

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

UNAM.

DIVISIÓN SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA  
DSUA

TALLER PARA FOMENTAR EL COMPORTAMIENTO RESILIENTE EN  
JOVENES DE NIVEL SECUNDARIA.

# T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A

CALVA MARTÍNEZ NICOLÁS.

DIRECTORA MTRA. KARINA BEATRIZ TORRES MALDONADO.  
REVISORA: MTRA. GUADALUPE INDA SAENZ ROMERO.  
REVISORA: MTRA. GABRIELA ROMERO GARCIA.  
REVISORA: LIC. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRIGUEZ.  
REVISORA: MTRA. ARACELI LAMBARRI RODRIGUEZ.  
ASESOR ESTADISTICO: LIC. MARIA DE LOURDES MONROY TELLO.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## AGRADECIMIENTOS.

A la vida por darme la oportunidad de culminar uno de mis sueños que ha guiado y guiara mi vida.

A la UNAM, por permitir realizar nuestros sueños a muchas personas.  
¡COMO NO TE VOY A QUERER!

A mis padres, por el ejemplo de cariño, amor, rectitud y perseverancia, sabían que lo lograría.  
DESCANCEN EN PAZ.

A mi Ángel, Sebastián, eres lo mas importante que tengo, gracias por existir y por el tiempo que voluntaria o involuntariamente aportaste a este trabajo.

A mi esposa, Claudia tu lo sabes, eres parte de este triunfo, gracias por la paciencia y el empuje.  
LOS AMO.

A mi directora, Karina eres una de las personas mas comprometidas con su labor que conozco, gracias por toda la ayuda.

Y a todos los que hicieron posible que se realizara este trabajo, aportaron grandes enseñanzas que enriquecen a mi persona y este trabajo.  
GRACIAS.

# ÍNDICE

Resumen.....	5
Introducción.....	6

## PARTE 1 MARCO TEORICO

### CAPITULO 1.

<b>DESEMPEÑO ACADÉMICO.....</b>	<b>8</b>
Situación actual del desempeño académico en México.....	8
Evolución de la educación de los adolescentes.....	8
Contexto socioevolutivo de la escuela primaria.....	10
Contexto socioevolutivo de la escuela secundaria.....	11

### CAPITULO II

#### LA ADOLESCENCIA.

Adolescencia.....	15
Características de la adolescencia.....	16
La adolescencia en sociedad.....	19
Sexualidad en la adolescencia.....	19
Esteretipos de la sociedad sobre los adolescentes.....	20
El adolescente como opositor de las estructuras sociales clásicas.....	22
El adolescente en la familia.....	23
Factores socioeconómicos, biológicos y afectivos, que rodean al adolescente.....	24
Desarrollo de resiliencia durante la adolescencia.....	25

### CAPITULO III

#### RESILIENCIA

¿Qué es resiliencia?.....	27
El modelo de personalidad de Block.....	28
Versión ajustada del California Child Q-Set CCQ.....	31
Factores relacionados a la resiliencia.....	32
Competencia personal.....	32
Habilidades sociales.....	32
Impulsividad.....	33
Control.....	34
Empatía.....	35
Fomentar resiliencia en la adolescencia.....	35
Las escuelas como promotoras de resiliencia.....	37
Pilares educativos de la resiliencia.....	38

## **PARTE 2. INVESTIGACION.**

### **CAPITULO IV**

#### **MÉTODO.**

Justificación.....	39
Pregunta de investigación.....	40
Objetivos de la investigación.....	40
Objetivo general:.....	40
Objetivos específicos:.....	40
Hipótesis.....	40
Variables dependientes.....	41
Variable independiente.....	41
Variables intervinientes.....	42
Determinación de la población y la muestra.....	42
Instrumentos.....	42
Tipo y diseño de estudio.....	42
Procedimiento.....	43
Análisis de resultados.....	44

### **CAPITULO V**

#### **TALLER DE RESILIENCIA.....45**

Sesión 1. Introducción al taller.....	45
Sesión 2. Competencia personal.....	46
Sesión 3.Habilidades sociales.....	47
Sesión 4. Impulsividad.....	48
Sesión 5. Control.....	49
Sesión 6. Empatía.....	50
Sesión 7. Cierre de taller.....	51

## **PARTE 3 CONCLUSION**

### **CAPITULO VI**

#### **RESULTADOS.....52**

### **CAPITULO VII**

#### **DISCUSION Y CONCLUSIONES.....85**

Sugerencias y limitaciones.....	93
---------------------------------	----

#### **BIBLIOGRAFIA.....94**

#### **ANEXO 1.**

Versión ajustada del California Child C-set CCQ (Valencia, 2005).....	102
---	-----

## RESUMEN

El desempeño académico de los estudiantes adolescentes de secundaria se ve afectado por la inestabilidad emocional que trae consigo el proceso de maduración biológico, social y psicológico, aunado a diversos factores de orden individual, social y cultural (Bricklin y Bricklin, 1971; Bandura Barbaranelli, Caprara y Posterelli, 1999; Zimmerman, 2002; Santrock, 2003). Una de las maneras viables en los que los adolescentes pueden superar la inestabilidad emocional y por consecuencia mejorar su desempeño académico es contar con resiliencia (Hendersen, Milstein, 2005).

Resiliencia es el concepto central de este trabajo, que se define de forma sencilla como la **“capacidad dinámica del individuo para modificar su nivel de control del yo, en cualquier dirección, como una función de la demanda de las características del contexto ambiental”** (Block, en Valencia, 2005). La resiliencia cobra especial importancia en la población de adolescentes estudiantes de secundaria. Este trabajo propuso un taller dirigido a adolescentes estudiantes de secundaria para fomentar la resiliencia e incrementar su desempeño académico. El taller tuvo como objetivo desarrollar y/o fortalecer las habilidades interpersonales y sociales de los jóvenes de secundaria, que les permitieran aprovechar tanto recursos externos como internos con los que cuentan, que les ayuden a enfrentar las adversidades de la vida que les generen problemas emocionales causantes de bajo desempeño académico. El taller atendió factores característicos de la personalidad resiliente: habilidades sociales, competencia personal, manejo de la impulsividad, control de impulsos y el desarrollo de la empatía, en alumnos de secundaria.

Al término del taller de resiliencia se encontró que los alumnos que presentan un mayor grado de resiliencia tienen un mayor desempeño académico, y que después de la aplicación del taller existió una tendencia a aumentar el desempeño académico de los estudiantes, variando este avance dependiendo del sexo y del factor de resiliencia. Las mujeres presentaron un mayor grado de resiliencia y un mayor desempeño académico, pero los hombres, que al inicio del taller mostraron una menor resiliencia, fueron los más beneficiados del taller, estableciendo que sí se fomenta resiliencia en estudiantes de secundaria, se mejora el desempeño académico de estos.

## INTRODUCCIÓN

Algunos estudiantes adolescentes de secundaria, experimentan una disminución de su desempeño académico ocasionado por la falta de estabilidad emocional que ocasionan diversos procesos de su desarrollo (Bricklin y Bricklin, 1971). Entre estos procesos encontramos: los biológicos, los cognitivos, los socioculturales y los socioemocionales (Santrock, 2003). Los procesos biológicos implican cambios físicos en el cuerpo del individuo, como es la maduración sexual, la pubertad, pautas de sueño, etc.; entre los principales cambios cognitivos se encuentra el incremento del pensamiento abstracto, idealista y lógico (Piaget, 1964), que le permiten desarrollar el razonamiento moral (Kolberg, 1969); entre los procesos socioemocionales se encuentra el deseo de independencia, alejamiento de los padres, estrechar relaciones con coetáneos y la búsqueda de identidad (Erickson, 1963). Sin embargo la mayoría de los adolescentes se encuentran expuestos a estos procesos de cambio y aquellos que carecen de la capacidad de adecuación a las demandas ambientales, son los que experimentarán una disminución en su desempeño académico (Block, 1980).

Estos procesos se presentan al inicio de la adolescencia. A saber la adolescencia comienza entre los 10 a los 13 años y finaliza de los 18 años a los 22 años. Algunos especialistas distinguen adolescencia temprana y adolescencia tardía. A *grosso modo* se puede decir que la adolescencia temprana comprende la enseñanza secundaria obligatoria y mientras que en la tardía predominan los intereses profesionales. Esta variación puede estar determinada por el ambiente y por el contexto social. El adolescente se encuentra rodeado de instituciones sociales que pueden tanto obstaculizar o facilitar su desarrollo biológico y psicológico (Santrock, 2003).

Además de presentar los adolescentes todas las características de la adolescencia y de la crisis que éstas traen a su estabilidad, enfrentan serias adversidades en su vida cotidiana, por ejemplo: problemas familiares, económicos y sociales; y muy a menudo cuentan con pocos recursos para enfrentarlos. Como resultado de las pocas probabilidades de resolver estos problemas, los adolescentes tienen que sufrir el embate de los problemas emocionales originados por estas situaciones de vida, que se traduce en bajo desempeño académico, es más algunos investigadores han adjudicado impactantes cifras, desde un 40 a un 90 por ciento del porcentaje de bajo desempeño académico en las escuelas (Bricklin y Bricklin, 1971), existen problemáticas que generan inestabilidad emocional, entre ellas la falta de confianza en sí mismos (Bandura Barbaranelli, Caprara y Posterelli, 1999; Zimmerman, 2002), aislamiento social dentro y fuera del salón de clases (Daiute, Hartup, Sholl y Zajac, 1993), desinterés social originado por circunstancias culturales (Chao, 1994), estigmatización negativa por carencia en el control de sus impulsos (Mcgee, Partridge, Williams y Silva, 1991).

