, se deprimen y la vida para ellos pierde sentido.

Estos jóvenes considerados como resilientes experimentan factores de riesgo internos y externos; así como factores de protección internos y externos. Sin embargo, los **factores de riesgo externos** y los **factores de protección externos** no se pueden cambiar tan fácilmente, debido a que sería necesario incidir en la sociedad, la escuela y la familia para que en su conjunto se protegiera a estos jóvenes y se disminuyeran los riesgos que experimentan. Pero no se pueden modificar por completo los entornos y condiciones en las que viven estos estudiantes, ya que sería necesario proporcionarles otra familia y eliminar las adversidades a las que se enfrentan en su vida diaria.

Por lo tanto, se ha decidido intervenir en los **factores de riesgo internos** que experimentan los estudiantes; se refieren a *problemas emocionales* como depresión, tristeza, baja autoestima, aparentar alegría, actuar impulsivamente, evitar el presente y sólo pensar a futuro; *dificultad para establecer relaciones interpersonales*; *dificultad para la toma de decisiones* y *problemas de aprendizaje*. Así mismo, es fundamental para esta intervención potenciar los **factores de protección internos** con los que ya cuentan algunos estudiantes y que les han permitido hacer frente a las adversidades que han experimentado y obtener un buen rendimiento académico. Entre estos se encuentran la capacidad que tienen los estudiantes de *reflexionar* y hacer *conciencia* sobre la situación que viven, la *capacidad de mirar hacia su interior* y modificar sus acciones. También el hecho de pensar a futuro, es decir *tener planes y metas*, pero que no sólo se enfoquen en la parte académica sino también en la afectiva y social.

Pero ¿cómo hacer frente a estas problemáticas? Una opción considerada viable es brindar a los estudiantes una educación emocional, porque permite hacer frente a estas situaciones que experimentan los jóvenes. Por su puesto, atendiendo los factores de riesgo internos y potenciando los factores de protección internos.

Las pedagogías se han centrado más en la transmisión de conocimientos, y le han restado importancia a un aspecto muy importante que es la parte afectiva de los estudiantes. Bisquerra (2000) considera que en el currículum no se contemplan temas relacionados con la personalidad del individuo, como son habilidades sociales, habilidades para la vida, temas transversales, entre ellos la educación emocional, que son fundamentales para el desarrollo integral de los jóvenes. Aunque en el IEMS sí están considerados estos temas, no ha sido suficiente la manera en que se forma a los estudiantes y que estos los reflejen en su vida.

#### 4.4 Justificación

Las dificultades que se identificaron en el Plantel “Ricardo Flores Magón” del IEMS fueron precisamente problemas emocionales, incapacidad para establecer relaciones interpersonales, dificultad para la toma de decisiones, problemas de aprendizaje, un alto índice de reprobación y un porcentaje muy bajo de eficiencia terminal. Es muy claro que las problemáticas mencionadas son multifactoriales. No sólo pueden solucionarse por una vía. Sin embargo, se considera que una forma importante de contribuir a modificar estas problemáticas es definitivamente una educación donde se considere al estudiante de manera integral. No separando el desarrollo cognitivo del desarrollo afectivo, sino uniéndolos de alguna forma para que los jóvenes sean plenos.

La propuesta entonces es brindar una educación emocional a los estudiantes para que de esta manera puedan hacer frente a las problemáticas que se les presentan en su vida cotidiana, identificando los factores de riesgo internos que no les permiten crecer, y los factores de protección internos que son las habilidades que poseen para afrontar a las adversidades. Es fundamental el desarrollo afectivo de los jóvenes para que estos tengan la capacidad de identificar sus emociones, de interactuar y establecer relaciones interpersonales sanas, así como de tomar decisiones propias. Y prevenir conductas de desadaptación social, rendimiento académico bajo y deserción escolar, así como consumo de drogas, alcohol, violencia, baja autoestima y depresión.

Si se logra incidir en el desarrollo emocional de los estudiantes, se podría conseguir mejorar el rendimiento académico y bajar los índices de deserción. Porque es necesario considerar que actualmente la situación contextual de los jóvenes es grave. No es fácil vivir sin personas adultas que procuren a estos chicos, que los cuiden. Generalmente experimentan abandono y descuido por parte de sus progenitores, a veces porque tienen que trabajar y porque tienen familias monoparentales, y porque no cuentan con los recursos económicos suficientes.

También atraviesan por situaciones adversas como la muerte de algún amigo, enfermedad de un hermano, de una madre y alcoholismo. Así como violencia intrafamiliar, durante un noviazgo y escolar. Incluso el hecho de no obtener un lugar en alguna preparatoria les genera desestabilidad. Lo que los lleva a experimentar problemas emocionales. Es necesario dar a los estudiantes una formación emocional mediante un taller vivencial para fortalecer la interacción grupal, lo cual permitirá que los jóvenes aprendan a socializar y generar relaciones interpersonales sanas. Porque esta es una de las deficiencias identificadas en los chicos.

Estas situaciones no sólo afectan a los estudiantes en su presente, en su rendimiento académico y en su permanencia escolar, sino que también trae diversas consecuencias individuales donde es necesario intervenir.

Los antecedentes de este proyecto se posicionan a partir de la Psicología Humanista porque puso un énfasis en el desarrollo de las emociones. Sus principales representantes son Carl Rogers en 1951, Gordon Allport en 1961 y Abraham Maslow en 1971. Maslow estudiaba a las personas extraordinarias y con esto se aproximó al estudio del potencial máximo de la humanidad. También se encuentra Eric Fromm en 1986 y 1993. Así como Karen Horney, Harry Stack Sullivan y nuevamente Eric Fromm que son representantes de la teoría del yo, pero que evolucionaron del psicoanálisis hacia posturas de corte humanista.

#### **4.5 Fundamentación del proyecto**

Así mismo, deben considerarse los Movimientos de Renovación Pedagógica, con sus diferentes ramificaciones como lo fue la escuela nueva, la escuela activa, la educación progresiva, que proponían una educación integral poniendo énfasis en la afectividad y formación para la vida. Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Tolstoi, Montessori y Rogers, entre otros, fueron los teóricos representantes de estos movimientos que pusieron énfasis en la dimensión afectiva. Sus aportaciones se pusieron en práctica, sin embargo, nunca se generalizaron por la complejidad y los requerimientos que conlleva una educación integral (Bisquerra, 2000). Actualmente, cada vez se observa con mayor claridad la necesidad de una formación integral que conjunte la educación emocional con la académica. Porque los jóvenes cada vez se enfrentan a mayores problemáticas que no saben resolver porque no se les enseña a ser humanos.

La base teórica de este proyecto se apoya en estos antecedentes de la Psicología Humanista y la Pedagogía para abordar el tema de la inteligencia emocional. Este concepto no surge por azar, sino por diferentes aportaciones como la psicoterapia emocional y la terapia cognitiva que se han centrado en los trastornos emocionales (Bisquerra, 2000). Así como las diversas investigaciones que han generado diferentes teorías de la emoción:

- Teoría psicoevolucionista de Plutchik de 1954 a 1984.
- Teoría del feedback facial de Izard en 1979.
- Emoción y motivación de Frijda de 1986 a 1993.
- Teoría de la valoración cognitiva de Lazarus en 1991.

Estas son algunas de las teorías antecedentes que sirvieron para dar sustento al surgimiento de la inteligencia emocional en los años noventa. Incluso también sirvieron de antecedente los descubrimientos de la neurociencia que realizó Mora en 1996 y del cerebro emocional que realizó LeDoux en 1994 y 1996 (Bisquerra, 2000).

Bisquerra (2000) reconoce que un antecedente fundamental es la *Teoría de las inteligencias múltiples*, que distingue siete inteligencias en el ser humano: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal que desarrolló Howard Gardner en 1995. Sin embargo, Goleman en 1995 desarrolló el término *inteligencia emocional*, aunque no fue creado por él sino por Salovey y Mayer en 1990, pero él toma este concepto y lo difunde.

Así mismo, cabe destacar que este proyecto también se basa en la Psicología Positiva que surge a partir de la psicología humanista. La Psicología Positiva es una corriente teórica de reciente creación y está muy vinculada con la resiliencia (Seligman, 1999).

Sheldon, Fredrickson, Rathunde, Csikszentmihalyi y Haidt (1990) explican que la Psicología Positiva estudia el funcionamiento óptimo de las personas. Seligman y Csikszentmihalyi convocaron a una reunión en Quintana Roo, México, donde se acuñó el nombre de Psicología Positiva, cuyo propósito es descubrir y promover factores que permiten a los individuos vivir plenamente (Tapia, Tarragona y González, 2012). Esta corriente se centra en el estudio de lo positivo del ser humano, no en lo negativo. La psicología no se había fijado en lo absoluto en lo que hace felices a las personas, en lo que les da un carácter positivo y les permite ver lo valioso de la vida.

La psicología positiva fue definida como *“una ciencia de la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas que permiten mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es árida y sin sentido”* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000: pág. 16).

Según Seligman et al. (2000) la Psicología como ciencia completa y práctica debe incluir el sufrimiento y la felicidad, su interacción y las intervenciones deben estar ligadas para aliviar el sufrimiento y aumentar la felicidad, y no ver estos dos aspectos como independientes.

Por lo tanto, este proyecto de intervención está basado en la Psicología Humanista y en la Psicología Positiva. De estas bases teóricas surgen dos temas fundamentales para el desarrollo del sujeto que se quiere formar porque reúnen la adversidad y la felicidad: 1) Educación emocional y, 2) Resiliencia (considerando sólo los factores de riesgo internos y los factores de protección internos).

La importancia de trabajar estos dos temas en conjunto radica en que son muy parecidos y están encaminados al bienestar del sujeto. Sin embargo, sólo se trabajarán ciertos aspectos de estos dos grandes temas, porque el interés radica en la parte intrapsíquica del estudiante y no en factores sociales y ambientales, que si bien son fundamentales para el buen desarrollo del sujeto, no se podrían abarcar por completo debido a que son multifactoriales. Así que es necesario acotar la intervención para su viabilidad.

Peter Salovey y John Mayer en 1990 conceptualizaron la educación emocional y la describieron como una inteligencia genuina que se basa en el uso adaptativo de las emociones, es decir que el sujeto puede solucionar problemáticas y ajustarse al entorno donde se desenvuelve (Fernández y Ruiz, 2008).

#### 4.6 Educación emocional

Por otro lado, Bisquerra (2000) explica que el concepto de educación emocional tiene un marco muy amplio de referencia y que no podría describirse de manera breve. Sin embargo, se atreve a considerar que es un

*“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”* (Bisquerra, 2000, pág. 243).

Este autor explica que la educación emocional debería estar presente en el desarrollo educativo del estudiante en el currículum y en toda su vida. Porque a lo largo del ciclo vital se presentan conflictos emocionales que requieren atención psicopedagógica. También considera que la formación emocional maximiza las tendencias constructivas y minimiza las destructivas (Bisquerra, 2000). Es decir, puede disminuir los factores de riesgo internos y potenciar los factores de protección internos del sujeto, ya que éste empieza a conocer cómo funcionan sus emociones y eso ayuda a que los jóvenes adopten comportamientos de prevención y de su propio desarrollo. Por lo tanto, está presente la resiliencia en los estudiantes por medio de los factores de riesgo y protección.

El concepto de **emoción** proviene del latín *moveré* que puede significar mover hacia fuera o sacar de dentro. Se refiere a distintos estados afectivos. Una emoción es *“un estado complejo del organismo*



*caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”* (Bisquerra, 2000, pág. 61). Se puede percibir cuando una persona experimenta ciertas emociones porque ocurren cambios fisiológicos y conductuales en la misma. E incluso el sujeto tiende a realizar una acción.

Bisquerra (2000) realizó una esquematización de la vivencia de las emociones:

Evento → valoración → cambios fisiológicos → predisposición para la acción

A partir de este esquema, el sujeto experimenta un evento, realiza una valoración de la situación, si es positiva o negativa y se consideran los recursos individuales internos para afrontarlo. Inmediatamente surgen los cambios fisiológicos, que pueden ser expresiones faciales y verbales, seguidos por ciertos comportamientos y acciones.

En la siguiente tabla se explican los componentes de la emoción que tienen que ver con tres aspectos fundamentales:

**Tabla 14. Componentes de la emoción**

Neurofisiológica	Respuestas involuntarias: taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, presión sanguínea, etc.
Comportamental	Expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos); tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc. Este componente se puede disimular.
Cognitiva	Vivencia subjetiva, que coincide con lo que se denomina <i>sentimiento</i> . Permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje. Sólo se puede conocer a través del auto informe.

Tomado de Educación emocional y bienestar (Bisquerra, 2000).

El estudiante puede conocer cómo funcionan las emociones que experimenta y cómo se componen, cuáles son las características. Incluso puede identificar las emociones que experimentan otras personas que les rodean a través de su comportamiento. Pero ¿de qué sirven las emociones?

La función de las emociones radica principalmente en motivar las acciones y sirven para la adaptación del ser humano al entorno donde se desarrolla. También tiene una función informativa para comunicar al propio sujeto y a otros para proyectar intenciones. Así que también se desarrolla

socialmente porque permite expresar cómo se siente un sujeto e influir en los demás, lo que interviene en las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2000).

Sin embargo, es necesario que los jóvenes conozcan los tipos de emociones que puede tener una persona, ya que es el primer paso para que al experimentarlas las identifiquen y posteriormente puedan reflexionar sobre el propio proceso de vivenciar las emociones. Bisquerra (2000) realizó una propuesta clasificatoria de las emociones considerando las categorizaciones más relevantes de diferentes teóricos y se muestra en la tabla 2.

Las **emociones negativas** son muy desagradables para la persona que las experimenta, de esta manera el sujeto se bloquea y olvida sus metas. Esta situación se produce ante una amenaza o una pérdida. Las **emociones positivas**, por el contrario, son agradables para el sujeto que las vive. Y se experimentan cuando se logran metas y objetivos deseados. El afrontar las emociones permite al individuo disfrutar su vida (Bisquerra, 2000).

Las **emociones ambiguas** se refieren a situaciones problemáticas, *borderline* o neutras porque no son ni positivas ni negativas. Pero pudieran ser ambas, y depende de las situaciones que se estén experimentando (Bisquerra, 2000).

Las **emociones estéticas** se producen cuando se admira una obra de arte como una pintura, una escultura; cuando se escucha música.

El concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer en 1990 y desarrollado por Goleman en 1995 contiene elementos que conforman la educación emocional. Entre ellos 1) vivir y conocer las propias emociones, 2) regular las emociones, 3) motivarse a sí mismo, 4) reconocer las emociones de los demás, 5) establecer relaciones.

Las experiencias emocionales positivas proveen de mejores recursos internos a las personas para afrontar diversas problemáticas que se les presentan o que ya han experimentado con anterioridad. Los estados emocionales positivos facilitan conductas y acciones más saludables; lo que también hacen las personas resilientes (Salovey, Rothman, Detweiler & Steward, 2000).

**Tabla 15. Clasificación de las emociones**

1. Emociones negativas	<p>a. <b>Ira.-</b> rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.</p> <p>b. <b>Miedo.-</b> temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.</p> <p>c. <b>Ansiedad.-</b> angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.</p> <p>d. <b>Tristeza.-</b> depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.</p> <p>e. <b>Vergüenza.-</b> culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.</p> <p>f. <b>Aversión.-</b> hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.</p>
2. Emociones positivas	<p>a. <b>Alegría.-</b> entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.</p> <p>b. <b>Humor.-</b> (provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad).</p> <p>c. <b>Amor.-</b> afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, agape, gratitud.</p> <p>d. <b>Felicidad.-</b> gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.</p>
3. Emociones ambiguas	<b>Sorpresa, esperanza, compasión</b>
4. Emociones estéticas	

Tomado de Educación emocional y bienestar (Bisquerra, 2000).

En esta intervención se considera viable trabajar la educación emocional y la resiliencia (sólo en cuanto a *factores de protección internos* y *factores de riesgo internos*) porque son temas encaminados al bienestar y adaptación de las personas a su entorno, sin necesariamente conformarse con lo que les tocó vivir, sino para realizar cambios que les permitan estar mejor. De hecho, hay un estudio que nos da una idea factible de trabajar estos temas en conjunto, porque sus objetivos son los mismos.

Veloso, Cuadra, Antezana, Avendaño y Fuentes (2013) realizaron un estudio para identificar la *Relación entre Inteligencia emocional, Satisfacción vital, Felicidad subjetiva y Resiliencia en funcionarios de educación especial* en el que pretendían medir si existía correlación positiva de la inteligencia emocional con satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia. Los resultados fueron que sí existe una correlación positiva con los tres términos. Sin embargo, resiliencia fue la variable que evidenció una correlación más alta con inteligencia emocional. Los autores explican que las personas que presentan la habilidad para percibir, asimilar y manejar las emociones propias e interpretar las de otras personas, tienen un mayor nivel de resiliencia. Por lo tanto, en esta intervención se necesita tener como temas que la fundamentan a la *educación emocional y resiliencia*.

La resiliencia es un concepto que se ha definido de muchas maneras por distintos teóricos, tomándose en cuenta diferentes factores. La resiliencia es una capacidad que tiene el ser humano de sobreponerse y superar situaciones adversas. Se le ha relacionado en muchas ocasiones con la invulnerabilidad del sujeto. Pero en esta investigación se descubrió que el estudiante resiliente experimenta diferentes problemáticas emocionales, que efectivamente es fuerte y sabe cómo obtener un buen rendimiento académico y ser funcional socialmente. Sin embargo, algunas veces los jóvenes se dejan vencer por las problemáticas que viven.

#### **4.7 Naturaleza de la estrategia para la acción**

Según la Real Academia Española un *taller* es un “*lugar en que se trabaja una obra de manos. Escuela o seminario de ciencias o de artes. Conjunto de colaboradores de un maestro*”. La palabra taller proviene de la palabra francesa *atelier* y hace referencia a un lugar donde se trabaja principalmente con las manos. Aunque el concepto tiene muy variados usos: puede ser el espacio de trabajo de un artesano, de un pintor o un alfarero. En el ámbito educativo hace referencia a un espacio de enseñanza donde se combina la teoría con la práctica.

Según Ander Egg el taller es una modalidad pedagógica de “*aprender haciendo*” y se apoya en el principio de aprendizaje de Fröebel en 1826, para aprender una cosa es necesario verla y hacerla, de esta manera se vuelve una experiencia mucho más formadora y cultivadora que aprenderla simplemente mediante la comunicación verbal de las ideas.