La inestabilidad emocional originada por factores sociales, biológicos y psicológicos afecta al desempeño académico de los estudiantes adolescentes de secundaria. Esta inestabilidad emocional es en la mayoría de las ocasiones inevitable, pero si tanto maestros como alumnos la sobrellevan o la superan, pueden desarrollar resiliencia (Bernard, 1991; Wolin y Wolin, 1993). El desempeño académico se verá mejorado si se fomenta resiliencia en los adolescentes. Se entiende como resiliencia a la **“capacidad dinámica del individuo para modificar su nivel de control del yo, en cualquier dirección, como una función de la demanda de las características del contexto ambiental”** (Block, en Valencia, 2005). La resiliencia esta

compuesta por cinco factores que son: competencia personal, habilidades sociales, empatía, impulsividad y control (Valencia, 2005).

Se considera pertinente que en la escuela secundaria se fomenten estos cinco factores de resiliencia, pues en ella tienen la oportunidad de crear relaciones personales afectivas, aprender límites y reglas de convivencia, modos de comunicación y cooperación, reflexionar y planificar sus actividades futuras, utilizar su criterio en la toma de decisiones, adquirir independencia del medio familiar, mejorar su dominio personal y ambiental (Hendersen, Milstein, 2005).

Esta investigación propone fomentar la resiliencia en estudiantes de nivel secundaria, como un medio para mejorar el desempeño académico. Se propone un taller de resiliencia de una duración de siete semanas, durante las cuales se sesionará una vez a la semana; cada sesión trabaja con uno de los factores de resiliencia expuestos por Valencia (2005). Esta propuesta se basa en un enfoque psicosocial, con énfasis en el fortalecimiento de la personalidad del adolescente, que le permita una adecuada adaptación a las exigencias que se le presentan. La presente investigación trata de demostrar que trabajando factores de resiliencia en estudiantes de nivel secundaria, se mejora el desempeño escolar de éstos.

## **PARTE 1 MARCO TEÓRICO**

# **CAPÍTULO I**

## **DESEMPEÑO ACADÉMICO.**

### **SITUACIÓN ACTUAL DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN MÉXICO.**

Los cambios en la dinámica de la sociedad contemporánea, aunados a los cambios que se dan por diferentes procesos que experimentan los adolescentes, conducen a que muchos de los estudiantes que se encuentran en esta etapa de vida presenten un bajo desempeño académico. Esta realidad alarmante la da a conocer tanto organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y nacionales, como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa presentan resultados de evaluaciones hechas a estudiantes mexicanos que reflejan un bajo desempeño académico (Díaz, 2007 en Informe anual 2008 del INNE).

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su último monitoreo de los resultados del sistema educativo mexicano, concluye que en el año 2006 los estudiantes de educación básica presentan serias deficiencias en: lectura, matemáticas y ciencias; por otra parte el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) reporta que en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2008, el 19.9 de los estudiantes de secundaria presentan un bajo desempeño académico, y en lo que respecta a el estado de Hidalgo se reporta que un 14.8% de los estudiantes nivel secundaria presentan bajo desempeño académico (Díaz, 2007; Informe anual 2008 del INNE). Estas cifras alarmantes sobre el bajo desempeño académico en nivel secundaria han originado que la Secretaria de Educación Pública se haya propuesto como uno de sus principales retos elevar el desempeño académico (Programa Sectorial de Educación. Secretaria de Educación Pública 2007-2012).

La presente investigación abarca diversos factores que confluyen en la población estudiantil adolescente de escuelas secundarias, entre ellos los problemas emocionales generadas por este proceso de maduración y por la falta de capacidad para lidiar con ellos, que desembocan en un bajo desempeño académico. En este capítulo se revisarán de manera rápida los avances históricos de la escolarización de los adolescentes, las diferentes teorías sobre el desarrollo cognitivo y algunas aproximaciones contemporáneas de cómo debería de ser el aprendizaje adolescente; posteriormente se revisaran diferentes implicaciones en el desempeño académico de los estudiantes adolescentes de secundaria.

### **EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES.**

Los historiadores se refieren al periodo comprendido entre 1890 y 1920 como la “edad de la adolescencia” porque durante estos años surgió el concepto adolescencia; y se promulgaron leyes obligatorias relacionadas a los jóvenes, excluyéndolos de la mayoría de los empleos y los obligándolos a asistir a centros de educación secundaria (Elder y Caspi, 1990; Fasick, 1994; Lapsley, Enrigh y Serlin, 1985). Conforme iba

avanzando el siglo XX, la vida de los adolescentes se vio influida cada vez de mayor manera por las escuelas. En estas al principio la prioridad era desarrollar el pensamiento intelectual, pero posteriormente los educadores cayeron en cuenta de que la educación no debería implicar una formación exclusivamente intelectual, que se debería de ofrecer una preparación que ayudara a convertir a los alumnos en ciudadanos responsables y con vocación. Algunos educadores revolucionarios argumentaban que las escuelas segregan a los adolescentes en “almacenes juveniles”, aislándoles en un mundo en el que imperan sus valores propios, ignorando los del mundo adulto, que era necesario ingresar la enseñanza de actividades de carácter manual e impulsar al alumno a interactuar con el mundo adulto, como consecuencia de estas críticas, se redujo la edad obligatoria de la asistencia a la escuela para impulsar esta interacción. Otra causa de que se modificaran los planes de enseñanza fue la aparición de diferentes teorías cognitivas y de la evolución de los requerimientos de la sociedad (Craig, 2001; Santrock, 2003; Papalia, 2005).

Al evolucionar los planes de enseñanza, obviamente también lo hicieron los enfoques de ésta. En la década de los años ochenta predominaba la instrucción directa en la cual el profesor se caracteriza por la dirección y el control hacia los adolescentes, el dominio de las actividades académicas, expectativas elevadas sobre el progreso de los estudiantes a máxima inversión de tiempo a las tareas de aprendizaje, una crítica hecha en su momento a este modo de instrucción, es que caía dentro de la tradición conductista; en la década de 1990 los enfoques cognitivos constructivistas de la reforma suscitaron gran interés, pues subrayan la importancia de la construcción activa del conocimiento y de la comprensión. Este enfoque se basa en la teoría de Piaget, la cual propone que los profesores deberán de apoyar a los estudiantes para que exploren el mundo y desarrollen la comprensión sobre si mismo. Posteriormente otro enfoque tipo constructivista fue ganando terreno, nos referimos al constructivista social propuesto por Vygotsky que opinaba que la colaboración con los demás es esencial para producir conocimiento y comprensión. Según Vigotsky los profesores deberán de crear muchas oportunidades para que los estudiantes aprendan, tanto con ellos mismos como con otros estudiantes, a construir el conocimiento (Daiute, Hartup, Sholl y Zajac, 1993; Bearison y Dorsal, 2002). Tanto la teoría de Piaget, como la Vygotsky son de corte constructorista, y sus defensores atacan a la instrucción directa sosteniendo que esta convierte a los adolescentes en sujetos pasivos y no les reta a pensar de manera crítica y creativa (Perkins, 1999). Una última teoría que ha estado influyendo en el mundo educativo los últimos años, es la teoría de procesamiento de información, este enfoque parte de la comparación entre el estudiante y la computadora y sus principales aportes al mundo de la educación son enseñanza de métodos y estrategias de aprendizaje (Zimmerman, 1990).

Un factor más que ha impulsado a la evolución de los planes de estudio es el cambio vertiginoso de los requerimientos que presenta el mundo actual, lo cual ha llevado a investigadores a trabajar sobre la adecuación curricular escolar a raíz de la globalización. Alchourrón de Palatini, Naviero, Moreno y Piattini (2001, pp. 169-184) señalan que los programas educativos “crecieron en información y no en conocimiento y cultura, relegando algo tan importante como los talentos personales...” Los estudiantes al terminar algún nivel educativo muestran deficiencias para enfrentar las exigencias del siguiente nivel; por otra parte los empleadores encuentran pocas de las habilidades que solicitan “... piden un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, el comportamiento social, la capacidad de trabajar en equipo, la actitud positiva ante nuevos retos de aprendizajes, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos”. Estos mismos autores informan y proponen a la UNESCO en su trabajo dirigido la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI que:

**“los sistemas educativos han de asumir una gran responsabilidad: les corresponde proporcionar a todos los individuos todos los medios de dominar la proliferación de información, esto es, de seleccionarla y priorizarla dando muestras de sentido crítico...”**

**hay que preocuparse por la calidad y por la preparación para la vida en el mundo en veloz mutación, sometido al ascendiente de la tecnología, por la formación de las cualidades de carácter que más tarde necesitaran para anticiparse a los cambios y adaptarse a ellos...” (p.171).**

Pese a la evolución de los planes de educación prevalecen dos posturas respecto a cuál es el objetivo de la educación, por una parte, se encuentra la tradicionalista la cual postula que a los estudiantes se les debe de enseñar las materias básicas, para incrementar el conocimiento del alumno y para desarrollar sus potencialidades; otra postura es la progresista que afirma que el objetivo de la educación es preparar para la vida, es decir que el alumno sea un ciudadano responsable, que viva en el hogar y la familia, que tenga una vocación, salud física y desarrolle de manera adecuada su personalidad (Rice, 2000). Solórzano (1984) afirma que para lograr el segunda postura deben de existir actividades extraescolares, como los deportes o la música, pues estos tienen un carácter educativo; esta propuesta se está estableciendo de mejor manera en las escuelas, es más algunos autores consideran que ya se imparte una formación integral, que tiene como intención formar a los adolescentes tanto intelectualmente como socialmente (Santrock, 2003).

Sin embargo, en México existen serias fallas en el sistema educativo, por ejemplo la preparación poca actualizada de una buena parte de los maestros en conocimientos y técnicas de enseñanza; y el fastidio de ellos en el trato con adolescentes estudiantes (Conde y De-Jacobis, 2001). Aunque los factores pedagógicos afectan en menor medida al desempeño académico, lo que si lo afecta es que los programas educativos desatiendan a las necesidades individuales de los adolescentes (Bricklin y Bricklin, 1971). Las escuelas secundarias mexicanas deberán atender el desarrollo social y emocional de los adolescentes basados en el estricto apego de las características de la adolescencia, propiciando que ellos pasen el mayor tiempo posible con sus amigos, ajustar el ritmo de la jornada escolar a las necesidades de los alumnos desarrollando así intereses personales; facilitar a los alumnos el contacto con un adulto dispuesto a escucharle, reconfortarle y animarle y; crear un entorno positivo para el desarrollo social, emocional de los adolescentes (Lipsitz, 1984). La atención del adolescente contemporáneo deberá de abarcar cada uno de los procesos de cambio, y los diferentes aspectos que los caracterizan, y uno de los mas cruciales es su desempeño académico (Rosnow, 2000; Elmes, Kantowitz y Roedinger, 2005).

Los maestros de escuelas secundarias al atender los procesos de cambio de los adolescentes, deberán de contemplar el contexto que rodeaba al estudiante en la escuela primaria. Se ha encontrado que las diferencias en desempeño académico se observan desde primer grado de primaria y aumentan conforme el alumno avanza en la escuela (Stevenson y Stigler, 1992). Por lo anterior al atender a adolescentes de secundaria es pertinente conocer las diferentes situaciones que afectan el desempeño académico de un niño de primaria.

## **CONTEXTO SOCIOEVOLUTIVO DE LA ESCUELA PRIMARIA.**

El primer año de escuela primaria del niño sienta las bases de la trayectoria escolar, pues profesores de grados avanzados moldean sus percepciones y expectativas hacia sus alumnos en base al desempeño académico obtenido en este primer año. El desempeño académico de alumnos de primer grado se ve influido por diferentes factores, por ejemplo: el tiempo de asistencia escuelas preescolares; las disparidades económicas; y el establecimiento de las normas de conducta dentro del salón de clase. Las percepciones y expectativas de los profesores basadas en el desempeño académico del primer año influirán en sus alumnos, tanto en el grado que están cursando como en los grados posteriores e incluso en la secundaria. (Martella, Nelson y Marchand-Martella, 2003). A menudo cuando un alumno de primaria obtuvo un mal desempeño

académico en el primer año, debido muchas veces a la poca capacidad de interrelacionarse con sus compañeros o maestros, o por la insuficiente autoconfianza generada por la desatención de los padres, o por la pobre capacidad de manejar sus emociones, genera expectativas negativas y sentimiento de ineficacia, que contribuye a que se repita el mismo desempeño académico en años posteriores (Bandura, 1997; Bryk, Lee y Holland, 1993).

Otro factor importante que afecta el desempeño académico de alumnos de primaria es el tamaño de las escuelas y de los grupos. En las escuelas demasiado grandes existen menos conductas prosociales y más conductas antisociales, que hacen a los estudiantes más vulnerables un desempeño académico deficiente (Rutter, 1993) y los grupos grandes, mayores de 35 niños, impiden el trato personalizado de los profesores hacia el alumno, que lo coloca en circunstancias de vulnerabilidad semejantes (Kirst, 1998; Mosteller, 1995).

El desempeño académico también se asocia a las formas de crianza de los padres. Comparaciones hechas entre sociedades asiáticas y países occidentales ponen en evidencia algunas de las fallas que se cometen en la crianza y en el énfasis en el desempeño académico que se le da en países occidentales (Song y Ginsburg, 1987; Stevenson, 1995; Stigler, Lee y Stevenson, 1987). En sociedades asiáticas la participación de los padres durante el primer año en la escuela es muy importante, por ejemplo: los padres japoneses y coreanos pasan mucho tiempo ayudando a sus hijos al trabajo escolar (Mc Kinney, 1987; Song y Ginsburg, 1987); la meta primordial de los métodos de crianza de madres chinas y japonesas es que su niño obtenga un buen desempeño académico (Stevenson, 1995; Stevenson, Chen y Lee, 1993; Stevenson, Chen, Lee y Lummis, 1990; Chao, 1994, 2001; Huntsinger, Jose, Liaw y Ching, 1997). Esta ayuda conduce a que los niños de primer grado se sientan con más confianza en sus habilidades académicas y sean más participativos, y dado que la participación y el interés se califican positivamente incluso durante toda la primaria obtienen mejores resultados en el desempeño académico (Sternberg, 1984, 1985a, 1985b; Liney y Seidman, 1989; Zimmerman y Schunk, 2002). El apoyo de los padres motiva a que los niños desarrollen autoeficacia, considerando que pueden dominar el trabajo escolar y regular su propio aprendizaje (Bandura Barbaranelli, Caprara y Posterelli, 1999; Zimmerman, 2002).

Las formas de crianza tienen pues su propio impacto sobre desempeño académico, las formas de crianza están determinadas la mayoría de las veces por la cultura, el contexto social de los estudiantes y sus propias características tienen su repercusión en su desempeño académico; al pasar de primaria a secundaria conlleva un cambio en el contexto social, que junto con los cambios madurativos que experimentan los estudiantes de secundaria los orillan a presentar serios problemas con su desempeño académico (Eccles y Harold, 1993; Bronfenbrenner, 2000).

## **CONTEXTO SOCIOEVOLUTIVO DE LA ESCUELA SECUNDARIA.**

Al iniciar la escuela secundaria se amplía el contexto social en el cual se desenvuelve el estudiante, ahora la escuela se convierte en su marco social; los jóvenes se relacionan con diferentes profesores, con compañeros de diferentes extractos socioeconómicos y el grupo orientará su comportamiento, dando como resultado que el adolescente busque disfrutar de las actividades extracurriculares, incluirse a grupos juveniles, que muy a menudo son marginados por maestros y por padres, y sociedad en general. Los adolescentes experimentan una serie de cambios durante su estancia en la escuela secundaria, cambios que muchas veces afectan al desempeño académico (Bronfenbrenner, 2000; Lucio y Durán, 2002; Newman, 2002). El alumno puede reaccionar de modos diversos a estos cambios, puede verse motivado a integrarse a la dinámica escolar o

también a rechazarla (Minuchin y Shapiro, 1983; Seidman, 2000). En la actualidad la inmensa mayoría de jóvenes menores de 16 años se encuentran cursando algún grado dentro de la escuela secundaria, pero muchos de ellos lo hacen con rebeldía y desafío hacia la escuela, debido a que los jóvenes quieren demostrar autonomía en sus vidas y desean que los dejen de tratar como niños (Brown, 1973; Martin, 1976).

En la dinámica de las escuelas secundarias el desempeño académico es algo crucial pero también lo es la manera en que se produce este desempeño académico. Las calificaciones son un indicador del desempeño académico, aunque estas pueden estar sesgadas por algunas circunstancias que rodean al alumno de secundaria como son: una vez más, problemas emocionales propios del adolescente; por que su capacidad potencial no es calculada adecuadamente; por las expectativas negativas de los profesores y por el grado de cooperación que los alumnos muestren hacia sus profesores y hacia sus compañeros (Sternberg, 1984, 1985a, 1985b; Liney y Seidman, 1989; Zimmerman y Schunk, 2002). Por lo que si se requiere establecer adecuadamente el origen del bajo desempeño académico, el psicólogo escolar deberá de valorar estos factores, pero también investigará, factores psicológicos: adaptación personal; factores fisiológicos: vista, oído, sistema glandular, estado general de salud, algunas funciones neurológicas; factores sociológicos: tipo de vecindario, la importancia que se le da a la educación en el hogar; factores pedagógicos: métodos de enseñanza; y factores socioeconómicos, muchas ocasiones a causa del bajo desempeño académico es debido a que sus necesidades básicas están siendo cubiertas de manera deficiente (Santrock, 2003).

Un adolescente que no trabaja de acuerdo a su capacidad potencial puede considerarse como de **bajo desempeño académico**, sin embargo un 80 por ciento de estos tienen una inteligencia superior a la media, pero rinden de manera poco satisfactoria debido a un conflicto emocional interno, se ha calculado que los conflictos emocionales causan del 40 al 90 por ciento del bajo desempeño académico. Los problemas emocionales junto con las expectativas negativas de ellos mismos y de los demás, afectan de gran manera su desempeño académico (Rosenthal y Jacobson, 1968; Bricklin y Bricklin, 1971; Eccles y Harold, 1993).