Un taller vivencial se centra en el desarrollo humano del estudiante porque se trabaja con las emociones. Implica que el alumno relacione qué es una emoción y que la identifique a través de actividades que le permitan sentir. Un taller vivencial también es una modalidad del trabajo grupal. Algunos teóricos de la psicología humanista como Irving Yalom, Fritz Perls y Carl Rogers fueron los principales promotores. Consideraron la idea de que el trabajo en grupo proporciona beneficios que no pueden obtenerse a través del trabajo individual (Gómez, Salazar & Rodríguez, 2014)

Un taller vivencial es una forma de trabajar en grupos donde los participantes se reúnen para conocer sobre un tema en específico, pero a partir de experiencias personales. La estructura que posee debe contemplar contenidos teóricos, ejercicios o juegos que faciliten el aprendizaje y el desarrollo personal de los involucrados (Villar, 2010).

La utilización de dinámicas o juegos grupales permite que los participantes aprendan de una forma experiencial para que de esta manera puedan vivenciar una situación real a través del ejercicio, juego o dinámica para después realizar un análisis, una reflexión y aprender sobre lo experimentado en estas acciones (Romo, 2016).

El aprendizaje vivencial inicia a partir de una acción que podría ser una dinámica, un juego o algún ejercicio que lleve a la reflexión. Después a la conceptualización y a explicar cómo se pueden aplicar los contenidos para generar una acción reflexiva, diferente (Romo, 2016). La figura 1 muestra esta secuencia.

#### **4.8 Fundamentación teórico-metodológica del taller vivencial**

Se trabajará con emociones, así que es necesario un taller vivencial. Porque cualquier otra metodología no permitiría el conocimiento experiencial en los jóvenes, así que es la más adecuada por la naturaleza del tema.

Se apoya en el principio de aprendizaje de Fröebel en 1826, “*aprender haciendo*” mismo que explica que para aprender una cosa es necesario verla y hacerla, de esta manera se vuelve una experiencia mucho más formadora, cultivadora y vigorizante que aprenderla simplemente mediante la comunicación verbal de las ideas.

**Figura 1. Ciclo de aprendizaje vivencial**



Figura 1. El ciclo de aprendizaje vivencial (Romo, 2010).

#### 4.9 Objetivo general del proyecto de intervención

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención basado en la educación emocional donde se potencien y atiendan algunos factores resilientes para incidir en el rendimiento académico de estudiantes de educación media superior.

#### 4.10 Proyecto piloto: Operación

El taller vivencial “Un viaje a mis emociones” se realizará mediante las siguientes acciones generales:

**Acción 1.** Diseño del taller vivencial “Viaje a mis emociones” para profundizar en factores de riesgo y protección de los estudiantes de la IEMS. A partir de estos factores, también se trabajará sobre educación emocional para que los jóvenes identifiquen lo que sienten y logren establecer relaciones interpersonales más saludables y productivas.

En esta primera etapa se aplicará el taller a estudiantes del IEMS que les interese participar en el taller vivencial “Viaje a mis emociones”. Será un programa de intervención piloto para obtener datos que permitan redefinir el contenido y estrategias utilizadas para que los jóvenes logren conocerse a sí mismos para mejorar su estado emocional. Así mismo, se podrá incidir en el rendimiento académico de los participantes que presenten estas problemáticas.

**Acción 2.** Se presentará el programa de intervención “*Viaje a mis emociones*” a las autoridades del IEMS para que sea aprobado. Se negociará con la directora del Instituto para que de su autorización para trabajar con los estudiantes. Así mismo, se explicará que se requiere lanzar una convocatoria donde se invite a los alumnos a participar. También se presentará una carta descriptiva para pedir autorización sobre la utilización de diferentes instalaciones del Instituto y que con anterioridad se aparten. Incluso se solicitará la participación de dos personas que colaboren en la realización del taller vivencial, se sugerirá que sean del área de Pedagogía, también podrían ser docentes interesados en participar.

**Acción 3.** Cuando se obtenga la autorización para realizar el taller, se lanzará la convocatoria donde se invita a todos los estudiantes interesados en participar en el taller vivencial “*Viaje a mis emociones*”. Se realizará una convocatoria por medio de carteles y la página web de la preparatoria donde se especifique la duración del taller, los objetivos, la metodología y las fechas en que se impartirá

Esta información en conjunto servirá para redefinir el taller en una segunda etapa y apoyar a los demás estudiantes del IEMS que no logran el rendimiento académico adecuado. Una vez obtenidos los permisos requeridos, se llevará a cabo el taller.

**Acción 4.** La realización del taller vivencial “*Viaje a mis emociones*” será en el IEMS durante 13 sesiones. Se llevará a cabo los días jueves en un horario de 14:00 a 16:00 horas, que corresponde a un semestre, se eligió este horario porque el turno matutino termina a las 14:00 horas y el turno vespertino inicia a las 16:00 horas, así que se tienen dos horas para utilizar algunos espacios sin intervenir en las actividades académicas de los estudiantes. Cada sesión durará una hora con cuarenta y cinco minutos, teniendo 15 minutos de tolerancia para dar inicio al taller. La estructura de cada sesión consistirá en una dinámica que permita vivenciar emociones, después se ubicarán los contenidos experimentados en la actividad previa; y finalmente, los jóvenes realizarán una autoevaluación sobre su propio desempeño y una evaluación al taller. Los participantes serán estudiantes interesados en la temática del programa “*Viaje a mis emociones*”.

En las 13 sesiones se trabajará centralmente en identificar factores de protección internos y factores de riesgo internos de los estudiantes con la finalidad de obtener información que permita diseñar materiales para el siguiente taller. Así mismo, se trabajarán contenidos de educación emocional que intervienen para superar las dificultades que presentan los jóvenes: 1) *conciencia emocional* se trabajará a partir de técnicas vivenciales de auto observación donde se identifiquen emociones propias y de sus compañeros de manera verbal y no verbal; 2) *Regulación de las emociones* se trabajará mediante una

reestructuración cognitiva, a través de la relajación, ejercicio físico, diversiones, escuchar música y ayudar a los demás; 3) *Motivación* se realizará a través de actividades que les generen emociones positivas y que propicien bienestar, con estas también los estudiantes podrán aumentar su autoestima; y 4) *Habilidades socio-emocionales* que se atenderá a partir de técnicas para la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la prevención de cualquier conducta inadecuada y desarrollar la autoestima de los jóvenes. Finalmente, se realizará una evaluación del taller vivencial.

**Acción 5.** Evaluación del taller vivencial a partir de guiones de cuestionarios de carácter cualitativo, auto informes y crónica de la funcionalidad del programa. La evaluación tiene por objetivo identificar la funcionalidad del taller para hacer las modificaciones pertinentes.

-*Estudiantes:* realizarán una autoevaluación de su participación en el taller. Y evaluarán el programa de intervención a través de un cuestionario. Se llevará a cabo en la sesión 13 que corresponde a la última del taller, en el mismo horario.

-*Evaluación del proceso:* se verificará la puesta en marcha de cada una de las sesiones. La coordinadora y colaboradores del taller vivencial realizarán estas evaluaciones con la finalidad de mejorar el proyecto.

-*Autoridades:* realizarán una evaluación de la funcionalidad del taller, de cómo se llevó a cabo, qué hay que mejorar e implementar.

-*Colaboradores:* realizarán una evaluación de la funcionalidad del taller, de cómo se llevó a cabo, qué hay que mejorar e implementar.

-*Condiciones:* se trata de valorar cómo se llevó a cabo el taller, si las condiciones temporales, físicas, materiales y de personal fueron las apropiadas.

La evaluación a autoridades del IEMS y colaboradores se realizará durante la última semana del semestre.

**Acción 6.** Socialización de los resultados del taller vivencial a las autoridades del IEMS. Se presentarán conclusiones, juicios de valor y recomendaciones para facilitar la adecuada toma de decisiones sobre el taller respecto a su futuro. Y con base en esto, realizar cambios pertinentes en el diseño del taller vivencial para que intervenga en problemas específicos de los estudiantes de la IEMS. Se pretende que haya posibilidad de que sea un trabajo que se mantenga con los jóvenes para prevenir diversas problemáticas. Así como incidir en la mejora del rendimiento académico, ya que muchos estudiantes del IEMS tienen un rendimiento bajo.



**Acción 7.** Rediseño del taller considerando la información obtenida a partir del taller vivencial piloto. Así como los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones a la directora, estudiantes, colaboradores y las condiciones en que se dio el taller. Se llevará a cabo a principios del siguiente semestre a la aplicación del taller vivencial.

**Acción 8.** Presentación del taller vivencial “Viaje a mis emociones” rediseñado a las autoridades del IEMS. Se solicitará autorización para realizarlo nuevamente, considerando fechas, tiempos, personal, participantes y espacios físicos.

#### **4.11 Responsables**

Coordinadora del proyecto: Idalia G. Pérez Martínez

Colaboradoras: Dos pedagogas del IEMS de este plantel

#### **4.12 Recursos asignados para la solución del problema**

**-Humanos:** Se requerirá una coordinadora del taller vivencial “Viaje a mis emociones”. Así como dos colaboradoras que apoyen en la realización de las diferentes dinámicas y evaluaciones.

**-Materiales:** cartulinas, lápices, gomas, bolígrafos negros. Pizarrón blanco, plumones para pizarrón. Una pelota mediana. Material impreso: evaluaciones semanales, y final para cada uno de los involucrados.

**-Espacios físicos:** El taller vivencial se llevará a cabo en diferentes espacios físicos según la naturaleza de la actividad. Entre ellos se encuentran:

-1 salón para audiovisuales

-1 foro al aire libre

-1 cancha deportiva

-1 salón de artes plásticas con bodega equipada con sillas y mesas con capacidad para 30 estudiantes (se guardarán todos los materiales que se utilizarán durante el taller).

#### 4.13 Objetivos del taller vivencial

***General:***

Que los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior del plantel “Ricardo Flores Magón” obtengan una educación emocional que permita potenciar sus factores de protección interna para disminuir los factores de riesgo internos que experimentan para incidir en un mejor rendimiento académico.

***Específicos:***

- Que los estudiantes conozcan sus emociones, las vivencien y las desarrollen.
- Que los estudiantes profundicen en los factores de riesgo internos que han experimentado para apoyarlos a superarlos.
- Que los estudiantes expliquen cuáles son los factores de protección internos que les han permitido obtener un buen rendimiento académico a pesar de las adversidades para que sean conscientes de las habilidades que poseen.

#### 4.14 Metas

Diseñar materiales didácticos con base en los resultados obtenidos a partir del taller piloto con la finalidad de utilizarlos en el segundo taller. Esto permitirá que los estudiantes de nuevo ingreso se identifiquen con las problemáticas que otros jóvenes han experimentado y que aprendan diferentes formas para solucionarlas. Así como las estrategias que utilizan otros jóvenes para obtener un buen rendimiento académico aun experimentando situaciones álgidas.

#### 4.15 Beneficiarios:

**Taller piloto:** Estudiantes de educación media superior identificados como resilientes en el IEMS del Plantel “Ricardo Flores Magón”.

**Taller vivencial:** Estudiantes de educación media superior de segundo semestre que hayan obtenido un rendimiento académico bajo en el IEMS Plantel “Ricardo Flores Magón”.

#### **4.16 Contenidos a desarrollar en el taller vivencial**

Los contenidos que se trabajarán durante el taller vivencial “*Viaje a mis emociones*” consisten en una *Educación emocional* que aborde la conciencia emocional, regulación de las emociones, motivación y habilidades socio-emocionales en conjunto con la *resiliencia* en cuanto a factores de protección internos se refiere, donde se potenciarán los temas de capacidad de reflexión y conciencia, capacidad de introspección y pensar a futuro, plantearse metas y tener planes. Así mismo, se trabajarán los factores de riesgo internos que han experimentado los estudiantes que tienen que ver con problemas emocionales (depresión, tristeza, baja autoestima, aparentar alegría, actuar impulsivamente, evitar el presente y sólo pensar a futuro), dificultad para establecer relaciones interpersonales y la dificultad para la toma de decisiones.

Estos contenidos permitirán a los estudiantes de educación media superior obtener una educación integral como lo establece la visión internacional de la UNESCO a través de *La educación encierra un tesoro*. Delors (1997) en esta obra propone que el ser humano debe *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser*. Es una visión que toma en cuenta a los jóvenes de una manera integral, no desvinculados de la sociedad y de sí mismos como tradicionalmente se han considerado.

##### **a) Educación emocional**

###### **-Conciencia emocional**

Es conocer las propias emociones porque sobre esta noción se construyen las habilidades sociales y la identificación de emociones en otras personas y el auto-control. En realidad es la base de la educación emocional (Goleman, 1995). Se requiere la auto-observación y la observación de personas que les rodean, supone la comprensión de pensamientos, acciones y emociones (Molero y Ortega, 2011).

###### **-Regulación de las emociones**

Se refiere al auto-control y manejo de las emociones, lo cual incide en el control del comportamiento y del pensamiento, e incluso los impulsos fisiológicos. Se podría trabajar mediante una reestructuración cognitiva, a través de la relajación, ejercicio físico, diversiones, escuchar música y ayudar a los demás, entre otras (Bisquerra, 2000).

### **-Motivación**

Es un aspecto fundamental para mejorar en rendimiento académico, ya que cuando un estudiante se enfrenta a dificultades es necesario que se motive para seguir adelante. Se puede trabajar con control de impulsos y con una perspectiva optimista (Bisquerra, 2000).

### **-Habilidades socio-emocionales**

Se refieren a las relaciones sociales, mismas que están compuestas de las emociones de todos los grupos de personas. La empatía es una habilidad importante para generar actitudes pro sociales. (Molero y Ortega, 2011). La escucha, la comprensión y el conocimiento de otras personas permite desarrollar un clima social favorable, un grupo productivo y satisfactorio.

Existen diversas técnicas para fomentar las habilidades socio-emocionales, entre ellas están la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la prevención de cualquier conducta inadecuada y desarrollar la autoestima de los jóvenes (Molero y Ortega, 2011).

## **b) Resiliencia**

### **-Factores de riesgo internos**

Son las dificultades emocionales que experimentan los jóvenes del IEMS que fueron entrevistados, lo que se traduce en problemas para socializar y tomar decisiones. Cabe destacar que sólo se considerarán factores internos porque estos las personas pueden modificarlos. Y los factores de riesgo externos pues se encuentran en su entorno, y lamentablemente muchas veces éste no cambia. No significa que deban adaptarse a condiciones adversas y aprender a vivir siempre así, sino que es necesario que los estudiantes comprendan lo que les pasa emocionalmente, y cuáles son las dificultades propias que no les permiten salir adelante para que independientemente del contexto, ellos logren identificarlas y sobresalir. Los siguientes factores de riesgo internos fueron los encontrados en los jóvenes:

- problemas emocionales (depresión, tristeza, baja autoestima, aparentar alegría, actuar impulsivamente, evitar el presente y sólo pensar a futuro).
- dificultad para establecer relaciones interpersonales
- dificultad para la toma de decisiones

Sin embargo, se necesita nuevamente que los estudiantes profundicen en estas problemáticas para enfrentarlas y diseñar materiales que les permitan a otros jóvenes superarlas.

### **-Factores de protección internos**

Son las características intrapersonales que poseen los individuos que les permiten enfrentarse a la vida. Son habilidades intrapsíquicas de los estudiantes que les sirven para superar las adversidades emocionales que les provoca un contexto álgido. También son estrategias que implementan para lograr un buen rendimiento académico.

Se encontraron los siguientes factores de protección internos en los estudiantes entrevistados en el diagnóstico:

- Capacidad de reflexión y conciencia
- Capacidad de introspección
- Pensar a futuro. Plantearse metas y tener planes.

Estas habilidades se van a potenciar en los estudiantes que participen en el taller vivencial, así mismo se profundizará en las mismas y en las que surjan nuevamente según los jóvenes. Es muy importante identificar cómo es que estos estudiantes utilizan estas habilidades para sobresalir a pesar de las problemáticas fuertes que enfrenta. Por lo tanto, pueden utilizarse para generarlas en otros estudiantes que no las tienen desarrolladas.

### **4.17 Productos**

- Cuadernillo de factores de protección internos: que contenga las habilidades y estrategias que utilizan jóvenes resilientes para obtener un buen rendimiento académico.
- Cuadernillo de factores de riesgo internos: que contenga las problemáticas que han enfrentado los jóvenes y cómo es que le hacen para salir adelante y sobreponerse a las situaciones difíciles.

Estos cuadernillos servirán para diseñar materiales didácticos que podrán utilizarse en el siguiente taller vivencial. Y van a permitir a los jóvenes enfrentar sus problemáticas emocionales e incidir en su rendimiento académico para mejorarlo.

#### 4.18 Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar

En las siguientes tablas se especifica cuáles son los problemas que se identificaron en los jóvenes de la IEMS y cuáles son las actividades del programa con las que se tratará de incidir.

**Tabla 16. Actividades de las sesiones 1 y 2.**

PROBLEMA	TEMA	NOMRE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Dificultad para establecer relaciones interpersonales	Conciencia emocional	Soy consciente de las emociones de las demás personas y de las mías	Conocer mis emociones y las emociones de las demás personas y lo que las produce	Conozco mis emociones
				Conozco las emociones del resto
				¿Y tú qué sientes?
				Conocer la valoración que hacen los estudiantes de cada sesión.
				Evaluación de la sesión

**Tabla 17. Actividades de las sesiones 3 y 4.**

PROBLEMA	TEMA	NOMRE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Actuar impulsivamente y dificultad para establecer relaciones interpersonales	Regulación emocional	Puedo expresar mis emociones de manera adecuada	Identificar que las emociones y el comportamiento se regulan a través del pensamiento	Expresión emocional
				Pues...voy a decírtelo
				Yo regulo mis emociones
				Conocer la valoración que hacen los estudiantes de cada sesión.
				Evaluación de la sesión

Tabla 18. Actividades de las sesiones 5 y 6.

PROBLEMA	TEMA	NOMRE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Problemas emocionales (baja autoestima, depresión y tristeza)	<b>Autonomía emocional</b>	Capacidad de valorarnos a nosotros mismos	Expresar las cualidades que los demás expresan de mí (autoestima)	Porque soy lo que soy Y tú, ¿cómo me ves?
		Automotivación		Dime qué cara tienes y te diré qué día tienes
			Conocer la valoración que hacen los estudiantes de cada sesión.	Evaluación de la sesión

Tabla 19. Actividades de las sesiones 7 y 8.