Las expectativas negativas, que tengan los profesores, los padres, la sociedad e incluso ellos mismos, los encasillan y los desmotivan para realizar los cambios que pudieran dar para mejorar su desempeño académico, generando sentimientos de desesperanza y pesimismo. Según el principio de la profecía auto cumplida, los adolescentes viven de acuerdo a estas expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1968). Estas expectativas tienen su origen en diferentes lugares; en la escuela es muy común encontrar a profesores que al conocer a algún alumno con muchos riesgos y desventajas opinan de manera semejante a “este chico esta condenado al fracaso”; otro lugar de origen de las expectativas negativas se encuentra en las familias que dan poca o nula importancia a la educación, muchas veces tanto padres, como los demás miembros opinan que el buen trabajo en la escuela es para los “matados” o que la escuela es para “mariquitas”; otro origen de las expectativas negativas se encuentra en ellos mismos, quienes al saber de las expectativas de profesores y de la familia generan sus propias expectativas hacia ellos mismos, quienes a menudo opinan que ellos “no sirven para la escuela”; por lo tanto, si realmente se desea cambiar las expectativas negativas se deberá de confiar y de creer en la fortaleza y la capacidad de hacer cambios positivos en cada uno de los adolescentes que estén presentado bajo desempeño académico (Benard, 1993). Cuando los estudiantes son blanco de expectativas positivas se sienten más motivados cuando los demás esperan que alcancen el éxito, a menudo este tipo de estudiantes se preguntan así mismos: ¿Puedo realizar esto?, ¿Por qué quiero hacerlo?, con estudios realizados con este tipo de estudiantes se ha demostrado que las expectativas guardan estrecha relación con varias conductas orientadas al logro: elección de tareas, persistencia y desempeño académico (Eccles y Harold, 1993).

Otro factor determinante para cambiar las expectativas negativas los adolescentes es contar con oportunidades para desarrollar la capacidad de iniciativa, que implica la automotivación y el auto esfuerzo

para alcanzar metas desafiantes (Larson, 2000). Si los alumnos experimentan altas expectativas, interés de los demás, y oportunidades significativas de participación en actividades de los adultos y de instituciones sociales, es muy probable que mejore su desempeño académico (Wasanga, 2002). Las escuelas secundarias y las familias como instituciones sociales pueden facilitar el cambio de las expectativas. Para que el adolescente tenga excelentes expectativas de éxito, deberá atribuir sus éxitos a una gran habilidad y los fracasos a un esfuerzo insuficiente (Eccles y Harold, 1993).

Los adolescentes necesitan ser guiados para mejorar su desempeño académico y mejorar sus propias expectativas, y en este sentido, tanto escuela, como la familia tienen que colaborar para derribar obstáculos que les impidan a los adolescentes alcanzar un desempeño académico adecuado (Yildirim, Gençtanirim, Yalçın y Baydan, 2008). Sin embargo, “no siempre es fácil llevar a la práctica esta colaboración entre familia y escuela, ya que las relaciones son, en muchas ocasiones, de recelo y reproche. Con frecuencia los maestros se quejan de que los padres delegan excesivamente al medio escolar la educación de sus hijos. Por otro lado, muchos padres sienten que los maestros les imponen lo que tienen que hacer con su hijo, sin escuchar sus puntos de vista, sin contar con sus posibilidades y sus necesidades como familia (...). Para guiar adecuadamente a los adolescentes se necesita una verdadera colaboración en plano de igualdad, que se base en el respeto mutuo, y de cierto nivel de confianza. Los padres deben confiar en el profesionalismo de los maestros, pero no de forma ciega y absoluta, sino mediante la información periódica, contrastando puntos de vista, y dialogando en torno a los temas que les preocupen. Los maestros deben respetar que hay muchas formas de ser padres, muchos estilos que pueden ser válidos para el adolescente, aunque no coincidan con su ideal de cómo debe ser una familia; evitando ponerse en un plano superior, dirigir la relación, o pretender que los padres se conviertan en maestros de sus hijos” (Marshesi, Coll y Palacios, 1999)

Esta colaboración entre familia y escuela es vital en la actualidad, ya que se está presentando una descomposición social enraizada en lo familiar y en lo personal. Una gran cantidad de adolescentes no reciben el apoyo seguro en su familia que les ayude enfrentar las adversidades de la vida, frecuentemente con el único apoyo que podrían contar es con el de la escuela; es más las escuelas se convierten en lugares en donde la comunidad busca soluciones a las deficiencias en aptitudes sociales y emocionales de sus adolescentes. Es un hecho que la escuela no podrá suplantar instituciones sociales, como lo es la familia pero desde el momento que la inmensa mayoría de adolescentes concurren a la escuela está presente un lugar donde se puedan aprender verdaderas lecciones de vida que no podrían recibir en alguna otra parte. Pero para que esto suceda de manera adecuada se necesitan cambios importantes, por ejemplo, que los maestros vayan más allá de su misión tradicional, y que los miembros de la comunidad se involucren más en las actividades escolares (Comer, 1993)

En la escuela los adolescentes pueden fortalecer algunas características de personalidad como es: adquirir sentido de autoestima, identificar sus cualidades y limitaciones, aprender a relacionarse con los otros, hacer amigos y adquirir formas de conducta, aprender formas correctas de iniciar y mantener una interacción social, aprender a cooperar, compartir, controlar sus impulsos, a preocuparse por los demás. Dada esta potencialidad de la escuela, es necesario que se asegure que los adultos que trabajan en ella transmitan a los adolescentes esperanza y optimismo, independientemente de la problemática o de la conducta, hacerle saber al joven “creo que puedes lograrlo”; y de centrarse en los puntos fuertes del adolescente. El trabajo de los maestros ha de enfocarse a los aspectos que mejoren el desempeño académico de los alumnos, sobre todo enseñarlos a manejar su tiempo y técnicas de estudio eficientes, sin olvidar motivarlos (Rosenthal y Jacobson, 1968; Feldman 1998, Sternberg, 1984, 1985a, 1985b; Liney y Seidman, 1989; Zimmerman y Schunk, 2002).

Se ha encontrado que los alumnos de secundaria que obtienen desempeño académico superior a la norma cuentan con maestros que estimulan la curiosidad de los alumnos, que les despiertan la sensación de entusiasmo por el aprendizaje; que promueven valores democráticos en la estructura de la escuela y el aula, y que conceden mucho tiempo para la reflexión y las relaciones afectivas y respetuosas. Estas características de los maestros ayudan a los adolescentes a convertirse en aprendices activos y autorregulados (Lightfoot, 1983; Fiske, 1991; Noddings, 1992; Martella, Nelson y Marchand-Martella, 2003).

El apoyo de los maestros será crucial para que sobrelleven la problemática emocional que genera su mismo proceso de desarrollo, las exigencias de productividad y competencia generadas por la sociedad actual y por la influencia de su entorno inmediato. Al disminuir los problemas emocionales se producirá una mejoría en su desempeño académico, pero los maestros deberán de conocer lo que rodea al adolescente. En el capítulo siguiente se analizará con mayor detalle la adolescencia, procurando abarcar el mundo adolescente a través de la historia y en la actualidad y las formas en que la sociedad interactúa con ella.

# CAPÍTULO II

## LA ADOLESCENCIA.

### ADOLESCENCIA.

El desarrollo del ser humano ha sido documentado a lo largo de la historia. Desde la antigua Grecia algunos filósofos realizaron importantes observaciones de esta etapa del desarrollo humano, pero el estudio científico del adolescente se dio hasta finales del siglo XIX, pues en esa época se empezó tener en cuenta los procesos biológicos y cognitivos, los contextos, el desarrollo social y de la personalidad, los problemas y trastornos. En esta exposición de la historia de la adolescencia se mencionarán algunas observaciones importantes del desarrollo humano de diferentes filósofos, pensadores e investigadores a lo largo de la historia de la humanidad, que prepararon el camino para el surgimiento del concepto adolescencia hacia finales del siglo XIX y su estudio sistemático que continúa hasta nuestros días (Santrock, 2003, Papalia, 2005).

En la antigua Grecia, filósofos como Platón, Aristóteles y Sócrates realizaron algunos comentarios sobre la naturaleza de los jóvenes. Por ejemplo: Platón (Siglo IV a. C.), opinaba que el razonamiento aparece en la juventud y que estos deberían dedicarse al estudio de las ciencias y las matemáticas; mientras que Aristóteles (Siglo IV a. C.) argumentó que la capacidad de autodeterminación es el aspecto más sobresaliente de la juventud; también señaló el egocentrismo de los adolescentes, comentando que éstos creen que lo saben todo y que además están bastante convencidos de ello (Santrock, 2003). Sócrates también realizó importantes observaciones y opinaba de los jóvenes de esa época diciendo: “Nuestros adolescentes actuales parecen amar el lujo. Tienen malos modales y desprecian a la autoridad. Son irrespetuosos con los adultos y se pasan el tiempo por las plazas chismorreando entre ellos... Son inclinados a contradecir a sus padres, monopolizan la conversación cuando están en compañía, comen con glotonería y tiranizan a sus maestros” (García y Besteiro 2004).

En la Edad Media los niños y los adolescentes eran considerados adultos en miniatura y eran tratados con una disciplina férrea. En el siglo XVIII, Rousseau al igual que Platón creía que el razonamiento se desarrolla durante la juventud, además contribuyó a establecer la creencia de que el desarrollo tiene fases claramente delimitadas. Afirmó que en la educación de los niños de 12 a 15 años se debe fomentar sobre todo la curiosidad; que entre los 15 y los 20 años se madura emocionalmente y el egoísmo es sustituido por el interés por los demás. Las postrimerías del siglo XIX y los primeros años del siglo XX fueron un periodo importante para la construcción del concepto adolescencia. Entre los años de 1890 y 1920, diversos psicólogos, reformadores urbanos, educadores, trabajadores y orientadores juveniles empezaron a dar forma al concepto de adolescencia y a desarrollar normas de conducta para los adolescentes. En 1904, G. Stanley Hall publicó el libro *Adolescence*, este hecho es el causante de que muchos investigadores lo consideren como el padre del estudio científico del adolescente. Hall aplicó las dimensiones científicas y biológicas de la teoría de Darwin al estudio del desarrollo del adolescente. Hall creía que el desarrollo está controlado por factores fisiológicos genéticamente determinados y que el ambiente desempeña un mínimo papel en el desarrollo. Consideró que la adolescencia está comprendida entre los 13 y los 23 años de edad y que se

caracteriza por la tempestad y el estrés, dominadas por conflictos y cambios anímicos. Otro modo de entender la adolescencia lo dio Mead en 1934, concluyó que la naturaleza básica de la adolescencia no era biológica, sino más bien sociocultural, argumento que cuando la cultura permite hacer una transición suave y gradual entre la infancia y la etapa adulta se presentan escasas turbulencias. Las condiciones socio históricas en las que se encontraron tanto Hall como Mead, contribuyeron a la creación del concepto de adolescencia (Santrock, 2003).

Por otra parte, la construcción social de la adolescencia postula que es una creación socio histórica. En este enfoque desempeñaron un papel fundamental las circunstancias y leyes para asegurar la dependencia y la conformidad de los jóvenes que convergieron a finales del siglo XX, por ejemplo reducción de régimen de aprendices, el incremento de la mecanización durante la Revolución Industrial, la demanda de mano de obra cualificada, la separación de la vida laboral y la familiar, aparición de grupos juveniles y centros de enseñanza y las publicaciones de Hall y Mead. Algunos mecanismos para asegurar esta dependencia y sentido de conformidad y pasividad, son la potenciación del espíritu escolar, la lealtad y del culto al héroe en los equipos deportivos, en respuesta a las condiciones socio históricas. Es más algunos expertos en adolescencia sostienen que la construcción del término adolescencia fue un efecto colateral del intento de crear un sistema obligatorio de educación pública. Los historiadores se refieren al periodo comprendido entre 1890 y 1920 como la “edad de la adolescencia” porque en estos años se creó el concepto adolescencia, se promulgaron leyes obligatorias relacionadas con los jóvenes, que los excluían de la mayoría de los empleos y los obligaban a asistir a centros de educación secundaria (Santrock, 2003; Papalia, 2005).

Pero a partir de la década de 1920 los adolescentes cambiaron la visión de pasividad y conformidad y dieron paso al incremento de autonomía y a la unificación de los valores del grupo, irrumpiendo con actitudes sociales y sexuales más permisivas. Un factor que contribuyó al cambio de visión fue que durante la Segunda Guerra Mundial, los adolescentes fueron reclutados para la guerra, lo que les permitió tener una experiencia que favoreció la adquisición de una perspectiva más amplia sobre la vida y un mayor sentido de independencia. En los años cincuenta, el concepto de adolescencia había alcanzado la mayoría de edad, en los países occidentales poseía identidad física y social, recibía un trato legal especial, etc. Los adolescentes ahora tenían intereses propios, por ejemplo, estudiar una carrera universitaria, permisividad sexual, consumo de alcohol y de drogas y la equidad de género (Craig, 2001; Santrock, 2003; Papalia, 2005).

El adolescente de hoy se encuentra rodeado de posibilidades y perspectivas que antaño no los había, por ejemplo: computadoras, accesibilidad a todo el planeta a través de la televisión, satélites y viajes y una mayor esperanza de vida. La dinámica familiar ha contribuido a cambiar las perspectivas de adolescencia de hoy: el trabajo de ambos padres ha generado una ausencia constante en la vida del adolescente, la ausencia de autoridad, límites, de interacción y de apoyo emocional (Morrow, 1988). Además de esto, en muchos sentidos, los adolescentes de la actualidad se encuentran con un entorno mucho menos estable que los adolescentes de hace varias décadas, por ejemplo se han elevado los índices de divorcio, de embarazo adolescente, existe mayor movilidad geográfica, es más frecuente el consumo de alcohol y otras drogas, y por si esto fuera poco nuevas y desconocidas enfermedades como el sida amenazan a la humanidad (Weissberg y Greenberg, 1998).

## **CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA.**

Para Santrock (2003), desarrollo “es el patrón de cambios que se inicia con la concepción y continúa a lo largo de todo el ciclo vital. La mayor parte del desarrollo implica crecimiento, pero también decadencia”. El desarrollo se suele describir por periodos evolutivos en que se dividen la infancia, la adolescencia y la edad

adulta. La infancia comprende el periodo prenatal, que es el intervalo entre la concepción y el nacimiento, la primera infancia que es el periodo evolutivo que se extiende entre el nacimiento y los 18 o 24 meses, etapa preescolar es el periodo que se extiende desde el final de la lactancia hasta los 5 o 6 años y finalmente la etapa escolar, que se extiende aproximadamente desde los 6 años hasta los 10 u 11 años; la adolescencia, es un periodo de crecimiento comprendido entre la niñez y la edad adulta, tiene un intervalo de edad que va desde los 10 y los 13 años hasta los 18 o 22 años, en la actualidad algunos especialistas distinguen dos subperiodos de la adolescencia: temprana y tardía; la adultez, al igual que la infancia y la adolescencia, tiene subperiodos, la adultez temprana suele iniciarse a finales de la segunda década o principios de la tercera y se prolonga durante la cuarta, la adultez media, se inicia aproximadamente entre los 35 y los 45 años de edad y finaliza aproximadamente entre los 55 y los 65 años y la adultez tardía se inicia entre los 60 y 70 años y finaliza con la muerte.

Las divisiones hechas al desarrollo humano tienen como fin facilitar el estudio científico de los procesos que se experimentan en cada uno de los periodos. En la adolescencia se presentan procesos biológicos, cognitivos, socioemocionales y socioculturales. Los procesos biológicos implican cambios físicos en el cuerpo del individuo; la pubertad y su “estirón”, los cambios hormonales y la maduración sexual, la aparición de caracteres sexuales secundarios, el desarrollo de órganos genitales, en las mujeres la menarca y en los varones las erecciones con eyaculación. Además durante la adolescencia temprana se producen una serie de cambios en el cerebro que permiten pensar de forma más compleja. También en este periodo se producen cambios en la pauta del sueño y los adolescentes prefieren acostarse y levantarse más tarde que los niños (Papalia, 2005). Este conjunto de cambios corporales desorientan al adolescente, que puede llegar a sentirse aterrado e indefenso, por lo tanto tendrá que ir adaptándose a ellos para poder asumirlos (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002).

Los procesos cognitivos implican cambios en la forma de pensar de los adolescentes, durante este periodo de desarrollo se incrementa el pensamiento abstracto, idealista y lógico que les permite pensar de manera más egocéntrica, que los hace sentirse protagonistas, únicos e invulnerables, pero a la vez les permite adquirir mayores responsabilidades. Piaget (1964), propuso una teoría que explicaba el desarrollo cognoscitivo del ser humano, al igual que otros teóricos, dividió al desarrollo en etapas evolutivas y ubicó a los adolescentes en el periodo de las operaciones formales (de 11 a 12 años) durante la cual se obtiene la capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva, argumento que durante la adolescencia se adquiere gradualmente la capacidad extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas, de empezar a abordar los problemas de modo más sistemático, formular hipótesis y buscar la manera de comprobarlas con hechos y excluir las que resulten falsas, y combinar uno o mas factores buscando las causas dentro de una gran variedad. Estos cambios en el pensamiento de los adolescentes favorecen que se de lugar otra serie de modificaciones en las características de los adolescentes, entre los que se encuentran los cambios en el razonamiento moral (Craig, 2001).