PROBLEMA	TEMA	NOMRE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Dificultad para establecer relaciones interpersonales y Dificultad para la toma de decisiones	<b>Habilidades sociales</b>	Resolución de conflictos	Adquirir habilidades para resolver conflictos de manera eficaz	Entendernos mutuamente Tú ganas, yo también gano
		Aprender a escuchar	Aprender y poner atención a lo que dice nuestra interlocutora o interlocutor	Trataremos de tener una conversación
		Asertividad	Aprender a mostrar nuestros sentimientos de manera asertiva	Sí, dime...te escucho
		Empatía	Tener la capacidad de identificar las emociones de compañeros y compañeras	¿Y tú qué piensas?
			Conocer la valoración que hacen los estudiantes de cada sesión.	Evaluación de la sesión

**Tabla 20. Actividades de las sesiones 9 y 10.**

<b>PROBLEMA</b>	<b>TEMA</b>	<b>NOMRE</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
Dificultad para planear su vida en los ámbitos académico, emocional y social.	<b>Plan de vida</b>	Metas a corto plazo	Establecer actividades y metas a corto plazo en la vida del estudiante en diferentes aspectos de su vida.	Porque soy lo que soy Y tú, ¿cómo me ves?
		Plan de vida integral	Diseñar un plan de vida que considere aspectos académicos, emocionales y sociales del estudiante.	Trazando mi vida

**Tabla 21. Actividades de las sesiones 11 y 12.**

<b>TEMA</b>	<b>NOMRE</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>Evaluación</b>	Autoevaluación	Reflexionar y escribir cuál fue el desempeño del estudiante durante su participación en el taller.	Instrumento de evaluación
	Evaluación general del taller "Viaje a mis emociones"	Escribir cómo se sintió el estudiante durante el curso, si cumplió sus expectativas y realizar evaluaciones por escrito.	Instrumento de evaluación
	Cierre	Finalizar el curso	El círculo mágico



#### 4.19 Temporalidad del programa

La realización del taller vivencial se llevará a cabo a partir de junio de 2017 y finalizará en noviembre de 2017 en diferentes acciones que pueden observarse en el cronograma de actividades. El taller vivencial se llevará a cabo del 01 de septiembre al 01 de diciembre, los días jueves de las 14:00 a las 16:00 horas, ya que en este horario los estudiantes de la IEMS tienen un espacio libre de dos horas entre cada turno.

**Tabla 22. Temporalidad del programa**

2017							
Acciones	Ene-Nov	Junio	Agos-Nov	Nov	Dic	Ene-Feb	Mar
Diseño del Taller							
Presentación del Taller y Negociación con autoridades del IEMS							
Realización del Taller vivencial "Viaje a mis emociones"			13 sesiones				
Evaluación del taller: a) Directivos, b) Colaboradores, c) Condiciones							
Socialización de resultados							
Rediseño del Taller vivencial a partir de los datos obtenidos en el programa piloto							
Presentación del Taller vivencial rediseñado a autoridades del IEMS							

## REFLEXIONES FINALES

La resiliencia es un concepto de la Física y de la Ingeniería Civil que explica la capacidad que tiene un cuerpo de *resistir* a la rotura a causa de un golpe y recobrar su forma original después de someterse a diversas presiones y cambios (Kotliarenco et al., 1997). Este concepto después es adoptado por las Ciencias Sociales para caracterizar a las personas que viven situaciones de riesgo, pero que se desarrollan psicológicamente sanas (Rutter, 1990). Sin embargo, en este estudio encontré que los jóvenes identificados como posibles resilientes sí han desarrollado problemas emocionales a partir de vivir sucesos estresantes; aunque son funcionales por periodos en su vida cotidiana. Son jóvenes que se enfrentan a diferentes aspectos complicados en su día a día.

En el primer instrumento que se aplicó sobre **Habilidades Resilientes**, en una versión adaptada para este estudio, se encontró que los sujetos que se identificaron como resilientes obtuvieron puntajes muy similares a los de los sujetos no resilientes. No existen diferencias significativas en la media. Sin embargo, la diferencia radica en que los sujetos resilientes han experimentado sucesos de vida estresantes. Y a pesar de estas experiencias han desarrollado las mismas habilidades que jóvenes que no han experimentado sucesos de vida estresantes. Hasta antes del estudio de Emmy Werner en 1982 no se habían considerado estos aspectos. Es decir, la Psicología planteaba que, si una persona se desarrollaba en un entorno álgido y sin los cuidados adecuados, necesariamente su pronóstico psicosocial sería muy malo. Ya que no alcanzaría a tener una vida plena. Sin embargo, es Werner quien descubre que existen personas que, a pesar de crecer en ese medio hostil e inadecuado, logran una vida satisfactoria y un desarrollo normal. Por lo tanto, los resultados que arroja este cuestionario indican que hay estudiantes que, aunque atraviesan situaciones de riesgo, logran un desarrollo académico normal.

En la aplicación del segundo instrumento, la **Escala de Sucesos de Vida**, se encontró que de los estudiantes clasificados como resilientes, cinco estudiantes han experimentado de 3 a 8 sucesos de vida estresantes, cuatro estudiantes han experimentado 2 sucesos, y seis estudiantes experimentaron 1 suceso estresante. Los sucesos reportados con más frecuencia son enfermedad física, muerte de algún familiar, enfermedad psíquica, violencia y uso de drogas. Estas situaciones de riesgo dificultan el desarrollo de los jóvenes porque son situaciones con las que tienen que vivir a diario para seguir con su vida. Deben hacerles frente e incluso vencerlas para cumplir con las exigencias de su educación formal.

En las entrevistas realizadas a posibles sujetos resilientes se encontraron aspectos muy interesantes que no se alcanzan a visualizar en los resultados obtenidos a partir de instrumentos de medición cuantitativos. Ya que a través de la indagación individual se obtiene información muy interesante que da respuesta a las interrogantes planteadas y mucho más. Se pudo dibujar un panorama mucho más amplio y enriquecedor de lo que el estudiante ha vivido.

En un principio, me fascinaba la idea de conocer a personas resilientes. Consideraba que tenían una fuerza interna muy grande capaz de comerse los problemas que les rodearan y salir airosos de los mismos. Y así es con los jóvenes de la IEMS, pero sólo con respecto a ciertos aspectos. Son estudiantes con la capacidad de reflexionar y son conscientes de la situación que viven y tratan de evitar conductas que los alejen de sus metas. Piensan a futuro, y esto les permite plantearse objetivos a corto y largo plazo, generalmente en cuestiones educativas porque asocian la formación académica con un mejor porvenir profesional y poder adquisitivo. Para lograrlo, como estrategia aparentan alegría y felicidad ante las personas que les rodean para no sentirse vulnerables y para no aislarse por completo. También buscan sentirse apoyados por una persona significativa para ellos, puede ser un familiar, un amigo o amiga, e incluso sus profesores. Obtienen un buen rendimiento académico a pesar de las dificultades a las que se enfrentan porque muestran buena actitud y tienen determinación y disposición para realizar lo que les piden los docentes. También se esfuerzan por lograr un buen desempeño.

Sin embargo, estos jóvenes experimentan **factores de riesgo externos** como el abandono y descuido por parte de sus progenitores; *violencia* intrafamiliar, agresiones, rechazo e incompreensión. *Pérdida de un ciclo escolar* por no obtener un lugar en las preparatorias del Sistema Educativo Mexicano. Y viven *pobreza* porque les faltan recursos para ir a la escuela, y trabajan a pesar de su corta edad para solventar sus propios gastos, ya que sus familiares no pueden otorgárselos.

Debido a estas circunstancias, los jóvenes que participaron en este estudio experimentan **factores de riesgo internos**, ya que tienen *problemas emocionales* como tristeza y depresión, afrontan la *dificultad para establecer relaciones interpersonales* y *dificultad para tomar decisiones*, experimentan *problemas de aprendizaje* y algunos sufren *alcoholismo* a su corta edad. Así que no puedo decir que los jóvenes considerados como resilientes son invulnerables. Es decir, no resisten las dificultades sin que les pase nada porque en realidad sí se ven afectados por las situaciones adversas que han atravesado. Aunque sí son capaces de enfrentar diversas condiciones fuertes, pero ya después experimentan las consecuencias.

Así como existen factores de riesgo internos y externos, también estos jóvenes resilientes tienen factores de protección internos y externos que les permiten hacer frente a las dificultades que se les presentan en su vida.

Los **factores de protección externos** son el apoyo que los estudiantes reciben por parte de *familiares*, la dirección y tutoría de los *docentes*, los consejos y acompañamiento de *amigos y amigas*, el hecho de asistir a una *Institución educativa*, tutoría entre pares porque el aprendizaje se logra entre compañeros. Y la *intervención psicológica* durante un periodo; pero sólo se llevó a cabo en un caso y con recursos de familiares. Así mismo, el ser humano posee habilidades internas, que en esta investigación llamaremos como **factores de protección internos** que le permiten salir adelante y sobreponerse a cualquier situación de estrés que se le presente.

Bajo esta realidad, considero que no puede enseñarse la resiliencia en todos los aspectos que la integran. Es decir, no se pueden formar personas resilientes como algunos teóricos lo indican. Sino más bien, propiciar parte de las estrategias que estos jóvenes utilizan para obtener un buen rendimiento académico a pesar de las dificultades que se les han presentado. Porque ¿en qué consistiría desarrollar estudiantes resilientes?, ¿Se tendría que generar un ambiente álgido en ellos para que logren ser resilientes? Hay posturas teóricas que están a favor de desarrollar habilidades resilientes en los estudiantes. Sin embargo, a partir de este trabajo se considera que no hay que formar resilientes, sino más bien tomar las habilidades resilientes que permiten a los jóvenes enfrentarse a los problemas de una manera exitosa. Pero hay que considerar que la habilidad de ser resiliente se desarrolla en el individuo en algunas ocasiones, es una fuerza nata que las personas utilizan para sobrevivir.

De esta forma, podemos identificar que estos jóvenes resilientes utilizan esa fuerza interior para sobresalir y defenderse en el entorno en que viven; después viven las consecuencias de haber utilizado esa capacidad. Porque sólo logran obtener un buen rendimiento académico, pero en aspectos socio-afectivos tienen muchas dificultades que los llevan a hundirse en una tristeza y encerrarse en sí mismos. ¿Cómo intervenir en estos casos? La solución más propicia sería una terapia psicológica. Sin embargo, esta propuesta excede los alcances de este estudio. Así que decidí realizar un taller vivencial para que los estudiantes conozcan sus emociones y desarrollen habilidades sociales que les permitan interactuar y tomar decisiones propias que convengan a su vida. Esto permitirá que los jóvenes aprendan a relacionarse y generar relaciones interpersonales sanas.

La propuesta entonces es brindar una educación emocional a los estudiantes para que de esta manera puedan hacer frente a las problemáticas que se les presentan en su vida cotidiana, identificando los factores de riesgo internos que no les permiten crecer, y los factores de protección internos que son las habilidades que poseen para afrontar a las adversidades. Es fundamental el desarrollo afectivo de los jóvenes para que estos tengan la capacidad de identificar sus emociones, de interactuar y establecer relaciones interpersonales sanas, así como de tomar decisiones propias. Y prevenir conductas de desadaptación social, rendimiento académico bajo y deserción escolar, así como consumo de drogas, alcohol, violencia, baja autoestima y depresión.

Aún así, ¿qué les permite sobresalir en el aspecto académico?, ¿por qué unos jóvenes lo logran y por qué otros no? una posible respuesta a esta interrogante es que algunos chicos son afortunados porque tienen el apoyo afectivo o económico de familiares, de amigos y amigas, de docentes. Sé que esta respuesta aún no responde a la pregunta porque otros estudiantes también tienen apoyo de diferentes personas y no logran un buen rendimiento académico. Así que la respuesta tal vez está en las características internas de pensamiento que tienen los resilientes.

El pensamiento crítico, la reflexión y conciencia permiten a estos jóvenes resilientes obtener un buen rendimiento académico a pesar de tener un entorno difícil. Ellos tienen la sensación de que una persona significativa los apoya, esto los impulsa a seguir y a estar motivados para lograr sus metas. Porque otra cuestión determinante es que siempre piensan a futuro y aparentan alegría y felicidad. No se estancan en el presente, ya que es muy crudo para detenerse en el mismo. Sin embargo, esto podría traer consecuencias porque los resilientes no saben disfrutar su presente. Siempre están buscando obtener logros a futuro y una vez conseguidos, se plantean más. Y ese no es problema. La dificultad se encuentra en que no saben disfrutar lo que ya han logrado. Porque si no saben ser felices, ¿de qué sirven los logros? Tal vez esta es una de las consecuencias que se tienen a causa de ahogar los problemas que viven en su presente.

Si se logra intervenir en la educación emocional de los jóvenes de la IEMS, se estaría coadyuvando en dotar a los jóvenes de herramientas para enfrentar las problemáticas en las que están involucrados a diario. Así mismo, se podrán prevenir conductas de desadaptación social, violencia, drogas, alcohol, baja autoestima, depresión, bajo rendimiento académico e incluso deserción escolar.

La escuela es el lugar idóneo para poner en práctica la educación emocional porque ahí intervienen distintas creencias, acciones, percepciones, sentimientos y formas de expresión. La escuela tiene por

objetivo educar al sujeto, pero no sólo académicamente, sino también como ser humano. Se le debe dotar al estudiante de herramientas que la permitan enfrentarse a la vida actual. Las exigencias de la vida cada vez son mayores. Por lo tanto, los jóvenes deben saber cómo convivir sanamente con otras personas, y lo más importante sería conocer sus propias emociones para respetar a la gente.

Si se trabaja la educación emocional en los jóvenes que estudian la educación media superior, se lograría:

- 1) Aumentar la motivación, la curiosidad y las ganas de aprender;
- 2) Ser consciente de los propios sentimientos, modificarlos y proyectarlos a los demás;
- 3) Interactuar de manera sana y positiva;
- 4) Generar vínculos e intercambios de sentimientos satisfactorios.

En la vida no sólo se trata de conocer contenidos académicos. Sino también de interactuar con personas. Y esto es lo que se les dificulta más a los jóvenes y por eso presentan problemas graves. Ya que, aunque llegaran a ser profesionistas excelentes, de nada sirve si no tienen la capacidad de socializar con otras personas. Es necesaria la inteligencia emocional porque les permite desenvolverse eficazmente en cualquier ambiente de trabajo

Las limitantes de este proyecto de intervención tienen que ver con que no se pueden generar cambios a corto plazo. Tendría que cambiarse por completo el contexto de los jóvenes de la IEMS para que tengan una mejor calidad de vida. Sin embargo, se intervendrá en los aspectos cognitivos de los estudiantes, que perciban de una manera diferente lo que les ha tocado vivir. Ya que no deben darle tanta importancia porque si lo hacen, no podrán realizar nada. Es necesario que los jóvenes tengan herramientas cognitivas que les permitan ser críticos sobre su propio entorno para salir del mismo, pero no es tan sencillo.

Se dice fácilmente que un programa de intervención logrará que los jóvenes obtengan cambios en su manera de pensar y actuar. Pero la realidad es que estas intervenciones se ven reflejadas a largo plazo y con mucho trabajo de por medio. Es decir, se requieren políticas públicas que favorezcan el desarrollo emocional de los jóvenes y no sólo el académico. Debe educarse a los estudiantes desde un enfoque integral que considere a los chicos como seres humanos en toda la extensión de la palabra.

Incluso debe considerarse que para realizarse una intervención en la IEMS tendrían que realizarse cambios en los horarios y actividades académicas. Es decir, la Institución Educativa necesitaría tener

como prioridad la educación emocional de sus estudiantes. Incluso tendría que disponer de personal para llevar a cabo estas actividades o modificar las que ya se tienen para incluir estos contenidos. La realidad es que muchas veces los docentes no ceden a estas peticiones porque no existe una ley que los obligue. Por lo tanto, sólo es si tienen la voluntad para realizarlo. Así que los docentes deben esforzarse más para brindarles a los jóvenes esta atención, que ya tiene que ver con políticas educativas que tendrían que aplicarse en la realidad.

## REFERENCIAS

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(03), 125-146.
- Ben-Porath, Y. S., Santamaría Fernández, P., & Tellegen, A. (2009). *MMPI-2-RF: Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota-2 Reestructurado: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: CISSPRAXIS.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Brent, R. (2008). What is the Good Life? *Positive Psychology and the Renaissance of the Humanistic Psychologist*, 36:96, 112-118.
- Cardoso, G. y Dubino, P. (2002). Promoción de salud y resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar. *Revista Psicodebate 7, Psicología, cultura y sociedad*, CONICET, Argentina, 7, 21-39.
- Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Revista Anales de Psicología*, Vol. 22 (1), 89-97.
- Casullo, M. (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazalilla, E. y Palacios, P. (Enero 2010). Autonomía e iniciativa personal: supervisión y asesoramiento. En I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Conferencia llevada a cabo en Mijas Costa. Recuperado de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/cazalillapalacios.pdf>
- Crespo, M. (2010). Estrategias de afrontamiento, resiliencia y bienestar psicológico en jóvenes y adultos universitarios. *VII Congreso Iberoamericano de Psicología*.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicks, S., Guénard, T., Vanistendael, S., & Manciaux, M. (2003). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.



- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Francia: Ediciones UNESCO Santillana.
- Duque, L. F., Klevens, J. & Montoya, N. E. (2007). Conductas socialmente indeseables asociadas a agresores y resilientes. Un estudio de casos y controles en Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. Vol. 25 (2), 21-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/120/12025205.pdf>
- Durkheim, E. (1974). *Naturaleza y método de la Pedagogía. En Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Fernández Berrocal, P. & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 6 (2), 421-436. Recuperado en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf)
- Fontaines, T. & Urdaneta, G. (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Vol. 10, (1), 163-180.
- Frabboni F. y Pinto F. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. México: SIGLO XXI.
- Froufe, M. (1985). Introspección e informes verbales en procesamiento humano de información. *Revista de Estudios de Psicología*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Master/Downloads/Dialnet-IntrospeccionEInformesVerbalesEnProcesamientoHuman-65919.pdf>
- Garnezy, N. (1993). Children and poverty: Resilience despite risk. *Journal of Psychiatry*, 56, 127-136.
- Gimeno Sacristán, J. (Com.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Caps. VIII y XI. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kayrós.
- Gómez del Campo del Paso, M. I., Salazar Garza, M. L. & Rodríguez Morril, E. I. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 16 (1), 175-190. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/802/80230114010.pdf>
- González Arratia López Fuentes, N. I., Valdez Medina, J. L. & Zavala Borja, Y. C. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 41-52.
- Grotberg, E. (2005). Nuevas tendencias en resiliencia
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Argentina: Paidós.

- Hernández, Fernández & Baptista. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Sociedad. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Jadue, G., Galindo, A., y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXI (2), 43-55.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Kotliarenco, M. A. y Dueñas, V. (1994). Vulnerabilidad versus “Resilience”: una propuesta de acción educativa. *Revista Derecho a la Infancia*, Vol. 9, 2-16.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud.
- Kumpfer, K. L. y Hopkins, R. (1993). Prevention: Current research and trends. *Recent advances in Addictive Disorders*, 16, 11-20.
- Lillo, P. R. (2007). Influencia de estilos de humor sobre las estrategias de afrontamiento Entre Ríos. *Revista Psicodebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad*. Recuperado de: <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/10226/427/1/7Psico%2007.pdf>
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Journal of Child development*, Vol.71, 543-562.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Martin, R. A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings, and future directions. *Journal of Humor*, Vol. 17 (2), 1-19.
- Masten, A. S. & Reed, M. G. (2002). Resilience in development. En C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Melillo, A. y Suárez, N. (Comp.). (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Molero, D. & Ortega Álvarez, F. (2011). Inteligencia emocional autoinformada en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. Vol. 6. Recuperado en <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1077>

- Munist, M., Santos, H., Klotiarenco, M. A., Suárez, E. N., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W. K. Kellogg y Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI). Recuperado de <http://www.paho.org/spanish/hpp/hpf/adol/Resilman.pdf>
- Navarro, F., Cardeño, C., Cano, J., Gómez, J., Jiménez, K., Palacio, C., & García, J. (2006). Introspección en pacientes con psicosis. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. XXXV, 61-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80635106.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Maltrato Infantil. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Peralta Díaz, S. C., Ramírez Giraldo, A. F. & Castaño Buitrago, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*. Vol. 17, 196-219. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301709.pdf>
- Pérez Blasco, J., Ferri Benedetti, F., Meliá De Alba, A. & Miranda Casas, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, Vol. 44, 9-12.
- Prada, E. (2010). Psicología Positiva. Recuperado de <http://www.psicologiapositiva.com/psicologiapos.pdf>
- Puig, G & Rubio, J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. España: Gedisa.
- Pulgar Suazo, L. (2010). *Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán*. (Tesis inédita para optar por el grado de Magíster en Familia, Universidad del Bío-Bío, Chillán). Recuperado de [http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/pulgar\\_1/doc/pulgar\\_1.pdf](http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/pulgar_1/doc/pulgar_1.pdf)
- Quintero Velázquez, Á. M. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Buenos Aires: Lumen.
- Quintero Velázquez, A. M. (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, Vol. 3 (001), 1-16.
- Quiñones, M. (2007). *Resiliencia. Resignificación creativa de la adversidad*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rocamora, A. (2006). *Crecer en la crisis. Cómo recuperar el equilibrio perdido*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Romo, L. (2016). Taller de dinámicas y juegos vivenciales team building, Blog recuperado en <http://p.se-todo.com/doc/16872/index.html>

- Ruiz Badillo, A. y Torres Cruz, M. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del estado de México. *Psicología Iberoamericana*, Vol. 20 (2), 49-57.
- Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. New York: Irvington Publishers.
- Rutter, M. (1990). Psychological resilience and protective mechanism. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nurchterlein y S. Weintraub (Eds.) Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp.181-214). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rygaard, N.P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Barcelona: Gedisa.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B. & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *Am Psychol*, Vol. 55 (1), 110-121. Recuperado en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11392855>
- Seligman Martin, E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *Journal of American Psychologist*, Vol. 55 (1), 5-14.
- mSeligman, M.E.P. (1999). The President´s address. APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, Vol. 54, 559-562.
- Sheldon, K., Fredrickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M. & Haidt, J. (1990). *Positive Psychology Manifesto*, Positive Psychology Center, University of Pennsylvania. Recuperado de: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm>
- Simpson, 2010 agregar
- Suárez, E. (1997). Resiliencia, o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Revista de Medicina y sociedad*, 16(3).
- Subsecretaría de Educación Media Superior & Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2014). *Yo no abandono. Manual para implementar la tutoría entre pares (alumno-alumno) en planteles de educación media superior*. México: SEMS.
- Tapia, A., Tarragona, M., y González, M. (2012). *Psicología positiva*. México: Trillas.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, Vol.11 (No. 1), 7-23.
- Valderrama Alarcón, M., Behn Theune, V., Pérez Villalobos, M. V., Díaz Mujica, A., Cid Henríquez, P. & Torruella Puente, M. (2007). Factores de riesgo biopsicosocial que influyen en el fracaso escolar en alumnos vulnerables de escuelas municipalizadas de la comuna de San Pedro de la Paz. *Revista de Ciencia y Enfermería*, Vol. XIII (2), 41-52.

- Valle, A.; Rodríguez, S.; Núñez, J. C.; Cabanach, R. G.; González-Pianda, J. A.; Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 44 (1), 86-97.
- Veloso Besio, C., Cuadra Peralta, A., Antezana Saguez, I., Avendaño Robledo, R. & Fuentes Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 39 (2), Recuperado en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000200022](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200022)
- Villalobos Torres, E., y Castelan García, E. (2006). La Resiliencia en la Educación. *Revista Panamericana de Pedagogía* (8), 287-303.
- Villalta Páucar, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*. Vol. 31, No. 88, pp. 159-188.
- Villar, T. (2010). *Desarrollo de la inteligencia emocional, una oportunidad de crecimiento personal*. (Tesis de Maestría). México: Universidad Vasco de Quiroga.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M., y Moreno San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, No. 16, 139-146.
- Werner, E. (1993). Protective factors and individual resilience. En Meisels, S. J & Shonkoff, J. P. (1993). *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible. A Longitudinal Study of resilient Children and youth*. New York: Mc. Graw Hill.

## APÉNDICES

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

**Apéndice B.** Escala de sucesos de Vida (Casullo, 1998).

**Apéndice C.** Guía de entrevista.

**Apéndice D.** Psicología Positiva.

**Apéndice E.** Instrumentos de evaluación del programa de intervención: “viaje a mis emociones”.

**Apéndice F.** Análisis de entrevistas.

# A

## **1. Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior**

Este instrumento evaluará habilidades resilientes en estudiantes de Educación Media Superior, mismas que se conforman por factores protectores descritos por autores como Emmy Werner (1982) y Wolin & Wolin (1993). Para realizar esta investigación se adaptó el Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios, (Peralta, Ramírez y Castaño, 2006). Este instrumento mide Introspección, Iniciativa, Humor, Interacción, Independencia, Creatividad, Moralidad y Pensamiento crítico.

Relación de habilidades resilientes y su definición con cada una de las experiencias en las que se miden según diferentes autores.

### ***Introspección***

Según la Real Academia Española (RAE) es la observación que hace un individuo de sus propios actos o estados de ánimo o de conciencia. En la antigüedad los griegos utilizaron términos como autoconocimiento y autoevaluación para lograr algún tipo de bienestar en la propia persona. Así mismo, este término viene de la palabra *insight* que en inglés que se refiere a una visión interna, a una percepción interior o al discernimiento que permite identificar a una persona su carácter interno (Navarro, et al., 2006).

El psicoanálisis considera la introspección como una capacidad del sujeto para pensar sobre sí mismo y su ser. En este sentido, se debe hacer consciente al individuo de su propia inconsciencia. Lo cual incluye aspectos como el conocimiento intelectual, aspectos emocionales y de la propia voluntad. En pocas palabras se refiere a un mecanismo de autoconocimiento (Navarro, et al., 2006).

*“La conciencia constituye la condición mínima para la introspección...”* (Froufe, 1985) lo cual indica que una persona con un desarrollo normal tiene la capacidad de identificar su propia

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

conducta, personalidad en interacción con otras personas en diferentes ambientes como la familia, escuela, instituciones, etc. Esto permite tener conciencia de los propios actos y comportamientos.

En psicología, la teoría del self define introspección como la conciencia del individuo sobre las características de su personalidad en tres aspectos: cómo se comporta ante otras personas, su autoestima y su autoevaluación o autoanálisis. Lo que da una idea más amplia sobre el término (Navarro, et al., 2006).

De Ketele (1984) define introspección como la observación que hace un individuo de sí mismo o de la situación con la que interactúa.

Por lo tanto, en esta investigación se definirá la *introspección* como la capacidad que tiene el individuo de mirar hacia su interior, de autoconocerse y realizar una autoevaluación consciente en diferentes aspectos como el emocional, intelectual y conductual en interacción con otras personas. Se toman en cuenta las habilidades y debilidades del sujeto, y la manera en que percibe que las realiza. De ahí que para investigar este aspecto se haya considerado tomar en cuenta los siguientes indicadores:

HABILIDAD	N°	EXPERIENCIA
<b>INTROSPECCIÓN</b>	<b>Habilidades</b>	
	INTR01	Reconozco las habilidades que poseo.
	INTR02	Pongo en práctica mis competencias en situaciones difíciles.
	INTR04	Trato de entender puntos de vista diferentes al mío.
	INTR07	Me doy cuenta de las cualidades que tienen las otras personas.
	INTR09	Identifico los aspectos positivos de situaciones vividas con anterioridad.
	INTR03	Soy consciente de las debilidades que tengo.
	INTR12	Trato de mejorar los aspectos negativos de mí mismo.
	INTR13	Organizo actividades que me ayuden a mi crecimiento personal.
	INTR14	Cuando reflexiono sobre mi forma de ser, tengo en cuenta las apreciaciones de los demás.
	<b>Debilidades</b>	
	INTR08	Puedo identificar los defectos de las demás personas.
	INTR10	Me cuesta trabajo darme cuenta de los errores que he cometido anteriormente.
	INTR11	Echo la culpa a los demás por los problemas que me suceden.
	INTR15	Espero a que otros me ayuden a resolver los problemas.
	INTR05	Me enoja cuando me contradicen en mis opiniones.
INTR06	Considero que mi opinión es más importante que la de los demás.	



**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

***Interacción/capacidad de relacionarse***

Según Wolin es la capacidad que tienen los seres humanos para crear vínculos con otras personas (Puig y Rubio, 2011). Por otro lado, es la capacidad que tiene un sujeto para establecer lazos íntimos con otras personas con una actitud de afecto y de brindarse a otros (Suárez, 1997). Es un sujeto que se permite conocer a otras personas y que lo conozcan en diferentes aspectos.

Melillo y Suárez (2001) consideran que es una necesidad vital del sujeto a lo largo de toda su vida. Las interacciones positivas permiten que el individuo construya una buena autoestima que le permita desarrollarse de manera óptima y segura.

Sin embargo, Melillo y Suárez (2001) indican que la interacción puede darse en tres sentidos: 1) **Por déficit**, cuando el sujeto tiene baja autoestima y se piensa como no merecedor de que las demás personas lo acepten. Lo confirma cuando las demás personas deciden no acercarse a él. 2) **Por exceso**, cuando el sujeto se aleja para bloquear carencias importantes y disfrazarlas de soberbia y autosuficiencia, lo que aparta a las demás personas. 3) **Adecuada**, cuando el sujeto posee la capacidad de interaccionar y relacionarse con otras personas. Tiene iniciativa y por lo tanto, se desarrolla con plenitud. Para efectos de esta investigación sólo se indagará sobre *interacción* adecuada, así como por déficit. Lo cual dará cuenta del tipo de interacción que experimentan los jóvenes de educación media superior.

HABILIDAD	N°	EXPERIENCIA
INTERACCIÓN/CAPACIDAD DE RELACIONARSE	Adecuada	
	INTE01	He contado con personas que me aprecian
	INTE02	En situaciones adversas tengo, al menos, una persona que me apoya.
	INTE03	Me siento satisfecho con las relaciones que establezco.
	INTE04	Las personas con quienes me relaciono, expresan sentirse a gusto conmigo.
	INTE08	En mis relaciones afectivas tengo en cuenta los deseos del otro.
	INTE09	En las relaciones significativas que mantengo, me intereso por conocer los ideales y objetivos del otro.
	INTE10	En las relaciones que establezco tengo en cuenta el bienestar propio.
	INTE11	Me intereso por el bienestar de las personas que conozco.
	INTE07	En mis relaciones, expreso abiertamente mis pensamientos y sentimientos.
	Déficit	
	INTE06	Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos a las personas con quien establezco relaciones.
	INTE05	Mis relaciones afectivas se caracterizan en que doy mucho afecto y recibo muy poco.

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

**Iniciativa**

Según la RAE es la “acción de adelantarse a los demás en hablar u obrar, darle principio a algo y hacer propuestas”. Según Suárez, es la capacidad que tiene el individuo de ponerse a prueba en actividades cada vez más difíciles (Puig y Rubio, 2011).

Es emprender acciones y mejorar resultados sin que haya necesidad de hacerlo o de que alguien externo lo solicite. Es actuar por voluntad propia más allá de lo que los demás esperan (Cazalilla y Palacios, 2010).

En esta investigación se considerarán aspectos individuales, que se refieren al ámbito personal del estudiante. Y aspectos académicos, que tienen que ver con la forma en que lleva a cabo el alumno sus actividades y cómo las planea.

HABILIDAD	Nº	EXPERIENCIA
INICIATIVA	Personal	
	INIC01	Planeo con anterioridad mis acciones.
	INIC02	Las actividades diarias que realizo van acorde con mi proyecto de vida.
	INIC03	Utilizo una agenda para planear mis actividades personales y académicas.
	INIC07	Participo en actividades que están fuera del ámbito académico.
	INIC11	Me gusta enfrentar retos.
	Académica	
	INIC06	Tengo motivación para el estudio.
	INIC08	Pertenezco a grupos deportivos o culturales.
	INIC09	Mis compañeros me eligen para dirigirlos en actividades.
	INIC10	Cuando soy líder en un grupo, propongo ideas para el logro de objetivos.
	INIC04	Además de realizar mis tareas, dedico tiempo para repasar los contenidos vistos en clases.
	INIC05	Dedico algunas horas semanales al estudio de lo visto en clases.

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

***Independencia/ autonomía***

Según la RAE es un sujeto que no tiene dependencia, que no depende de otro. Es una persona que sostiene sus derechos u opiniones sin admitir intervención alguna.

Es la capacidad que tiene el ser humano de ponerse límites a sí mismo que le permitan mantenerse al margen de los problemas sin aislarse de la sociedad. (Puig y Rubio, 2011).

Por otro lado, también es la capacidad que tiene el individuo de autorregularse y adaptarse ante circunstancias cambiantes a partir de sus propias funciones con valores y compromisos asumidos. Esta habilidad le permite enfrentarse a situaciones estresantes y mantenerse firme ante las adversidades que experimenta (Castro, 2006). Sin embargo, cuando el sujeto no se adapta a los cambios y no se autorregula, posee una independencia o autonomía inadecuada.

HABILIDAD	N°	EXPERIENCIA
INDEPENDENCIA/AUTONOMÍA	Autorregulada	
	INDE04	Participo en clases para dar mis opiniones en público.
	INDE05	Es importante el concepto que los otros tengan de mí.
	INDE08	Cuando vivo una experiencia significativa vuelvo a revisar mis principios.
	Adaptativa	
	INDE02	Me siento bien cuando tengo que afrontar dificultades sin ayuda de los demás.
	INDE10	Me siento mejor cuando trabajo de forma independiente.
	Inadecuada	
	INDE01	Me siento incómodo cuando me alejo, por un periodo largo, de mi familia.
	INDE03	Prefiero no dar mi opinión sobre algún asunto para no ir en contra del grupo.
	INDE06	Juzgo a los demás con base a nuestro primer encuentro.
	INDE07	Los valores que poseo deben ser iguales a los de mi grupo.
	INDE09	Necesito la aprobación de los demás para tomar decisiones importantes.
	INDE11	Las orientaciones del docente son imprescindibles para mi aprendizaje.
INDE12	Prefiero trabajar en grupo.	

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

***Humor***

Es la capacidad que tiene una persona de reconocer y aceptar lo imperfecto y el sufrimiento integrándolos a la vida de forma positiva y tolerable (Simpson, 2010).

El Humor ha sido definido por la Psicología Contemporánea como un conjunto de rasgos duraderos de la personalidad (Ruch 1998, citado en Martin, 2004).

Se desarrolla en aspectos cognitivos, emocionales, conductuales, fisiológicos y sociales (Martin 2003, citado en Martin 2004). Sin embargo, Lillo (2007) explica que el sentido del humor ocurre en el ámbito interpersonal, aunque también podría ser intrapsíquico. Cuando el individuo no se toma la vida tan en serio, cuando se encuentra en un estado de euforia, alegría y diversión.

Por otro lado, Wolin indica que es la capacidad del ser humano por crear comicidad en la propia tragedia, ver lo absurdo de los problemas (Puig y Rubio, 2011). Considerar lo complicado de su vida de forma cómica.

HABILIDAD	N°	EXPERIENCIA
HUMOR	Intrapersonal	
	HUM01	Cuando afronto una situación difícil conservo mi sentido del humor.
	HUM03	Soy incapaz de reírme de los momentos difíciles que he vivido.
	HUM04	Trato de sacarles sentido del humor a las críticas negativas que hacen los demás de mí.
	HUM05	Uso la risa como alternativa para tranquilizarme en situaciones difíciles.
	HUM06	Me cuesta trabajo tener sentido del humor cuando enfrento situaciones dolorosas.
	HUM07	A pesar de tener un problema grave, trato de mantenerme siempre alegre.
	HUM08	Cuando tengo un problema, me siento deprimido.
	HUM09	Me siento estresado al enfrentar situaciones adversas.
	Interpersonal	
	HUM02	Al vivir una experiencia dolorosa, trato de relajarme junto a personas con sentido del humor.
	HUM10	Hago chistes acerca de situaciones de mi vida cotidiana.

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

### ***Creatividad***

Según la RAE es la “facultad de crear”, lo cual no dice nada.

Es “*la capacidad de reestructurar palabras y colores, formas y sonidos, ideas y esquemas conceptuales, de recombinar, en modos diversos, teorías científicas y expresiones artísticas*” (Frabboni y Pinto, 2006, p. 70). Esta concepción da cuenta de las posibilidades que tiene un sujeto creativo de modificar a su gusto e imaginación muchos factores en su entorno.

Por otro lado, Cazalilla y Palacios (2010) consideran que es realizar actividades a partir de ideas propias que le permite generar cambios en los espacios que habita y comunicarlos.

Aunque para Wolin, es la capacidad que tiene el individuo de crear orden y belleza a partir de un objetivo en medio del caos (Puig y Rubio, 2011). El sujeto puede haber desarrollado esta habilidad o no haberla desarrollado.

HABILIDAD	N°	EXPERIENCIA
CREATIVIDAD	Acción	
	CREA01	Dedico tiempo al desarrollo de habilidades artísticas.
	CREA10	Presento mis trabajos en clase de forma novedosa.
	CREA02	Modifico a mi gusto los lugares donde permanezco la mayor parte del tiempo.
	CREA08	Busco otras funciones a los objetos que utilizo.
	CREA06	Intento no caer en la rutina, realizando actividades diferentes a los demás días.
	Pensamiento	
	CREA03	Invento formas de disminuir la tensión generada por un problema.
	CREA09	Cuando tengo un problema, busco alternativas para su solución.
	CREA05	Prefiero enfrentarme a situaciones conocidas.