Kohlberg (1969) estableció la teoría del desarrollo moral la cual explica los diferentes estadios del razonamiento moral del ser humano; argumentó que el juicio moral es un proceso cognoscitivo en el cual se identifican los problemas, los valores y las perspectivas en conflicto para ordenarlos después en una jerarquía lógica. Kohlberg describió que el desarrollo moral se daba entre la transición de tres niveles, del razonamiento egocéntrico, al razonamiento orientado a reglas y, por último, al razonamiento regido por principios. El avance depende de las habilidades para adoptar papeles, del pensamiento abstracto y de las experiencias de socialización, sin embargo, estos niveles no son universales, de hecho sus investigaciones indicaban que la mayoría de los adultos no alcanzaban el tercer nivel. Según Kohlberg (1969) los niños que se encuentran en el nivel preconventional abordan problemas morales desde una perspectiva hedonista, su

manera de conducirse está en función del respeto a las reglas pues conlleva a que reciban un castigo o un premio; y no les interesa lo que para la sociedad es la manera correcta de conducirse, sino solo las consecuencias directas e inmediatas de su accionar. Este tipo de razonamiento es común entre los niños de primaria y disminuye entre los 10 y 13 años, edad que por lo regular comienzan su educación secundaria en México. El siguiente nivel es el convencional, en ella el adolescente acepta y obedece las reglas sociales del bien y del mal, aun cuando no se les premie ni castigue. Buscan orientación en otros, especialmente en figuras de autoridad, y obedecen las reglas para agradarles y obtener su aprobación. Y por último el tercer nivel se llama posconvencional, en él los individuos han desarrollado su propio conjunto de principios éticos que definen lo que es moralmente bueno y malo, rara vez se alcanza antes de la enseñanza superior y hay quienes nunca lo alcanzan. Los que utilizan este nivel de razonamiento están convencidos de que en la sociedad se obedecen leyes, no porque lo sean, sino que porque protegen los derechos básicos del hombre como la igualdad la justicia, la libertad y la vida y que estas leyes deben de desobedecerse cuando no se establecen mediante un proceso democrático o cuando violan los principios éticos (Colby, Kohlberg, Gibbs y Lieberman, 1983).

El siguiente tipo de procesos, en este trabajo expuestos, son los socioemocionales que implican cambios en las relaciones de un individuo con otras personas, sus emociones, su personalidad y el papel que desempeñan los contextos sociales; los adolescentes se manifiestan con un mayor deseo de independencia, lo que incrementan los conflictos con los padres y muestran una mayor motivación por pasar el tiempo con otros chicos y chicas de la misma edad. El adolescente exige cierta libertad en la consecución de su plan de vida, lo que le exige plantearse valores éticos, intelectuales y afectivos, en aras de su realización. Otro factor que afecta enormemente a sus procesos sociemocionales es la asistencia a instituciones escolares mas grandes y en donde recibirá un trato menos personal, pues ahora cuenta con varios maestros, en donde el desempeño académico se vuelve más serio y aumentan los problemas académicos (Munist y Suarez, 2004, Santrock, 2003, Papalia, 2005).

Dentro de los procesos socioculturales encontramos la expresión de la sexualidad. Durante la adolescencia la sexualidad se encuentra en un proceso de cambio, esta transición cobra importancia determinante en la constitución de la personalidad; se produce un avance importante en el logro de la autonomía y el individuo empieza a ser responsable de sí mismo (Hill y Lynch, 1983; Hudson y Alvarez, 1990). Los procesos socioculturales están íntimamente entrelazados con los cambios de orden psicológico.

Varios psicólogos e investigadores han aportado diferentes opiniones respecto a las modificaciones de orden psicológico entre ellos Erick Erikson (1963) quien formuló una teoría para explicar el desarrollo psicológico de los seres humanos, Erikson estableció diferentes etapas discontinuas, cada una con ciertas necesidades que determinan el modo en que los seres humanos interactúan con el mundo. Ubicó a los adolescentes en la etapa de la identidad frente a la confusión de papeles, etapa en la que se encuentran los jóvenes estudiantes de secundaria, durante esta el adolescente para formarse una identidad tiene que aceptar una serie de convicciones, valores y papeles del adulto; enfrentarse a preguntas como ¿quien soy?, ¿Qué me hace único?, ¿Qué es importante para mí?, ¿Qué quiero hacer de mi vida?, argumentó que quien evade estas preguntas sufren un estado de confusión de papeles. La crisis de identidad se debe tanto a los cambios físicos y las exigencias de la sociedad, tomando esta última un grado mayor de responsabilidad, pues el entorno social exige a los jóvenes que tomen decisiones, que elijan una vocación, que sean más responsables, es decir, que se prepararen para la adultez; concluyó que la formación de la identidad ocurría al final de la adolescencia, pero la evidencia más reciente indica que la búsqueda de identidad se prolonga hasta ya bien entrada la adultez. Otro aspecto psicológico que se modifica es el de la vida mental, pues ahora se tiene una idea de

grandiosidad, de ser omnipotente, de escapar de las consecuencias de sus actos, se siente competitivo, trata de encontrar un sentido de identidad en las actividades en las que se encuentra involucrado, es mas algunos empiezan a interesarse en su futuro, consiguen un empleo y practican algún deporte (Craig, 2001; Santrock, 2003; Papalia, 2005).

Estos procesos están entrelazados en forma compleja y su irrupción ocasiona que el adolescente pierda confianza en las propias posibilidades, puesto que aún no se conoce bien cuales son. Para que la confianza se reinstale, es de gran ayuda que el adolescente conozca los cambios que se producirán en él y que sentido tienen, afirmando como positivo el hecho mismo de crecer (Erikson, 1963). Un área de especial interés es como los contextos influyen en el desarrollo de los adolescentes y en sus características; los contextos son “los entornos donde tiene lugar el desarrollo; estos entornos están influidos por factores históricos, económicos, sociales y culturales” (Bronfenbrenner, 2000). En los siguientes apartados se analizarán algunos contextos donde se desarrollan los adolescentes, por ejemplo: la escuela, la familia, los compañeros y la cultura.

## **LA ADOLESCENCIA EN SOCIEDAD**

El contexto social determinará la reacción del adolescente hacia los cambios en los procesos del desarrollo que experimenta. “El tránsito hacia la adolescencia depende de cómo está regulado socialmente. En muchas sociedades tradicionales está perfectamente establecido a través de ceremonias tales como los ritos de iniciación, cuyos pasos están marcados por los adultos. Pero en nuestras sociedades, este tránsito resulta cada vez más incierto, más abierto, de tal forma que el joven oscila que tiene ante él inmensas posibilidades, y que no tiene ninguna real. Son tantas las posibilidades que parecen ofrecerse a los jóvenes de gozar, de distraerse, de triunfar, que en realidad es como si no tuvieran ninguna, pues saben que sus posibilidades de encontrar trabajo son muy limitadas y que su período de formación se alarga cada vez más. Lo cierto es que el tránsito de la adolescencia a la edad adulta se ha ido haciendo cada vez más dilatado en el tiempo y más complejo y difícil, a la vez que la sociedad no ofrece recursos necesarios para facilitarlos. Esto convierte a los adolescentes en seres contradictorios, que se sienten muy competentes y capaces, pero al mismo tiempo son conscientes de que la autonomía económica se atisba como un logro incierto en el horizonte de sus vidas. Un número importante de los adolescentes de hoy siente una mezcla de prepotencia e impotencia. La pérdida de respeto hacia los adultos explica esa prepotencia, mientras que la impotencia viene de sus dificultades para insertarse en la sociedad de los adultos” (Deval y Moreno, 2003). La incertidumbre y la contrariedad reinante en los adolescentes de hoy se pueden atisbar en varias facetas del mundo adolescente, entre ellas esta su sexualidad.

## **SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA**

La socialización en los papeles sexuales es el proceso mediante el cual el niño aprende conductas y actitudes que la sociedad cataloga como apropiadas para su sexo; este proceso comienza desde el nacimiento y se intensifica en la adolescencia cuando los jóvenes se preparan para asumir papeles adultos moldeados por la sociedad en general, representada por compañeros, medios de comunicación y la familia (Hill y Lynch, 1983; Hudson y Alvarez, 1990). El moldeamiento de la vida sexual y emocional del adolescente en el área social comprende pasatiempos, convenciones sociales, actitudes hacia los cambios físicos y psicológicos (Lucio y Durán, 2002).

El contexto social del adolescente que influye en su sexualidad, está compuesto principalmente por sus grupos de compañeros, medios de comunicación y por sus padres. En el grupo de compañeros se adoptan convenciones sociales concernientes a papeles sexuales, intensificados debido a las presiones del noviazgo y a las interacciones más intensas entre los sexos (Maccoby, 1990). Los grupos de adolescentes jóvenes adoptan ideales culturales de la feminidad y la masculinidad para acrecentar su atractivo sexual (Crockett, 1990). Tanto las convenciones como los ideales culturales cobran gran importancia en la última etapa de la adolescencia y la desviación de tales normas de conducta puede originar una escasa aceptación entre los compañeros (Huston y Álvarez, 1990). Los medios masivos son otra fuente de influencia sobre los papeles sexuales. La música, los videos de rock, las películas, los libros y las revistas son productos populares de diversión entre adolescentes. “Cuando hablamos de sexualidad, no únicamente debemos pensar en un instinto biológico que sirve para la reproducción o la unión sexual mediante el coito, sino a una gran variedad de sensaciones que están integradas en la globalidad de la persona. La sexualidad es básicamente, la búsqueda del placer a través del cuerpo y de toda la personalidad: es comunicación” (Sotorras, 2004). Solo por mencionar un dato; los adolescentes dedican de 3 a 4 horas diarias a ver televisión (Liebart y Sprafkin, 1988), y lo que ven tiene una fuerte carga sexual estereotipada, que alienta la conducta sexual estereotipada (Calvert y Huston, 1987). La familia también alienta la conducta sexual estereotipada, pero no todas las familias refuerzan tales conductas; en las familias con padre y madre los adolescentes muestran menos actitudes estereotipadas, que cuando la madre es soltera o trabaja fuera de casa (Hoffman, 1989).

A menudo las incertidumbres y contrariedad de las expresiones de la sexualidad determinadas por el contexto social se deben a los estereotipos. La sexualidad es sólo un aspecto de la vida del adolescente que se ve afectada por estereotipos sociales. Dada su importancia en el siguiente apartado se comenta el impacto y el origen del estereotipo hacia los adolescentes.