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

***Moralidad***

Es la habilidad de una persona de ser empática hacia toda la humanidad. El sujeto se compromete con valores

Es la capacidad que tiene el sujeto de desearles a los demás lo que se quiere para sí mismo, y comprometerse con valores (Puig y Rubio, 2011).

HABILIDAD	N°	EXPERIENCIA
MORALIDAD	MORA01	Apoyo a mis amigos en sus momentos difíciles.
	MORA02	Cuando alguien se equivoca a mi favor, evito sacarlo del error.
	MORA03	Cuando llego a un lugar quiero ser el primero que atiendan.
	MORA04	Digo mentiras para no quedar mal ante otros.
	MORA05	Reflexiono sobre mis propios valores y de ser necesario los cambio.
	MORA06	Me cuesta trabajo diferenciar los actos buenos de los malos.
	MORA07	Soy colaborador(a) con las personas que me rodean.
	MORA08	Me integro a grupos que brindan ayuda a los necesitados.
	MORA09	Desconfío de las personas que se acercan a pedirme ayuda caritativa.
	MORA10	Sacrifico momentos que me generan placer para obtener, más adelante, grandes satisfacciones.

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

**Pensamiento crítico:**

Es la capacidad que tiene el sujeto de combinar las habilidades de introspección, interacción/capacidad de relacionarse, iniciativa, independencia/autonomía, humor, creatividad y moralidad; lo que le permite analizar de manera crítica las causas de los sucesos adversos que ha experimentado en su vida. Incide en la participación de los jóvenes y cómo se organizan en los contextos político, social, cultural y religioso (Pulgar, 2010). Les permite actuar de manera reflexiva, identificar lo que les ha sucedido y dar posibles explicaciones a sus sufrimientos.

HABILIDAD	N°	EXPERIENCIA
PENSAMIENTO CRÍTICO	PENS01	Me conformo con la explicación que da el docente de la clase.
	PENS02	Me incomoda cuando los demás cuestionan mis opiniones.
	PENS03	Cuestiono mis creencias y actitudes.
	PENS04	Me dejo llevar fácilmente por los consejos de mis amigos.
	PENS05	Puedo resolver con rapidez los inconvenientes que se me presentan.
	PENS06	Me cuesta trabajo resolver satisfactoriamente los conflictos que se me presentan.
	PENS07	Cumplo al pie de la letra las reglas que se me imponen.
	PENS08	Cuando algo no sale como yo espero, recapacito sobre los errores que pude haber tenido.
	PENS09	Reflexiono sobre mis creencias.

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

**1. Instrumento de resiliencia para aplicar**

**Cuestionario de Resiliencia**

Versión adaptada del Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios.

Nombre (s): \_\_\_\_\_ Apellidos: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M F  
Semestre: \_\_\_\_\_

El presente cuestionario tiene el propósito de conocer tus habilidades para enfrentar la vida. Los datos aquí recogidos serán tratados de manera confidencial, es decir no serán publicados ni divulgados de manera individual por ningún medio.

A continuación encontrarás una lista de enunciados que expresan comportamientos, sentimientos y situaciones de la vida cotidiana que pueden o no parecerse a los que vives a menudo. Del lado derecho de cada enunciado debes marcar con una X la frecuencia con que los vives. Va a estar representada por una escala de 1 a 5, en donde cada uno de los números significa lo siguiente:

**1= Nunca      2= Casi nunca      3= A veces      4= Por lo general      5= Siempre**

Por favor contesta con sinceridad y responde todos los enunciados. Cualquier duda que tengas, acércate a la persona encargada.

N°	Código	Enunciados	1	2	3	4	5
1	INTR01	Reconozco las habilidades que poseo.					
2	INTR02	Pongo en práctica mis competencias en situaciones difíciles.					
3	INTE01	He contado con personas que me aprecian					
4	INTE02	En situaciones adversas tengo, al menos, una persona que me apoya.					
5	INIC01	Planeo con anterioridad mis acciones.					
6	INIC02	Las actividades diarias que realizo van acorde con mi proyecto de vida.					
7	INDE04	Participo en clases para dar mis opiniones en público.					
8	INDE05	Es importante el concepto que los otros tengan de mí.					
9	HUM01	Cuando afronto una situación difícil conservo mi sentido del humor.					
10	HUM03	Soy incapaz de reírme de los momentos difíciles que he vivido.					
11	CREA01	Dedico tiempo al desarrollo de habilidades artísticas.					
12	CREA10	Presento mis trabajos en clase de forma novedosa.					
13	MORA01	Apoyo a mis amigos en sus momentos difíciles.					
14	MORA02	Cuando alguien se equivoca a mi favor, evito sacarlo del error.					
15	PENS01	Me conformo con la explicación que da el docente de la clase.					
16	PENS02	Me incomoda cuando los demás cuestionan mis opiniones.					
17	INTR04	Trato de entender puntos de vista diferentes al mío.					
18	INTR07	Me doy cuenta de las cualidades que tienen las otras personas.					
19	INTE03	Me siento satisfecho con las relaciones que establezco.					



**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

N°	Código	Enunciados	1	2	3	4	5
20	INTE04	Las personas con quienes me relaciono, expresan sentirse a gusto conmigo.					
21	INIC03	Utilizo una agenda para planear mis actividades personales y académicas.					
22	INIC07	Participo en actividades que están fuera del ámbito académico.					
23	INDE08	Cuando vivo una experiencia significativa vuelvo a revisar mis principios.					
24	INDE02	Me siento bien cuando tengo que afrontar dificultades sin ayuda de los demás.					
25	HUM04	Trato de sacarles sentido del humor a las críticas negativas que hacen los demás de mí.					
26	HUM05	Uso la risa como alternativa para tranquilizarme en situaciones difíciles.					
27	CREA02	Modifico a mi gusto los lugares donde permanezco la mayor parte del tiempo.					
28	CREA08	Busco otras funciones a los objetos que utilizo.					
29	MORA03	Cuando llego a un lugar quiero ser el primero que atiendan.					
30	MORA04	Digo mentiras para no quedar mal ante otros.					
31	PENS03	Cuestiono mis creencias y actitudes.					
32	PENS04	Me dejo llevar fácilmente por los consejos de mis amigos.					
33	INTR09	Identifico los aspectos positivos de situaciones vividas con anterioridad.					
34	INTR03	Soy consciente de las debilidades que tengo.					
35	INTE08	En mis relaciones afectivas tengo en cuenta los deseos del otro.					
36	INTE09	En las relaciones significativas que mantengo, me intereso por conocer los ideales y objetivos del otro.					
37	INIC11	Me gusta enfrentar retos.					
38	INIC06	Tengo motivación para el estudio.					
39	INDE10	Me siento mejor cuando trabajo de forma independiente.					
40	INDE01	Me siento incómodo cuando me alejo, por un periodo largo, de mi familia.					
41	HUM06	Me cuesta trabajo tener sentido del humor cuando enfrento situaciones dolorosas.					
42	HUM07	A pesar de tener un problema grave, trato de mantenerme siempre alegre.					
43	CREA06	Intento no caer en la rutina, realizando actividades diferentes a los demás días.					
44	CREA03	Invento formas de disminuir la tensión generada por un problema.					
45	MORA05	Reflexiono sobre mis propios valores y de ser necesario los cambio.					
46	MORA06	Me cuesta trabajo diferenciar los actos buenos de los malos.					
47	INTR12	Trato de mejorar los aspectos negativos de mí mismo.					
48	INTR13	Organizo actividades que me ayuden a mi crecimiento personal.					
49	INTR14	Cuando reflexiono sobre mi forma de ser, tengo en cuenta las apreciaciones de los demás.					

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

N°	Código	Enunciados	1	2	3	4	5
50	INTE10	En las relaciones que establezco tengo en cuenta el bienestar propio.					
51	INTE11	Me intereso por el bienestar de las personas que conozco.					
52	INIC08	Pertenezco a grupos deportivos o culturales.					
53	INIC09	Mis compañeros me eligen para dirigirlos en actividades.					
54	INDE03	Prefiero no dar mi opinión sobre algún asunto para no ir en contra del grupo.					
55	INDE06	Juzgo a los demás con base a nuestro primer encuentro.					
56	HUM08	Cuando tengo un problema, me siento deprimido.					
57	HUM09	Me siento estresado al enfrentar situaciones adversas.					
58	CREA09	Cuando tengo un problema, busco alternativas para su solución.					
59	MORA07	Soy colaborador(a) con las personas que me rodean.					
60	MORA08	Me integro a grupos que brindan ayuda a los necesitados.					
61	INTR08	Puedo identificar los defectos de las demás personas.					
62	INTR10	Me cuesta trabajo darme cuenta de los errores que he cometido anteriormente.					
63	INTR11	Echo la culpa a los demás por los problemas que me suceden.					
64	INTE07	En mis relaciones, expreso abiertamente mis pensamientos y sentimientos.					
65	INTE06	Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos a las personas con quien establezco relaciones.					
66	INTE05	Mis relaciones afectivas se caracterizan en que doy mucho afecto y recibo muy poco.					
67	INIC10	Cuando soy líder en un grupo, propongo ideas para el logro de objetivos.					
68	INIC04	Además de realizar mis tareas, dedico tiempo para repasar los contenidos vistos en clases.					
69	INIC05	Dedico algunas horas semanales al estudio de lo visto en clases.					
70	INDE07	Los valores que poseo deben ser iguales a los de mi grupo.					
71	INDE09	Necesito la aprobación de los demás para tomar decisiones importantes.					
72	HUM02	Al vivir una experiencia dolorosa, trato de relajarme junto a personas con sentido del humor.					
73	HUM10	Hago chistes acerca de situaciones de mi vida cotidiana.					
74	CREA05	Prefiero enfrentarme a situaciones conocidas.					
75	MORA09	Desconfío de las personas que se acercan a pedirme ayuda caritativa.					
76	MORA10	Sacrifico momentos que me generan placer para obtener, más adelante, grandes satisfacciones.					
77	PENS05	Puedo resolver con rapidez los inconvenientes que se me presentan.					
78	PENS06	Me cuesta trabajo resolver satisfactoriamente los conflictos que se me presentan.					
79	PENS07	Cumplo al pie de la letra las reglas que se me imponen.					
80	INTR15	Espero a que otros me ayuden a resolver los problemas.					

**Apéndice A.** Instrumento para medir habilidades resilientes en estudiantes de educación media superior.

81	INTR05	Me enojo cuando me contradicen en mis opiniones.					
<b>N°</b>	<b>Código</b>	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
82	INTR06	Considero que mi opinión es más importante que la de los demás.					
83	INDE11	Las orientaciones del docente son imprescindibles para mi aprendizaje.					
84	INDE12	Prefiero trabajar en grupo.					
85	PENS08	Cuando algo no sale como yo espero, recapacito sobre los errores que pude haber tenido.					
86	PENS09	Reflexiono sobre mis creencias.					

# B

## Escala de sucesos de Vida (Casullo, 1998).

Versión adaptada para esta investigación retomando la Escala de Sucesos de Vida de Casullo (1998). En esta escala se miden factores de riesgo que hayan experimentado los jóvenes, se consideran aspectos relacionados como: Enfermedad física y psíquica, Muerte, Violencia, Abuso de drogas o alcohol, Relaciones interpersonales negativas, Conducta criminal, Escuela, Pobreza, Abandono. Se eliminó el factor Trabajo porque se aplicará a una muestra de estudiantes de bachillerato. Los reactivos se adaptaron para una población de adolescentes mexicanos.

Factores de adversidad	Suceso	
Enfermedad física	1	Enfermedad física grave propia.
	2	Enfermedad física grave de algún hermano/a.
	3	Enfermedad física del padre.
	4	Enfermedad física de la madre.
	5	Enfermedad física grave de algún amigo/a.
	6	Haber sufrido un accidente serio.
Enfermedad psíquica	7	Problemas psicológicos personales importantes.
	8	Enfermedad psíquica de algún hermano/a.
	9	Enfermedad psíquica del padre.
	10	Enfermedad psíquica de la madre.
	11	Enfermedad psíquica de algún pariente.
	12	Enfermedad psíquica de algún amigo/a.
	13	Sentirme amenazada/o o perseguida/o por alguien.
	14	Intentar quitarme la vida
Muerte	15	Haber pensado en quitarme la vida
	16	Muerte del padre.
	17	Muerte de la madre.
	18	Muerte de algún hermano/a.
	19	Muerte de algún abuelo/a.
Violencia	20	Muerte de algún amigo/a.
	21	Desaparición de algún familiar (no saber dónde está).
	22	Desaparición de algún amigo/a (no saber dónde está).
	23	He recibido maltrato físico por parte de algún familiar.

**Apéndice B.** Escala de sucesos de Vida (Casullo, 1998).

	24	He recibido maltrato físico en la escuela.
	25	He recibido maltrato psicológico por parte de algún familiar.
	26	He recibido maltrato psicológico por parte de algún compañero.
	27	Haber sido golpeado, duramente castigado.
	28	Enterarme de que me adoptaron.
	29	Alguna experiencia sexual desagradable, traumática.
	30	Violación.
Abuso de drogas o alcohol	31	Abuso de drogas o alcohol de algún hermano o hermana.
	32	Abuso de drogas o alcohol de alguno de los padres.
	33	Abuso de drogas o alcohol de algún amigo o amiga.
	34	Problemas personales con el abuso de drogas o alcohol.
Relaciones interpersonales negativas	35	Divorcio o separación de los padres.
	36	Divorcio o separación de algún hermano/a.
	37	Embarazo no deseado.
	38	Aborto.
	39	Problemas familiares graves.
	40	Problemas personales con algún profesor o profesora.
	41	Ruptura de noviazgo o pareja.
Conducta criminal	42	Dificultades para tener amigos/as.
	43	Problemas que implicaron la participación de la policía.
Escuela	44	Pertenencia a una banda violenta.
	45	Problemas de conducta en la escuela.
	46	Confusión vocacional, no saber qué estudiar.
Pobreza	47	Problemas para aprender en la escuela.
	48	Mudanzas
	49	Alguno de los padres está despedido o sin empleo.
	50	Serios problemas económicos familiares.
	51	Un familiar me apoya económicamente para ir a la escuela.
Abandono	52	Pienso salirme de la escuela porque no tengo dinero para asistir.
	53	No tengo papá ni mamá.
	54	Vivo con familiares que me adoptaron.
	55	Vivo en una casa hogar.

En caso de que hayas experimentado algún otro suceso importante en tu vida, puedes agregarlo en los espacios siguientes:

Otros	52	
	53	
	54	
	55	

# C

## C 1. Guía de entrevista

**Objetivo:** Profundizar en los factores de riesgo y factores de protección que ha experimentado el estudiante en su vida y asociarlos a su desempeño académico.

Factores de protección		
<p><b>Definición:</b> características personales, familiares o del entorno que reducen los efectos negativos de la adversidad (Masten y Reed, 2002). Dichos factores funcionan como defensas sobre los efectos negativos de las variables de alto riesgo.</p> <p>Garmezy (1993) considera que existen dos tipos de <i>Factores de protección externos</i>: las características interpersonales de la familia (naturaleza de la familia, su cohesión, ternura y la preocupación por el bienestar del sujeto) y el apoyo social (contar con una institución como la escuela, iglesia y de asistencia social, así como con un profesor/a, padre o madre sustitutos que brindan un sentimiento de bienestar social e identidad).</p> <p>Por otro lado, Werner y Smith (1982) y Garmezy (1993) explican que el sujeto resiliente también posee <i>Factores de protección interna</i>: características individuales de la persona resiliente (habilidad para resolver problemas, capacidad reflexiva y responsabilidad frente a otros sujetos, capacidad intelectual).</p>		
Objetivo	Preguntas de investigación	Preguntas al estudiante
Identificar los factores de protección con los que ha contado el sujeto para enfrentar las adversidades.	1. ¿Cuáles son los factores de protección externos con los que ha contado el sujeto para enfrentar las adversidades?	¿Has contado con el apoyo de tu familia? ¿Con qué persona en específico? ¿Has contado con el apoyo de tu escuela o de algún docente? ¿Has contado con el apoyo de alguna institución? ¿Tus amigos te han apoyado cuando más lo necesitas?
	2. ¿Cuáles son los factores de protección internos con los que ha contado el sujeto para enfrentar las adversidades?	¿Qué habilidades consideras que tienes y que te han permitido salir adelante? ¿Cuáles son las debilidades que tienes?

## Apéndice C. Guía de entrevista

Factores de riesgo		
<p><b>Definición:</b> Situaciones estresantes que experimenta o padece un sujeto durante su vida que le afectan en diferentes aspectos. Pueden ser de orden físico, psicológico, social, familiar o económico.</p> <p>Están considerados como estresores que incrementan la probabilidad de que una persona obtenga resultados negativos en su salud física, salud mental, desempeño académico o ajuste social (Braverman, 2001) citado en Becoña (2006).</p> <p>De manera general se han identificado algunos factores de riesgo importantes, entre estos experiencias traumáticas como la muerte de un padre o un ser querido, pobreza, conflictos familiares, exposición a la violencia, abuso de drogas, conducta criminal y enfermedad mental (Braverman, 2001) citado en Becoña (2006).</p>		
Objetivo	Preguntas de investigación	Preguntas al estudiante
<p><b>Identificar los factores de riesgo a los que el sujeto se ha enfrentado y qué le ha dado fuerza para superarlos.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son los factores de riesgo que ha experimentado el sujeto?</li> <li>2. ¿Qué factores le han dado fuerza interna para superar los sucesos de vida experimentados?</li> <li>3. Identificar factores de riesgo en la familia, salud, problemas personales, afectos y pareja, problemas legales y escuela.</li> </ol>	<p>Profundizar en las respuestas que el estudiante haya dado en la Escala de sucesos de vida.</p>

Rendimiento académico		
<p><b>Definición:</b> Para efectos de esta investigación, se considerará como rendimiento académico el número de materias que los estudiantes aprueban durante la Educación Media Superior. A partir de las materias aprobadas durante la Educación Media Superior se podrá determinar qué estudiante ha logrado vencer algunas adversidades y avanzar en el plan de estudios para concluir sus asignaturas.</p>		
Objetivo	Preguntas de investigación	Preguntas al estudiante
<p><b>Conocer las estrategias que utiliza para obtener un buen desempeño académico.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo es su rendimiento académico en la preparatoria?</li> </ol>	<p>¿Cuántas materias has aprobado en la preparatoria?            ¿Cuántas has reprobado?            ¿Cómo te organizas para realizar tareas en casa?            ¿Qué estrategias utilizas para aprobar materias?</p>

## C2. Guía de entrevista para aplicar

**Objetivo:** Profundizar en los factores de riesgo y factores de protección que ha experimentado el estudiante en su vida y asociarlos a su desempeño académico.

Factores de protección	
Objetivo	Preguntas al estudiante
Identificar los factores de protección con los que ha contado el sujeto para enfrentar las adversidades.	<ul style="list-style-type: none"><li>¿Con quién vives?</li><li>¿Quiénes conforman tu familia?</li><li>¿Cómo ha sido tu vida en esa familia?</li><li>¿Consideras que cuentas con personas que te aprecian y apoyan incondicionalmente?</li><li>¿Qué es de ti?</li><li>¿Qué persona ha sido o sigue siendo la más importante en tu vida?</li><li>¿Te has sentido protegido por algún familiar?</li><li>¿Qué aprendiste de esa persona?</li><li>¿Tienes amigas o amigos que te apoyan incondicionalmente?</li><li>¿Cómo te relacionas con tus familiares o con las personas que vives?</li><li>¿Has recibido ayuda de alguna institución?</li></ul>



Factores de riesgo	
Objetivo	Preguntas al estudiante
<p><b>Identificar los factores de riesgo a los que el sujeto se ha enfrentado y qué le ha dado fuerza para superarlos.</b></p>	<p>Profundizar en las respuestas que el estudiante haya dado en la Escala de sucesos de vida.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Has tenido algún tipo de problema con tu familia?</li> <li>2. ¿Tú o alguien de tu familia ha tenido problemas de salud graves?</li> <li>3. ¿Has tenido dificultades personales acerca de...?</li> <li>4. ¿A qué edad experimentaste ese suceso?</li> <li>5. ¿Consideras que fue muy difícil para ti enfrentarlo?</li> <li>6. ¿Qué consideras que te ha dado fuerza para superar ese suceso y salir adelante?</li> <li>7. ¿Tienes metas por cumplir en tu vida?</li> <li>8. ¿Cuáles son?</li> <li>9. ¿Has tenido algún problema donde haya tenido que intervenir la policía?</li> <li>10. ¿Has tenido alguna dificultad con alguien en la escuela?</li> <li>11. ¿Cómo te llevas con tus profesores y profesoras?</li> <li>12. ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras en la escuela?</li> <li>13. ¿Tienes buenos amigos o amigas en la escuela que te ayudarían en cualquier problema que tú tuvieras?</li> <li>14. ¿Qué consideras que te ha ayudado a salir adelante en la escuela?</li> <li>15. ¿Cómo es que a pesar de las dificultades que has enfrentado en tu vida, has aprobado tus materias?</li> <li>16. ¿Cómo logras tener buen rendimiento académico?</li> </ol>

Desempeño académico	
Objetivo	Preguntas al estudiante
<p><b>Conocer las estrategias que utiliza para obtener un buen desempeño académico.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo es tu vida aquí en la preparatoria?</li> <li>2. ¿Cómo es tu relación con los profesores y profesoras?</li> <li>3. ¿Cómo te llevas con tu tutor o tutora?</li> <li>4. ¿Tu tutor o tutora te ayuda para pasar tus materias?</li> <li>5. ¿Cuántas materias has aprobado por cada semestre?</li> <li>6. ¿Has reprobado materias en algún semestre?</li> <li>7. ¿Cuáles consideras que fueron las razones por las que reprobaste materias?</li> <li>8. ¿Cómo es que a pesar de las dificultades que has enfrentado logras aprobar tus materias?</li> <li>9. ¿Cómo te organizas para realizar tus trabajos?</li> <li>10. ¿Cuentas con la ayuda de alguna persona para hacer tus tareas?</li> <li>11. ¿Te parece muy difícil lograr aprobar tus materias?</li> <li>12. ¿Quién es la persona que te ha ayudado de manera incondicional para ir bien en la escuela?</li> </ol>

# D

## D. PSICOLOGÍA POSITIVA

Para el desarrollo de la presente investigación se tomará como referencia a la Psicología Positiva. Sheldon, Fredrickson, Rathunde, Csikszentmihalyi y Haidt (1990) definen a la Psicología Positiva como el estudio científico del funcionamiento óptimo del ser humano. Tiene por objetivo descubrir y promover los factores que permitan a las personas y comunidades prosperar. El movimiento de la Psicología Positiva representa un nuevo compromiso de investigación por parte de los psicólogos que permita enfocar la atención en las fuentes de salud psicológica, esto va más allá de la atención anterior sobre la enfermedad y las psicopatologías.

Se parte de la Psicología Contemporánea como disciplina bajo el enfoque cognitivo conductual, que estudia la mente y la conducta de las personas (Gross, 1998). Así mismo, se considera como base disciplinar a la Psicología Positiva que es una corriente teórica que fundamenta a la resiliencia como concepto.

La Psicología Positiva tiene como antecedente a la Psicología Humanista representada por Carl Rogers 1951, Gordon Allport 1961 y Abraham Maslow 1971. Maslow estudiaba a las personas extraordinarias y con esto se aproximó al estudio del potencial máximo de la humanidad. Este teórico tal vez fue el primero en utilizar el término de Psicología Positiva, cuatro décadas antes que Seligman. Por esta razón, Seligman, Steen, Park y Peterson (2005) dan reconocimiento a Maslow como pionero del estudio de las fortalezas y virtudes del ser humano. Así mismo utilizan la descripción de la persona auto-realizada que propuso Maslow, como medio para identificar y validar la taxonomía de las fortalezas de carácter y virtudes realizada por Seligman (Brent, 2008).

La Psicología Positiva es una corriente teórica de reciente creación y está muy vinculada con la resiliencia (Seligman, 1999).

Sheldon, Fredrickson, Rathunde, Csikszentmihalyi y Haidt, (1990) explican que la Psicología Positiva estudia el funcionamiento óptimo de las personas. Seligman y Csikszentmihalyi convocaron a una reunión en Quintana Roo, México, donde se acuñó el nombre de Psicología Positiva, cuyo propósito es descubrir y promover factores que permiten a los individuos vivir plenamente (Tapia, Tarragona &

## **Apéndice D. Psicología Positiva**

González, 2012). Se centra en el estudio de lo positivo del ser humano, no en lo negativo. La psicología no se había fijado en lo absoluto en lo que hace felices a las personas, en lo que les da un carácter positivo y les permite ver lo valioso de la vida.

La psicología positiva fue definida como *“una ciencia de la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas que permiten mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es árida y sin sentido”* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 32).

Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000) la Psicología como ciencia completa y práctica debe incluir el sufrimiento y la felicidad, su interacción y las intervenciones deben estar ligadas para aliviar el sufrimiento y aumentar la felicidad, y no ver estos dos aspectos como independientes.

Para Seligman el concepto de Psicología Positiva no es nuevo en la Psicología, debido a que pasada la Segunda Guerra Mundial se tenían tres objetivos principales:

1. Curar los trastornos mentales
2. Hacer las vidas de las personas más plenas y productivas
3. Identificar y desarrollar el talento e inteligencia de las personas

Pero tras la guerra, la Psicología se limitó a atender problemas mentales y el sufrimiento humano, y se olvidó de los otros dos objetivos (Seligman et al., 2000).

En otras palabras, la Psicología Positiva tiene el objetivo de investigar sobre las fortalezas y virtudes humanas; y los efectos que éstas tienen en los individuos y en las sociedades en que viven (Cuadra y Florenzano, 2003).

Tradicionalmente, la Psicología Clínica se ha dedicado a estudiar los problemas y déficits humanos, como depresión, esquizofrenia, alcoholismo, entre otros, y pocas veces ha destacado la importancia de la resistencia, los recursos positivos y la capacidad de renovación del ser humano (Carr, 2007).

La Psicología Positiva propone un cambio de enfoque para realizar trabajos ya abordados de manera clásica. El cambio consiste en dotar de protagonismo a las emociones positivas, fortalezas y prevención, de cara a la visión tradicional de la Psicología como ciencia centrada en la inadaptación, debilidad y enfermedad (López, Fernández & Senín, 2009).

### **D1. Ejes temáticos de la Psicología Positiva**

El siguiente cuadro explica a manera de síntesis cuáles son los aspectos fundamentales que considera la Psicología positiva, es necesario identificar qué es lo que se plantea (Vopel, 2003). El cuadro se realiza a partir del mismo texto.

**Tabla 17. Aspectos básicos de la psicología positiva**

1°	Emociones positivas	Cada persona debe valorar su pasado y futuro de una manera positiva para experimentar emociones como: felicidad, bienestar, éxtasis, placer, optimismo y esperanza.
2°	Personalidad positiva	Amabilidad, integridad, originalidad, sabiduría, gratitud, intimidad, entre otras.
3°	Instituciones positivas	Identificar cómo deben ser las instituciones para desarrollar las capacidades del ser humano y vivir positivamente.  Ej. Familias, escuelas, negocios, comunidades y sociedades.

El desarrollo de estos tres puntos fundamentales que la Psicología positiva trabaja, explica que esta disciplina no sólo se ocupa de emociones humanas, sino también de valores, instituciones y política, lo cual nos deja un campo de trabajo bastante amplio (Vopel, 2003).

A continuación se explica cada uno de los aspectos fundamentales de la Psicología Positiva:

**D2. Emociones positivas**

La Psicología Positiva se encarga de estudiar las emociones positivas que experimentan los seres humanos. A partir del texto de Seligman et al. (2000) se elabora el siguiente cuadro donde se explica en modo concreto el interés subjetivo que tiene la Psicología Positiva.

**Tabla 18. Psicología Positiva**

Tiempo	Emociones
Pasado	Bienestar, contento y satisfacción.
Presente	Flujo y felicidad.
Futuro	Esperanza y optimismo.

Se puede observar que las emociones tienen un tiempo específico. Son diferentes en cada momento que vive el ser humano. En un plano individual positivo, se encuentran la capacidad para el

## Apéndice D. Psicología Positiva

amor y la vocación, coraje, habilidad interpersonal, sensibilidad estética, perseverancia, perdón, originalidad, mente abierta, espiritualidad, alto talento y sabiduría (Seligman et al., 2000).

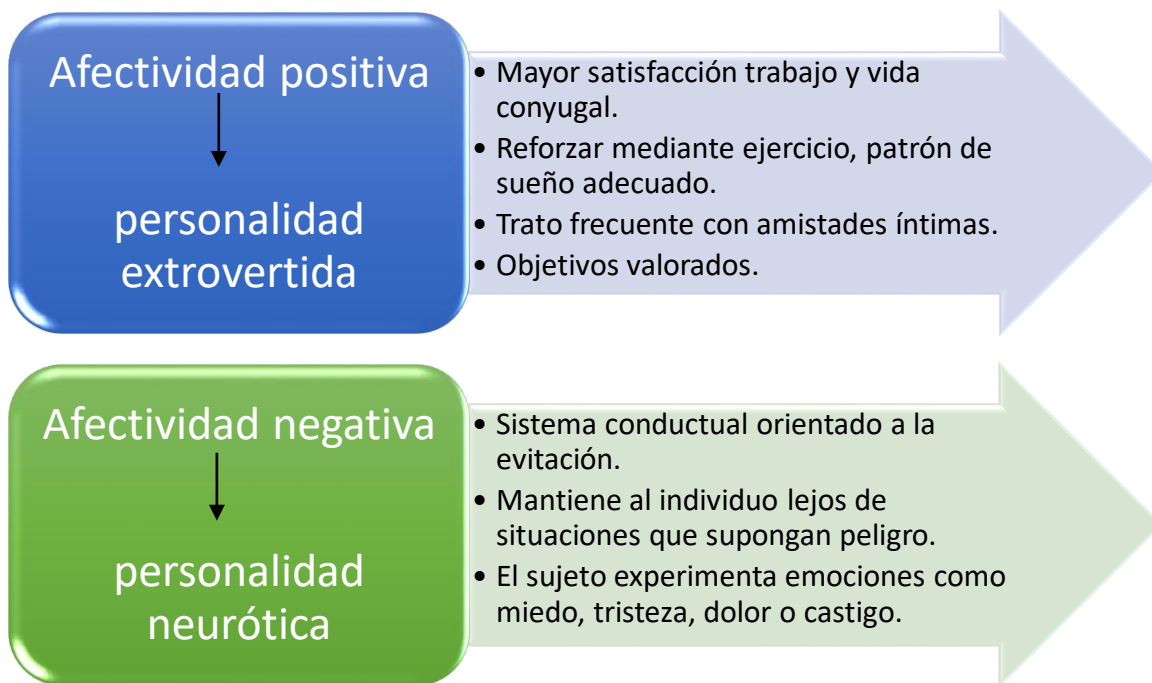
Las emociones positivas son esenciales en el funcionamiento óptimo de las personas porque permiten el pensamiento-acción, reducen las emociones negativas prolongadas, estimulan la resiliencia psicológica y generan estados de ánimo positivos (Fredrickson, 2001).

El objetivo de estudiar las emociones positivas y la felicidad es encontrar una manera sencilla de distinguir fácilmente los estados de ánimo positivos y negativos. Las emociones positivas permiten al individuo interactuar con las demás personas, y las emociones negativas llevan al sujeto al encierro y la soledad.

La Psicología Positiva se encarga de estudiar las emociones positivas y la afectividad, así como de distinguir los estados subjetivos positivos, entre ellos el bienestar subjetivo, la felicidad, placer, alegría, juego, intereses, motivación intrínseca, optimismo y esperanza (Prada, 2005).

Se elabora el siguiente esquema a partir del texto de Carr (2007) sobre la afectividad positiva y la afectividad negativa, y tienen que ver con lo siguiente:

**Figura 8. Afectividad positiva y negativa**



## Apéndice D. Psicología Positiva

A partir de la figura 3, se puede interpretar que es importante tratar de llevar una vida con afectividad positiva, ya que te permite disfrutar de ella. Y la afectividad negativa, evita que el sujeto experimente situaciones agradables.

### D3. Personalidad positiva

Dentro de la Psicología Positiva existe una línea de investigación acerca de fortalezas y virtudes que favorecen el crecimiento humano, ya que actúan como barrera contra la desgracia y los trastornos psicológicos y son indispensables para aumentar la capacidad de recuperación ante los traumas sufridos (Hervas, 2009).

Seligman, Steen, Park y Peterson (2005) realizaron una clasificación que propone 6 virtudes universales, que incluyen 24 fortalezas y se enlistan en la siguiente tabla:

**Tabla 19. Fortalezas y virtudes humanas**

<b>Virtudes</b>	<b>Fortalezas</b>
Sabiduría    Conocimiento	Creatividad Curiosidad Mentalidad abierta Amor por el conocimiento Perspectiva
Coraje	Autenticidad Valentía Perseverancia Entusiasmo
Humanidad	Amabilidad Amor Inteligencia social
Justicia	Equidad Liderazgo Trabajo en equipo
Templanza	Perdón Modestia Prudencia Autorregulación
Trascendencia	Apreciación de la belleza y la excelencia Gratitud Esperanza Sentido del humor Espiritualidad

Fuente: Seligman et al. (2005).

## Apéndice D. Psicología Positiva

A continuación se describe cada virtud y sus fortalezas, según Martínez (2006).

1. **Sabiduría y conocimiento:** capacidades cognitivas que implican adquisición y uso del conocimiento.
  - *Creatividad:* pensar nuevas formas productivas de hacer las cosas.
  - *Curiosidad:* interés de todas las experiencias que se tengan.
  - *Una mente abierta:* pensar las cosas detenidamente y examinarlas desde diferentes perspectivas.
  - *Amor por el aprendizaje:* goce en el dominio de nuevas habilidades, temas y cuerpos de conocimiento.
  - *Perspectiva:* capacidad de proporcionar consejos a los demás.
2. **Coraje:** fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para lograr las metas a pesar de las oposiciones, internas o externas.
  - *Autenticidad:* hablar con la verdad y presentación del ser mismo de manera genuina.
  - *Valentía:* no dejarse vencer ante la amenaza, desafío, dificultad o dolor.
  - *Persistencia:* terminar lo que se empieza a pesar de las dificultades.
  - *Entusiasmo:* ver la vida con frenesí y energía.
3. **Humanidad:** fortalezas interpersonales que implican cuidar y hacerse amigos de los otros.
  - *Bondad:* realizar favores y buenas acciones en beneficio de los demás.
  - *Amor:* valoración de las estrechas relaciones con los demás.
  - *Inteligencia social:* ser consciente de los motivos y sentimientos propios y de los demás.
4. **Justicia:** fuerzas cívicas que subyacen a la vida en comunidad saludable.
  - *Equidad:* tratar a las personas de manera equitativa y justa.
  - *Liderazgo:* organizar actividades de grupo.
  - *Trabajo en equipo:* conformarse como miembros de un grupo.
5. **Templanza:** puntos fuertes que permiten la contención contra el exceso de:
  - *Perdón:* disculpar a los que hacen un mal.
  - *Modestia:* dejar que los logros personales hablan por sí solos.
  - *Prudencia:* pensar antes de decir las cosas porque se podría arrepentir más tarde.
  - *Autoregulación:* control y atención de lo que la persona hace y siente.
  - *Trascendencia:* virtud que forja conexiones con el mundo y proporcionan significados.



## Apéndice D. Psicología Positiva

- *Apreciación de la belleza y la excelencia*: capacidad para experimentar éxtasis, elevación y admiración de la belleza o la excelencia en el arte, la música, la naturaleza y habilidades, cualidades y acciones morales de la persona.
- *Gratitud*: sentimiento de agradecimiento y alegría al recibir. Puede ser una estrategia psicológica adaptativa que permite a la persona interpretar de manera positiva sus experiencias cotidianas.
- *Esperanza*: postura cognitiva, emocional y motivacional hacia el futuro.
- *Humor*: capacidad para reconocer con alegría lo incongruente, y ver la adversidad de manera benigna. Provocar la risa de los demás y la propia.
- *Espiritualidad*: creencias y prácticas basadas en la convicción de que existe una dimensión trascendental de la vida. Éstas son importantes psicológicamente, porque influyen en las atribuciones que las personas hacen, en los significados que construyen y en la forma en que establecen relaciones con los demás.

Según Martínez (2006) las virtudes y fortalezas generan emociones positivas, lo que ayuda a disminuir la ansiedad, depresión y mal humor; y encaminan a las personas a formar relaciones más placenteras. De esta manera se establecen conexiones con el mundo y dan sentido a la vida.

Peterson y Seligman realizaron una clasificación de virtudes y fortalezas humanas. Se basaron en la estructura del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) para facilitar la creación de estrategias de evaluación, ya que éste ha generado estrategias de evaluación confiables y ha conducido a la elaboración de tratamientos efectivos para diversos trastornos psicológicos (Martínez, 2006).

Las **fortalezas** constituyen el principio fundamental del ser humano y una actividad congruente, lo que conduce a una vida psicológicamente óptima. El estudio de éstas parte de la Psicología de la personalidad, que reconoce la existencia de diferencias individuales estables y generales y que pueden ser moldeadas por el entorno (Martínez, 2006).