## **ESTEREOTIPOS DE LA SOCIEDAD SOBRE LOS ADOLESCENTES.**

Andelson (1979) reconoció la tendencia a estereotipar a los adolescentes y se refirió a ella como la brecha de la generalización de la adolescencia, argumenta que “se han desarrollado generalizaciones ampliamente extendidas sobre los adolescentes basadas en una información fragmentaria sobre un grupo limitado y a menudo muy visible de adolescentes”. Los estereotipos suscitan un eco inquietante en la mentalidad adulta y son utilizados como armas en el conflicto entre generaciones. La naturaleza dicotómica del estereotipo se refleja en las imágenes buenas o malas que han sido creadas. Los adultos están convencidos de la validez de sus estereotipos dado que la conducta predicha se cumple realmente, no se puede negar el hecho de que los estereotipos se convierten en normas que se deben cumplir, es por esto que el adolescente está convencido tiene que hacer lo que se espera que haga (Erikson, 1963; Rosenthal y Jacobson, 1968).

Un estereotipo es “una categoría amplia que refleja nuestras impresiones y creencia sobre la gente. Todos los estereotipos se refieren a una imagen de cómo es un miembro típico de un grupo en particular” (Santrock, 2003, Craig, 2001; Papalia, 2005). El asignar estereotipos tratamos de restarle complejidad al mundo en el que vivimos, simplemente asignamos una etiqueta a un grupo de personas, pero una vez asignado un estereotipo es difícil abandonarlo. La reacción estereotípica de los adultos ante los adolescentes puede obedecer a la combinación de tres factores: una reacción colectiva, representada por el estereotipo; una reacción idiosincrásica, basada en las respectivas personalidades y experiencias; y una reacción de “transferencia”. Cuanto más negativa es la relación con el adolescente menos influencia tiene la respuesta

personal mutua y más notorios son los modos de comunicación estereotipados, irracionales e inconscientes (Anthony, en Caplan y Lebovici, 1977).

Existen numerosos estereotipos de los adolescentes, mencionaremos algunos de los que se consideran como más importantes (Anthony, en Caplan y Lebovici, 1977).

- 1) El estereotipo del adolescente considerado como objeto peligroso y en peligro. Esta ambivalencia de los adultos los conduce a protegerse de los adolescentes y de protegerlos, hace que los adolescentes entiendan que los adultos no saben si tratarlos como inferiores, superiores o iguales, y es posible que exploten al máximo esa incertidumbre asumiendo actitudes provocativas.
- 2) Estereotipo del adolescente considerado como un objeto sexual. Las reacciones de los adultos ante la pubertad guardan estrecha relación con el grado de aceptación de la sexualidad en la familia que se manifiesta en las demostraciones de afecto; con el nivel de conocimientos biológicos precisos que poseen los niños y; con la reactivación de conflictos adolescentes no superados en los adultos, con abiertos componentes autoeróticos, homosexuales y edípicos, teniendo lugar algo así como una compensación adolescente retrospectiva.
- 3) Estereotipo del adolescente considerado como un individuo desadaptado. En la cultura occidental al llegar la adolescencia se espera en nuestros jóvenes un agudo desequilibrio y se prevé turbulencia y la tensión, es mas los mismos adolescentes comparten esa opinión. Existen crecientes evidencias antropológicas y sociológicas en el sentido de que la sociedad logra el tipo de adolescente que ella espera y se merece.
- 4) Estereotipo del adolescente considerado como objeto de envidia. “Hablando psicológicamente” el adolescente se encuentra en constante cambio ascendente mientras que los adultos que cuidan de él están en constante cambio descendente, esto provoca en el adulto una comprensible envidia por el vigor juvenil, la libertad, la frescura y la alegre despreocupación del adolescente.
- 5) Estereotipo del adolescente considerado como objeto perdido. En la primera etapa de la adolescencia, el joven retira su carga afectiva de los padres. Los hijos pierden a sus padres y los padres pierden a sus hijos, los padres experimentan una sensación de vacío en el hogar y una ausencia de los objetivos que los motivaron durante a infancia de sus hijos.
- 6) Reacciones estereotípicas de la sociedad ante el adolescente. La sociedad contemporánea reacciona de manera ambivalente ante el rápido proceso de desarrollo de la adolescencia, existen quienes están de acuerdo con el adolescente y quienes están en contra de él. Esta reacción opuesta puede manifestarse o bien permitiendo la auto expresión del adolescente, en donde se le da demasiada libertad y demasiado dinero, o bien mostrando un exceso de ansiedad y hostilidad (disimulada bajo la forma de preocupación) y que da origen a todo un conjunto de sentimientos, actitudes y tendencias inconscientes que influyen sobre la conducta.
- 7) La buena reacción ante la adolescencia. La “buena” reacción o “suficientemente buena” es aquella en la cual las respuestas estereotipadas están ausentes o son mínimas, pues el adulto responde como una persona frente a otra persona. El adulto debería de estar satisfecho de su propia adolescencia, para resistir la tentación de moldear al adolescente en virtud de lo que le falta realizar, ofreciéndoles la oportunidad de salir de los conflictos propios de la adolescencia con una identidad que el mismo pueda respetar y sobre todo que considere propia.

Tenemos que reconocer que durante la mayor parte del siglo XX los adolescentes han sido descritos por estereotipos, por ejemplo: son personas anormales y perversas, más que normales y sanas. Se ha abusado mucho del estereotipo negativo de la adolescencia aunque no se ha podido verificar este aspecto negativo de la adolescencia (Howe y Strauss, 2000; Stepp, 2000). Offer (1980) realizó un estudio transcultural y constató que el 73 por ciento de los adolescentes estudiados tienen una visión positiva de si mismos, que

estaban avanzando hacia una etapa adulta con una integración sana de las experiencias previas, confianza en sí mismos, y optimismo en el futuro.

En el siglo XXI, el bienestar de los adolescentes debería de ser una de las principales preocupaciones de todos los países industrializados. Educar y cuidar a la próxima generación de niños y adolescentes es la función más importante de una sociedad y tenemos que tomar más en serio esta tarea que en el pasado (Edelman, 1997). Los adolescentes necesitan más oportunidades para desarrollar la capacidad de iniciativa, que implica la automotivación y el auto esfuerzo para alcanzar metas desafiantes, entre ellas un mejor desempeño académico dentro de las escuelas a las que asisten (Larson, 2000).

Durante esta etapa del desarrollo humano se genera inestabilidad en la vida de los adolescentes, generando en ellos un sentido de desvalidez y confusión, encontrando en el grupo un refugio para ellos y reaccionando de forma de rechazo hacia la sociedad.

### **EL ADOLESCENTE COMO OPOSITOR DE LAS ESTRUCTURAS SOCIALES CLÁSICAS.**

Como se ha mencionado la adolescencia se caracteriza por cambios puberales que trastocan la relativa estabilidad alcanzada. Esta inestabilidad origina rechazo por las estructuras sociales establecidas. Ahora los padres y cuidadores no saben como tratarlos si como niños o como adolescentes; durante esta etapa los adolescentes cuestionan el mundo adulto, sus normas y sus conductas, se resisten a vestirse como ellos, no aceptan opiniones de los padres sobre sus amistades; buscan la diferencia para llegar a afirmar la identidad propia; el grupo se torna en su principal aliado y se presenta tendencia a agruparse por género; el amigo, idealizado, es una compañía inseparable, un apoyo y un confidente (Marchesi y Martin, 1998).

Los cambios físicos originan en los jóvenes emociones negativas y en las jóvenes sentimientos de depresión, lo que origina que rechacen a la sociedad y en especial a los adultos. El aumento de emociones negativas y la variabilidad que caracteriza el comportamiento negativo puede ser explicada por factores hormonales (Archibald, Graber y Brooks-Gunn, 2002; Dorn, Williamson y Ryan, 2002). La impulsividad de los chicos es asociada a los niveles altos de andrógenos (Van Goozen, Matthys, Cohen-Kettenis, Thisjssen & van Engeland, 1998; Susman, 1997), mientras que otros estudios asocian los niveles elevados de estrógenos en las adolescentes a la depresión (Angold, 1999). Estos factores hormonales tienen como consecuencia que el sentir y el comportarse del adolescente sean vistos con recelo por las estructuras sociales clásicas, originando en el adolescente rechazo hacia ellas.

Esta serie de factores sociales y biológicos a menudo confunden al adolescente. “El adolescente se da cuenta de que ya no es un niño; quiere ser un adulto, pero sabe muy bien que todavía no lo es; en esa sociedad de los mayores en la que acaba de asomarse y en la cual pretende entrar, él no es todavía nadie (depende de sus padres económica y jurídicamente, no tiene estatuto profesional...). Entonces trata de compensar este sentimiento de inferioridad afirmando su ego, es decir, adoptando actitudes que, ante los demás y ante sí mismo, le den apariencia de seguridad. El modo más sencillo de conseguirlo es oponerse sistemáticamente a las imposiciones de sus padres y maestros” (Quintana, 1988). Es en este contexto en donde el adolescente experimenta una mayor contradicción que se plantea entre la necesidad psicológica de independencia y las dificultades para instrumentar conductas independientes en el medio social, lo que los obliga a prolongar situaciones dependientes y de inferioridad con respecto a los adultos.