Las **virtudes** constituyen una característica central del carácter valoradas por diferentes filósofos morales y pensadores religiosos. El análisis de las virtudes en diferentes culturas y épocas dio lugar a un consenso, mismo que considera a la sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia como fundamentales. Para evaluar si un individuo las posee, éste debe obtener un valor por encima de los demás individuos que conforman su grupo (Martínez, 2006).

Las fortalezas y virtudes del ser humano se observan en la personalidad positiva. Éstas actúan como barrera en contra de la desgracia y de los trastornos psicológicos, y pudieran ser la clave para aumentar la recuperación después del trauma o problema experimentado (Hervas, 2009).

## **Apéndice D. Psicología Positiva**

Según Tapia et al. (2012) la Psicología positiva investiga entre otros, los siguientes temas: felicidad, experiencias óptimas o de flow, emociones positivas, optimismo, valores, metas y logros, bienestar físico, espiritualidad, relaciones interpersonales positivas, parejas felices, resiliencia o capacidad de reponerse tras la adversidad, creatividad, desarrollo de talentos, humor y risa, gratitud, bienestar en el trabajo, inteligencias múltiples, sabiduría y envejecer bien.

En conjunto, las fortalezas son procesos psicológicos que permiten desarrollar las virtudes, mientras las virtudes se localizan en un plano abstracto y filosófico, las fortalezas son más concretas, pueden ser modificadas y evaluadas. Además, las fortalezas son valoradas por sí mismas y no por los resultados que alcanzan, se promocionan por el ámbito cultural a partir de ritos y costumbres; así se permite vivir en comunidad de forma positiva (López et al., 2009)

Vopel (2003) considera que la psicología positiva es un complemento necesario para la psicología y la pedagogía, ya que nos permitirá crear espacios diferentes con nuevos enfoques basados en el bienestar, y el bienestar y felicidad es algo que también se enseña y por consiguiente, se aprende.

### **D4. Instituciones positivas**

La Psicología positiva como disciplina puede implementarse en diferentes aspectos de la vida cotidiana y en cualquier contexto. Así, esta corriente parte del supuesto de que las organizaciones e instituciones pueden ser factores para el desarrollo de las fuerzas personales. Considera que son entidades complejas que promueven fortalezas positivas entre individuos. La escuela es un contexto donde se ofrece la relación apropiada para el desarrollo de relaciones y fuerzas personales de los escolares (Moreno y Gálvez, 2010).

La escuela debe ser positiva en sus logros y desarrollos. Debido a que ésta transmite conocimientos, permite asimilarlos y capacita a los estudiantes para criticarlos y trascenderlos. Aunque algunas instituciones educativas sólo cumplen con transmitir conocimiento e información, y dejan a un lado la difusión y desarrollo de las fortalezas positivas que ayudan al alumno a ser mejor persona (Moreno et al., 2010).

La Psicología Positiva pone énfasis en la sistematización de las fuerzas del carácter, a las que componen la sabiduría y el conocimiento. De esta manera, aprender a tener perspectivas y juicio crítico de los propios conocimientos es uno de los aspectos fundamentales de la sabiduría, misma situación que tiene como tarea la escuela (Moreno et al., 2010).

### D5. Psicología Positiva y Resiliencia

La Psicología Positiva y la Resiliencia son conceptos que por sí solos tienen su propia historia, pero en la actualidad se han relacionado debido a que de esta manera se le da una visión más optimista al desarrollo humano, y se destacan las fortalezas que favorecen el bienestar y la búsqueda de la felicidad. La capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un entorno desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas, define a las personas resilientes. El ajuste psicológico implica resistir a las adversidades, tener control sobre la propia vida de manera optimista y tener una visión positiva de la existencia (Uriarte, 2005).

La resiliencia ha sido estudiada en los últimos años bajo el enfoque de la Psicología Positiva, ya que ésta es un cambio de visión de lo que se venía trabajando; privilegia el estudio de las fortalezas, y no el déficit o problema. Así mismo, involucra a individuos, familias, grupos, comunidades e instituciones que forman parte de la solución a partir de los recursos internos y externos que el sujeto posee para enfrentar situaciones adversas de distinta índole (Quintero, 2005).

Según Moreno et al. (2010) la personalidad resiliente y la personalidad positiva no significan lo mismo. Ambos enfoques tienen una perspectiva global, singular y concreta. Aunque son complementarios, son diferentes, pero no se oponen. A partir de esta información se realiza la tabla 20 que expone las características de la personalidad positiva y la personalidad resiliente.

**Tabla 20. Características de la personalidad positiva y resiliente**

<b>Personalidad positiva</b>	<b>Personalidad resiliente</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• funcionamiento proactivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• habilidad para restablecerse de situaciones sufridas</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• no supone adversidad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• supone adversidad</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• posee factores positivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ausencia de factores negativos</li><li>• factores protectores</li></ul>

Actualmente la Psicología Positiva y la resiliencia han coincidido y aportan una visión más completa y optimista del desarrollo humano, ya que se destacan las fortalezas que favorecen el bienestar y la búsqueda de la felicidad (Uriarte, 2005). Así, la resiliencia considera que las personas que han sido maltratadas o han vivido en un ambiente insano no necesariamente se convertirán en maltratadores o conflictivos. La resiliencia tiene una visión diferente, ya que considera que estas personas pueden llegar a tener una vida sana y exitosa.

# E

## **E. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: “Viaje a mis emociones”**

Se presentan los instrumentos de evaluación que se aplicarán al final de cada sesión a estudiantes, colaboradores y autoridades. Terminando la aplicación del programa se solicitará la participación del personal directivo para evaluar el mismo. Se tomaron como base las propuestas que realizó el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP). Algunos instrumentos se utilizan sin realizar modificaciones.

### **E1. Evaluación de las actividades del programa por parte de estudiantes**

#### a) Evaluación de la actividad

Tu opinión es muy importante para nosotros. Una vez realizada esta sesión del taller vivencial “Viaje a mis emociones” te invitamos a que contestes las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo valoras las actividades de la sesión de hoy? Selecciona las opciones que consideres necesarias.

- a) Divertidas      b) Interesantes      c) Útiles      d) Inútiles

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿A qué reflexión te llevó esta actividad?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué modificarías de esta sesión?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Instrumento de evaluación tomado de Álvarez (2011). Se realizaron adecuaciones.

## E2. Evaluación del taller por parte de estudiantes

1. ¿Asististe a todas las sesiones? \_\_\_\_\_

2. ¿Cuál fue el motivo? \_\_\_\_\_

3. ¿Qué actividades te gustaron más? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

4. ¿Qué actividades consideras que deben eliminarse? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

5. ¿Cómo te has sentido a lo largo de tu participación en el taller vivencial “Viaje a mis emociones”? Recuerda utilizar las diferentes emociones que conociste durante las actividades \_\_\_\_\_

6. Si deseas añadir alguna observación sobre el taller vivencial puedes hacerlo en este espacio:

### E3. Evaluación por parte de colaboradores

#### a) Evaluación de cada sesión

Una vez finalizadas cada una de las sesiones es necesario evaluarlas y para ello pedimos tu colaboración.

1. ¿Las actividades que realizaron los estudiantes te parecen adecuadas para lograr los objetivos propuestos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿Las actividades que realizaron los estudiantes te parecen pertinentes para su edad? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ¿Se ajusta el tiempo que aparece en la carta descriptiva de cada una de las actividades al tiempo real de aplicación? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Los recursos materiales que se presentan en la carta descriptiva de cada actividad son adecuados para el correcto desarrollo de la misma? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Una vez finalizada la actividad,  
¿Consideras que se despertó interés en los estudiantes? \_\_\_\_\_  
¿Consideras que hubo buena participación? \_\_\_\_\_  
¿Cómo consideras que fue el clima de trabajo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. ¿Qué recomendarías para mejorar esta actividad? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**b) Evaluación del proceso**

1. ¿En qué medida consideras que se han logrado los objetivos del programa?

---

---

2. En tu opinión, ¿la educación emocional y la resiliencia deben ser enseñados a los estudiantes?, ¿por qué?

---

---

3. ¿Consideras que el taller vivencial “Un viaje a mis emociones” les sirvió a los estudiantes de esta preparatoria?, ¿por qué?

---

---

4. ¿Qué te pareció mejor del curso y que volverías a repetir en otra ocasión?, ¿por qué?

---

---

5. ¿Qué modificarías de este taller vivencial?, ¿por qué?

---

---

6. En general, ¿cómo fueron las condiciones en las que se llevó a cabo este taller?

---

---

---

---

#### E4. Evaluación por parte de las autoridades del IEMS

##### a) Evaluación de condiciones y proceso en general

1) ¿En qué medida consideras que se han logrado los objetivos del programa?

---

---

1) En tu opinión, ¿la educación emocional y la resiliencia deben ser enseñados a los estudiantes?, ¿por qué?

---

---

2) ¿Consideras que el taller vivencial “Un viaje a mis emociones” les sirvió a los estudiantes de esta preparatoria?, ¿por qué?

---

---

3) ¿Qué te pareció mejor del curso y que volverías a repetir en otra ocasión?, ¿por qué?

---

---

4) ¿Qué modificarías de este taller vivencial?, ¿por qué?

---

---

5) En general, ¿cómo fueron las condiciones en las que se llevó a cabo este taller?

---

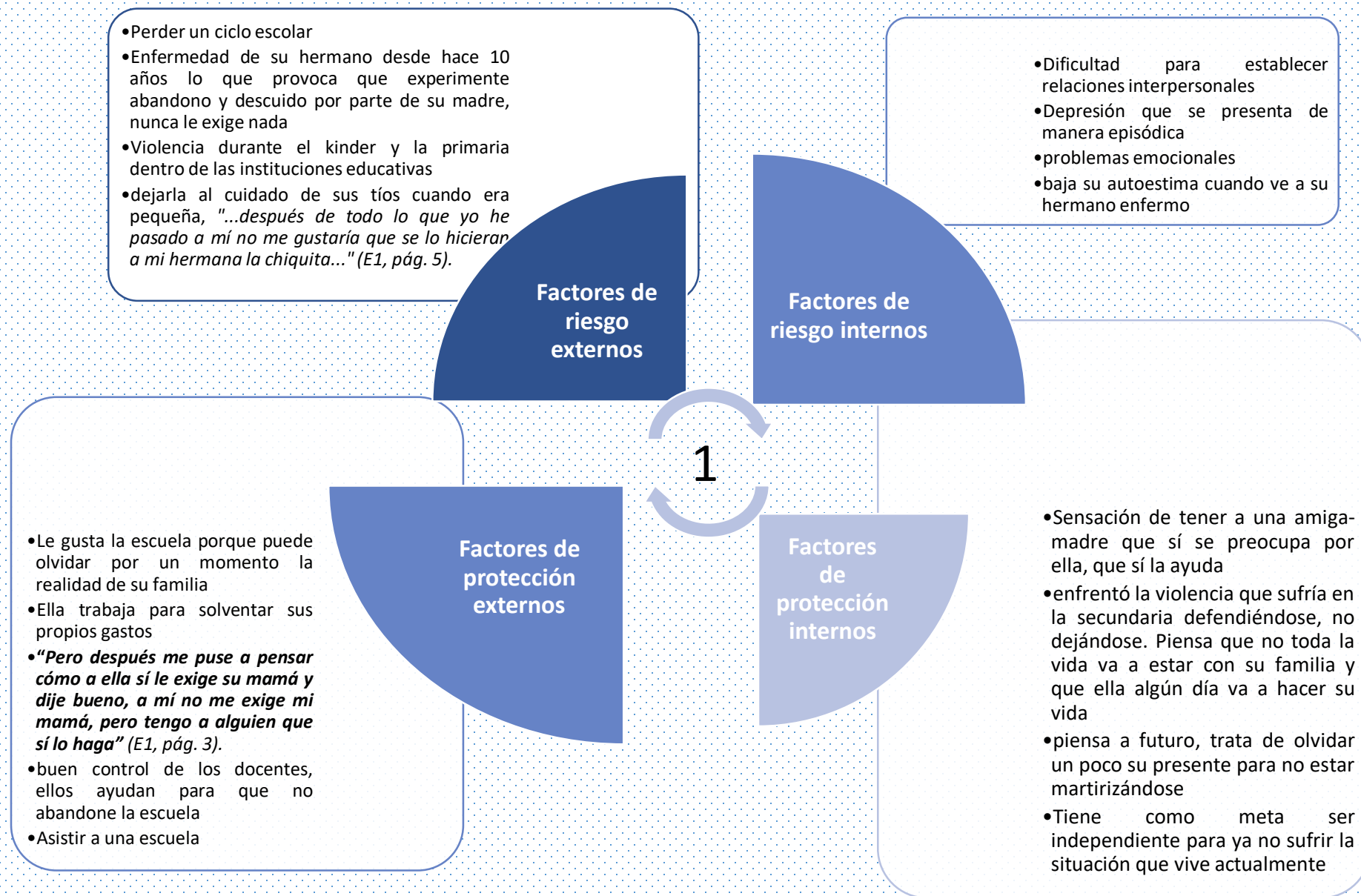
---

---

---



# F

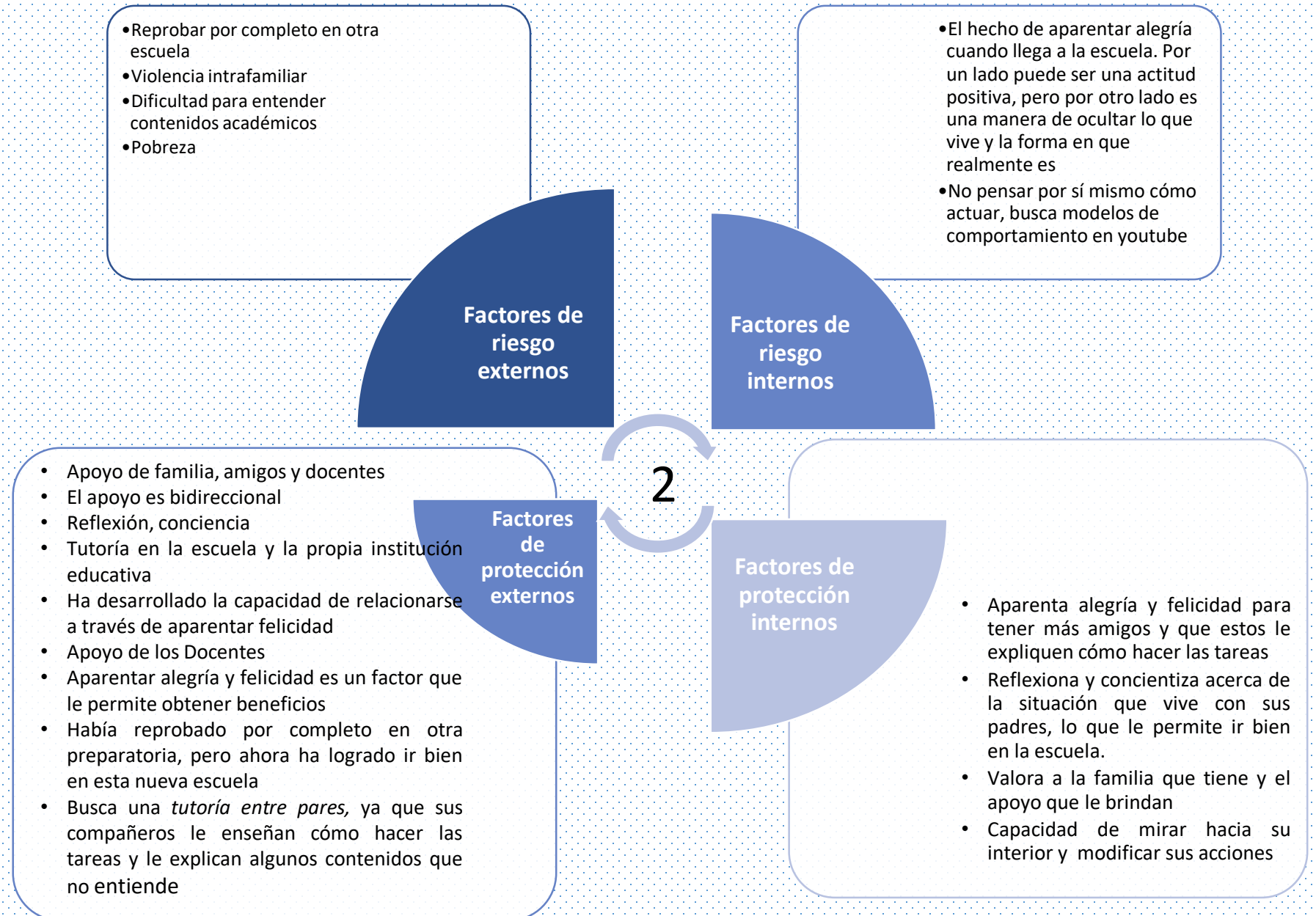


## CASO 1 Amiga madre: "parece mi mamá"

Observación: dejó de estudiar un año al salir de la secundaria por no obtener un lugar en las preparatorias del Sistema de Bachillerato. Actualmente es una alumna regular,

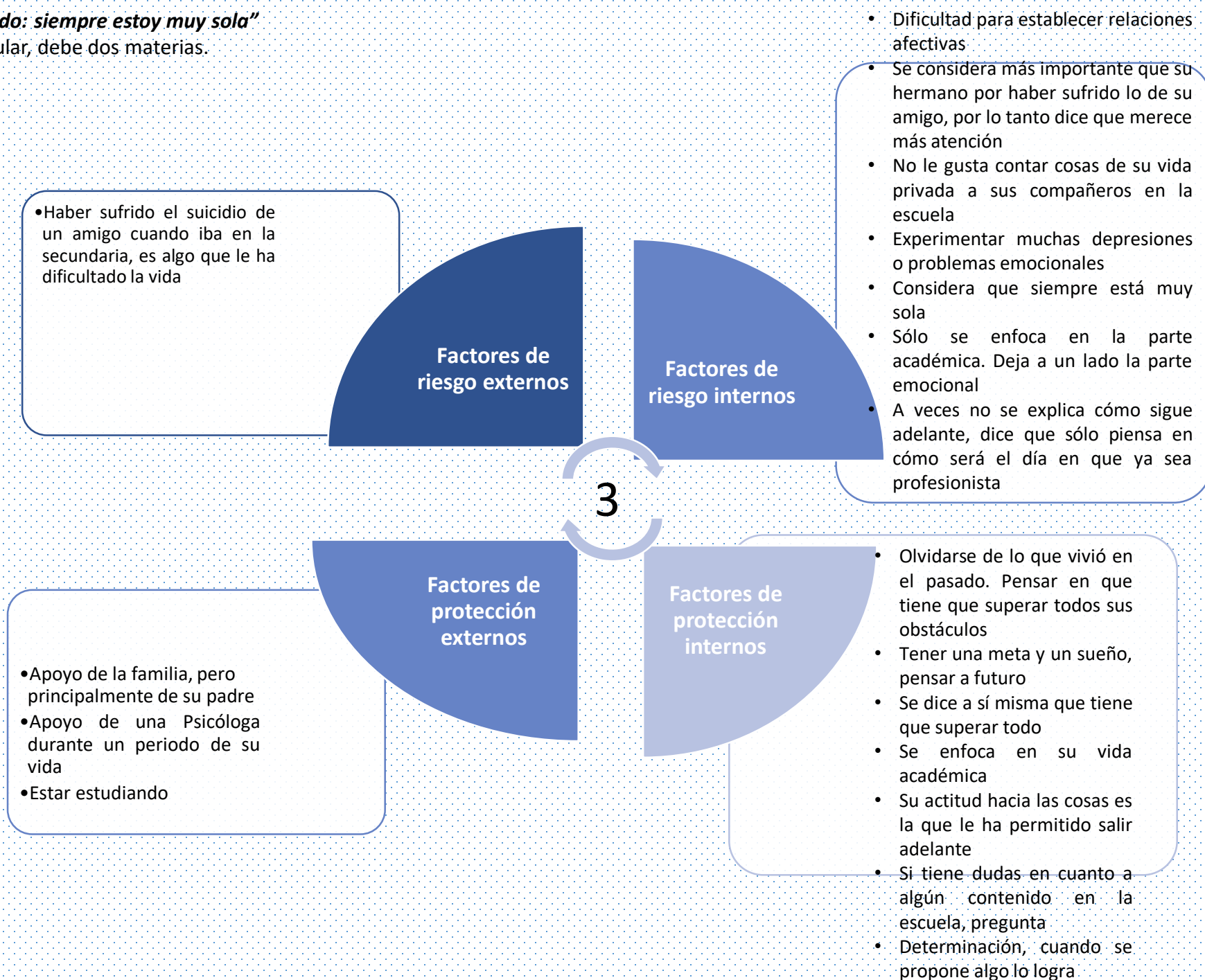
## CASO 2 "Ellos me ayudan...yo también ayudo"

Observación: es un alumno regular, no debe ninguna materia. Sin embargo, él expresa que se le dificulta aprender los contenidos que le dejan los docentes. Siempre deja una materia o dos en módulo.



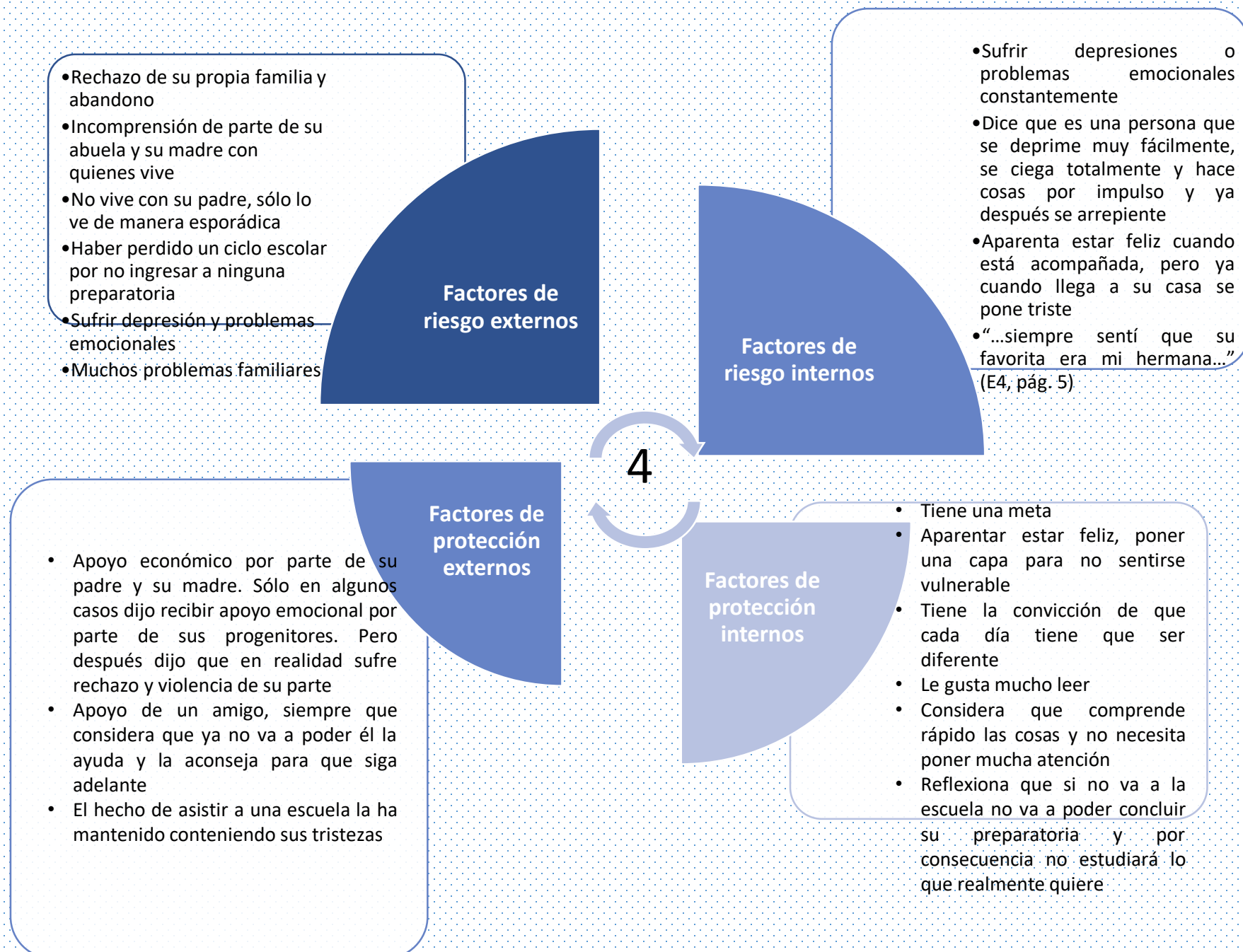
### CASO 3 "Tengo que superar todo: siempre estoy muy sola"

Observación: es un alumna regular, debe dos materias.



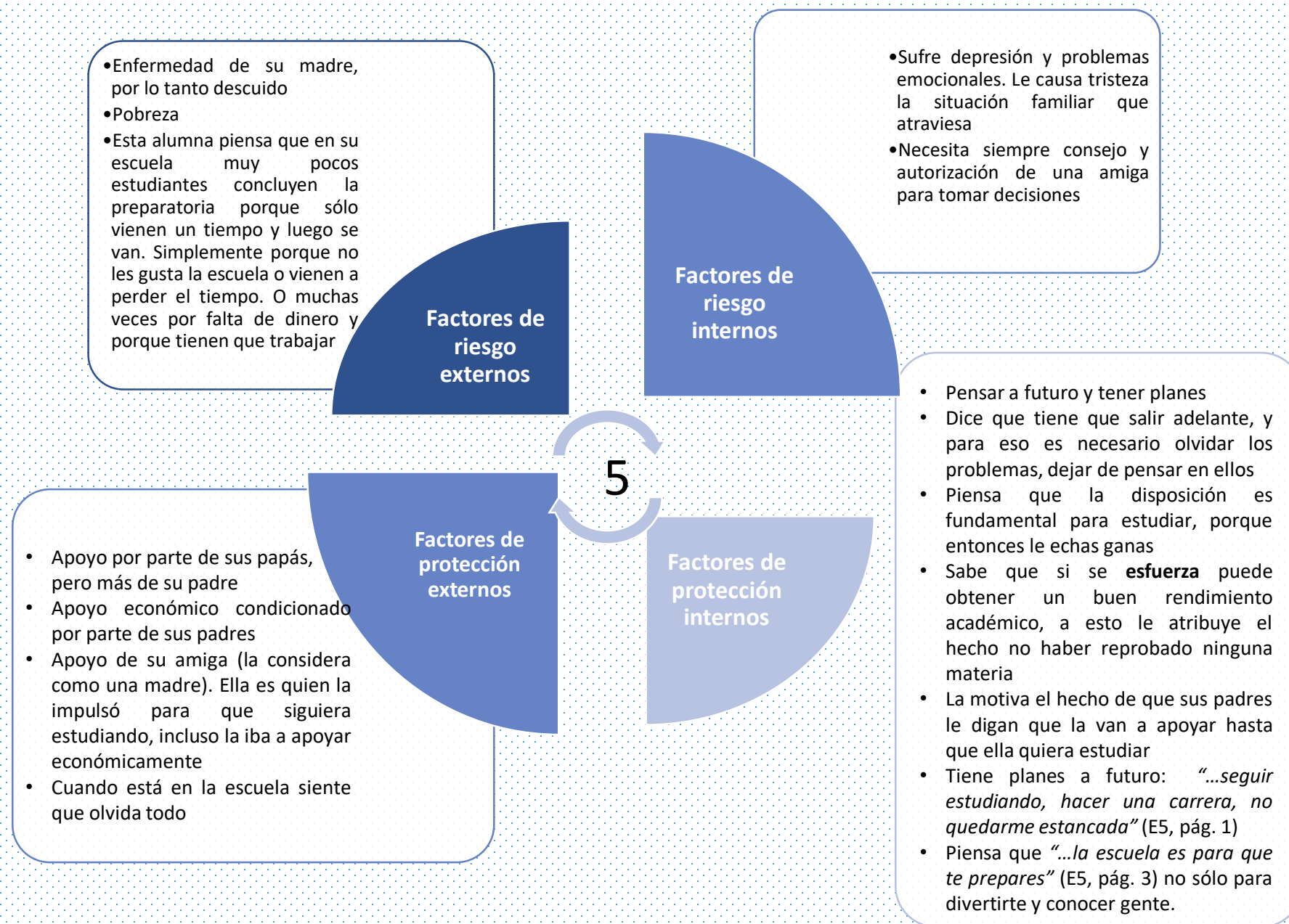
#### CASO 4 "No soy como el prototipo...no saben aceptarme"

Observación: Es una alumna regular. Tiene una materia reprobada y cursará materias en módulos.



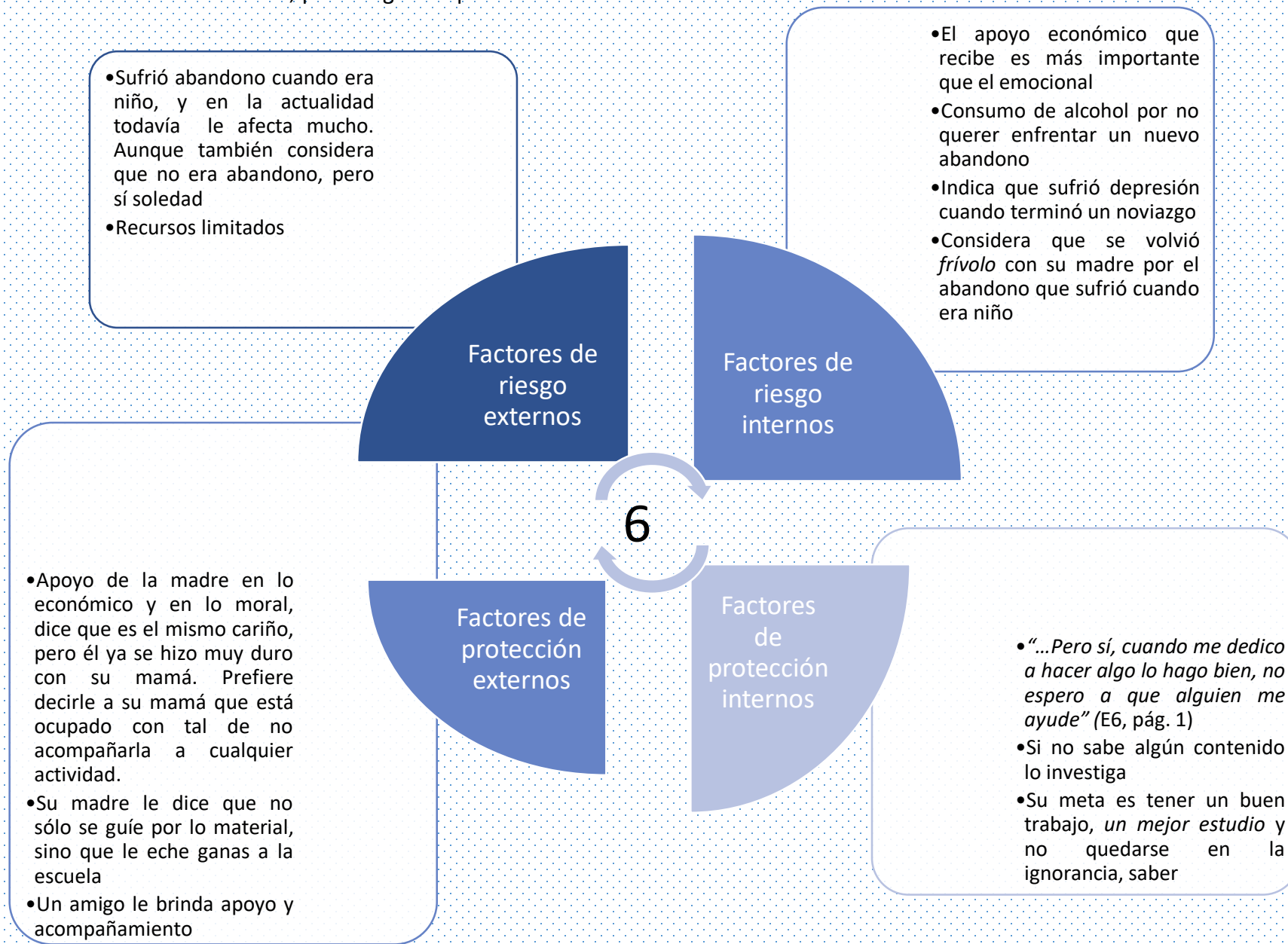
## CASO 5 “Seguir estudiando: no quedarme estancada”

Observación: Es una alumna regular. Ha aprobado todas sus materias.



## CASO 6 "Me deprimí mucho...pero sigo en pie"

Observación: Es un alumno regular. Lleva una materia en módulo, pero ninguna reprobada.



## Factores de riesgo externos

### Abandono y descuido

- Enfermedad de su hermano desde hace 10 años lo que provoca que experimente abandono y descuido por parte de su madre, nunca le exige nada
- Dejar a una menor al cuidado de sus tíos
- No vive con su padre, sólo lo ve de manera esporádica
- Enfermedad de su madre, lo que trae por consecuencia descuido
- Abandono por parte de la madre hacia su hijo por periodos de tiempo muy largos

### Violencia

- Intrafamiliar
- Agresiones durante el kinder y la primaria dentro de las instituciones educativas
- Rechazo de su propia familia
- Incomprensión de parte de su abuela y su madre con quienes vive
- Haber sufrido el suicidio de un amigo cuando iba en la secundaria, es algo que le ha dificultado la vida
- Problemas familiares
- enfrentó la violencia que sufría en la secundaria defendiéndose, no dejándose

### Pérdida de un ciclo escolar

- Haber perdido un ciclo escolar por no ingresar a ninguna preparatoria
- Reprobar por completo en otra escuela

### Pobreza

- Experimentar la falta de recursos para transportarse a la escuela
- Trabajar para solventar sus propios gastos escolares y personales
- Sus padres no les pueden otorgar los recursos necesarios para realizar todos sus trabajos académicos
- Trabajar para solventar sus propios gastos

## Factores de riesgo internos

- Dificultad para establecer relaciones interpersonales**
  - Dificultad para establecer relaciones afectivas
  - No le gusta contar cosas de su vida privada a sus compañeros en la escuela
  - Considera que siempre está muy sola
  - Aparenta estar feliz cuando está acompañada, pero ya cuando llega a su casa se pone triste
  - Soledad
- Dificultad para la toma de decisiones**
  - No pensar por sí mismo cómo actuar, busca modelos de comportamiento en youtube
  - Necesita siempre consejo y autorización de una amiga para tomar decisiones
- Problemas emocionales**
  - Depresión que se presenta de manera episódica
  - baja su autoestima cuando ve a su hermano enfermo
  - El hecho de aparentar alegría cuando llega a la escuela. Por un lado puede ser una actitud positiva, pero por otro lado es una manera de ocultar lo que vive y la forma en que realmente es
  - Se considera más importante que su hermano por haber sufrido lo de su amigo, por lo tanto dice que merece más atención
  - **Sólo se enfoca en la parte académica. Deja a un lado la parte emocional**
  - A veces no se explica cómo sigue adelante, dice que sólo piensa en cómo será el día en que ya sea profesionista
  - Dice que es una persona que se deprime muy fácilmente, se ciega totalmente y hace cosas por impulso y ya después se arrepiente
  - El apoyo económico que recibe es más importante que el emocional
  - Considera que se volvió *frívolo* con su madre por el abandono que sufrió cuando era niño
- Problemas de aprendizaje**
  - Dificultad para entender contenidos académicos
- Alcoholismo**
  - Consumo de alcohol por no querer enfrentar un nuevo abandono



## Factores de protección externos

Apoyo de familiares	<ul style="list-style-type: none"><li>• padre, madre, tíos</li><li>• Apoyo económico condicionado por parte de sus padres</li><li>• Apoyo económico por parte de su padre y su madre. Sólo en algunos casos dijo recibir apoyo emocional por parte de sus progenitores</li><li>• Apoyo de la madre en lo económico y en lo moral, dice que es el mismo cariño, pero él ya se hizo muy duro con su mamá. Prefiere decirle a su mamá que está ocupado con tal de no acompañarla a cualquier actividad</li><li>• Su madre le dice que no sólo se guíe por lo material, sino que le eche ganas a la escuela</li><li>• El apoyo es bidireccional</li></ul>
Apoyo de docentes	<ul style="list-style-type: none"><li>• buen control de los docentes, ellos ayudan para que no abandone la escuela</li><li>• Tutoría en la escuela</li></ul>
Apoyo de amigos y amigas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apoyo de su amiga (la considera como una madre). Ella es quien la impulsó para que siguiera estudiando, incluso la iba a apoyar económicamente</li></ul>
Institución educativa	<ul style="list-style-type: none"><li>• El hecho de asistir a una escuela la ha mantenido conteniendo sus tristezas</li><li>• Cuando está en la escuela siente que olvida todo</li><li>• Le gusta la escuela porque puede olvidar por un momento la realidad de su familia</li><li>• Estar estudiando</li></ul>
Tutoría entre pares	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entre compañeros se explican cómo hacer las tareas y se enseñan algunos contenidos que no entienden</li></ul>
Intervención psicológica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apoyo terapéutico de una Psicóloga durante un periodo de su vida</li></ul>

## Factores de protección internos