El adolescente siente miedo de revivir escenas que le recuerden su fragilidad, dependencia e inferioridad, por lo que evita mezclarse con la multitud que le juzga, que le remite a sus incapacidades, estas acciones o bien, le facilitan una identidad o prefieren excluirse antes de que los excluyan. (Liengme, 2003). Esta exclusión predetermina a los adolescentes presentar una desesperada intensidad de síntomas neuróticos o delictivos que expresan como necesidad de defender la naciente identidad contra la “orientación” o el castigo irreflexivos (Erickson, 1963).

El adolescente rechaza las estructuras sociales clásicas, pero no hacia los grupos de compañeros, es mas busca unirse, impactando en el comportamiento de los jóvenes. “El grupo impele a sus miembros un rígido conformismo. Unido a sus compañeros, pues, el adolescente acaba por ser igual a ellos. Resulta curioso que, tan empeñado como está en autoafirmarse frente a sus padres y maestros, renuncie por completo a su personalidad ante sus amigos, tratando de identificarse con los más significativos entre ellos. A través de su grupo el muchacho interioriza las normas que rigen para el mundillo adolescente. (...) El grupo es para el muchacho una fuente de seguridad (aquí radica la explicación de la fuerte necesidad que él tiene del grupo). Un adolescente, solo, se siente inferior, vacío y perdido (...) juntos, se apoyan unos a otros y, por lo tanto, se sienten fuertes y capaces de todo” (Quintana, 1988).

Al rechazar las estructuras sociales clásicas el adolescente encuentra refugio en su grupo de iguales. El adolescente, al igual que todo ser humano, está inmerso en diferentes grupos dentro de la sociedad. “Todas las personas que vivimos en sociedad tenemos la necesidad de estar integrados en diferentes grupos (la familia, compañeros, grupos de ocio...): Es tal la estructura de funcionamiento de grupo que tiene nuestra sociedad que resulta difícil vivir en forma aislada, y es precisamente durante la adolescencia cuando el grupo tiene una importancia básica en el desarrollo de la persona. En este sentido, el adolescente tiene necesidad y al mismo tiempo dependencia del grupo” (Horiuel y Muñoz, 1997).

Cuando se trabaja con adolescentes es necesario que se consideren cada uno de los grupos a los que pertenece y no solo al de sus iguales. “Cualquier niño o adolescente, además de ser alumno, es hijo y en su caso hermano, pertenece a un grupo de amigos, y puede que forme parte de una asociación de ocio y tiempo libre. Todos estos entornos constituyen contextos de desarrollo que influyen simultáneamente sobre la persona y cuyas interrelaciones deben, pues, ser objeto de análisis en cualquier intervención educativa. Es el enfoque sistémico, en el sentido de que deben tener en cuenta contextos más amplios que las propias características de la persona” (Marchesi y Martin, 1998). El hombre sobrevive en grupos; esto es inherente a la condición humana. Los adolescentes se congregan en grupos con los cuales se sienten identificados, además, según “para poder hacer frente a las muchas exigencias de la vida, todo individuo debe poder aprovechar recursos externos que procedan en su entorno (familia, amigos...), así como recursos internos” (Ruttimann, 2003). “Mas allá de todas las formulaciones teóricas que nos hablan de los humanos como seres sociales, lo que es evidente es el vivir en el convivir. Siempre nos relacionamos con alguien. La vida social es una forma de convivencia que hemos ido construyendo los humanos porque nos necesitamos, y porque es el contacto entre humanos lo que en realidad nos humaniza y nos ofrece mejores condiciones de vida” (Bach y Darder, 2004).

## **EL ADOLESCENTE EN LA FAMILIA**

Como se vio en los apartados anteriores la sociedad y en especial el grupo de amigos influyen en el comportamiento de los adolescentes. En esta influencia del comportamiento la familia tiene un papel muy importante, pues en el área familiar es donde ocurren muchos sucesos que alteran el funcionamiento del

adolescente. Dentro de estos sucesos encontramos los relacionados con la comunicación, la interacción de los miembros de la familia, enfermedades, conflictos, problemas y por supuesto los divorcios (Lucio y Durán, 2002).

La comunicación entre los miembros de la familia influye demasiado en el funcionamiento del adolescente y de todo ser humano, de hecho, “la comunicación es una parte esencial de toda relación. Y comunicar implica decirse tanto las cosas que nos gustan como las que no (tanto por un lado como por el otro). Lo que pasa es que durante la adolescencia la comunicación con nuestros hijos cambia y si no somos capaces de asimilarlo se nos hará más difícil” (Suris, 2001). “Según los padres, los temas en torno a los cuales giran más frecuentemente los conflictos y las discusiones con los hijos e hijas tienen que ver con las malas contestaciones, salidas de tono y forma de hablar, falta de esfuerzo o interés en estudio-trabajo, horarios de salida y llegada a casa” (Palacios y Menéndez, 2003).

Los adolescentes, contrario a lo que ellos creen son dependientes, por lo que cualquier suceso familiar altera su funcionamiento, en especial a su desempeño académico. Un estudio muestra que las chicas disminuían su desempeño académico antes y después del divorcio, mientras que los chicos mostraban la disminución sólo antes del divorcio (Neighbors, Forehan y Armistead, 1992 en Rice, 2000). Pero no solo el divorcio altera su funcionamiento, pues se afecta también si existe ambiente conflictivo en la familia, tanto si existe divorcio o si los padres siguen casados, aunque infelices (Demo y Acock, 1988, en Rice, 2000). La dinámica familiar como es de adivinarse se deteriora y aunado a esto el adolescente en su búsqueda de identidad y sentimientos de independencia, rechaza a los padres y se apega al grupo de amigos.

“Ese desplazamiento de los padres a los compañeros tiene lugar, en parte, por una actitud de los primeros. Ocorre, en efecto que el adolescente posee un mundo propio de intereses, de ideas y de valores, tratando de vivirlo intensamente; los padres no ayudan a ello, instalados como están en otro mundo, estandarizado y prosaico; viendo, pues, que sus padres no le sirven, el adolescente se aparta de ellos y se acerca al compañero, en quien halla un eco fiel de las propias vivencias: se trata de un paso más en este proceso que algunos estudiosos llaman weaning (o “destete”) social (Quintana, 1988).

Las familias que cuenten con un adolescente en casa y que les preocupe su desempeño académico deberán de tomar en cuenta las características propias de la adolescencia y esforzarse por lograr participar positivamente la dinámica escolar. “Más de 30 años de investigación demuestran que la participación de las familias en la escuela mejora el desempeño académico, la autoestima, el comportamiento y la asistencia a las clases por parte del alumnado” (Martínez, 2004). La participación de la familia esta determinada, entre otras cosas, por la forma de crianza; los modos de crianza demasiado controladores o permisivos pueden dañar los patrones de logro tanto en el desempeño académico como en el aprendizaje (Ginsburg y Bronstein, 1993).

## **FACTORES SOCIECONÓMICOS, BIOLÓGICOS Y AFECTIVOS, QUE RODEAN AL ADOLESCENTE.**

Los factores socioeconómicos pueden afectar el desempeño académico de los estudiantes de secundaria. Los problemas de los estudiantes de secundaria de bajos ingresos son los más complejos y difíciles de resolver por varias razones: 1. En comparación con las familias de clase media, las familias pobres tienen menos

recursos para apoyar el aprendizaje de sus hijos fuera de la escuela, estos estudiantes necesitan a menudo ayuda para dominar las habilidades básicas y avanzadas. 2. Los patrones de socialización de su hogar y comunidad no corresponden a los de la clase media, es por esto que a menudo presentan problemas de ajuste y de disciplina 3. No captan la utilidad ni la importancia que el trabajo escolar tiene para su futuro, debido a las altas tasas de desempleo en su comunidad y la falta de recursos financieros para continuar en alguna escuela superior (Braddock y McPartland, 1993). Unas diferencias en desempeño académico pueden ser explicadas por los bajos ingresos económicos de la familia del estudiantes, sin embargo, no lo explican todas (Rothman, 2001). Algunas otras pueden ser explicadas por necesidades biológicas o afectivas no satisfechas.

En los apartados anteriores se han contemplado diversos factores que convergen en el adolescente, generando una serie de problemas emocionales que repercutirá en su desempeño académico, que es uno de los aspectos críticos del adolescente (Bricklin y Bricklin, 1971; Santrock, 2003). Al hablar de posibles causas del bajo desempeño académico es imposible pasar por alto la jerarquía de necesidades de Maslow (1970), quien sostuvo que el ser humano tiene necesidades ordenadas jerárquicamente conforme a prioridades:

1. Necesidades fisiológicas (hambre, sed, sueño).
2. Necesidades de seguridad (ausencia de daño físico o psíquico).
3. Necesidades de amor (aceptación y afecto de los padres, de los amigos, etc.).
4. Necesidades de autoestima (confianza en las propias habilidades, dominio del ambiente).
5. Necesidades de autorrealización (auto expresión, creatividad, curiosidad, armonía con el ambiente).

Maslow sostuvo que las necesidades de orden inferior deberán de ser satisfechas para buscar y expresar las de orden superior. Si el adolescente llega a la escuela hambriento, enfermo o cansado, tendrá poco interés en aprender o cultivar sus habilidades. También le será difícil aprender si se siente inseguro ya sea física o psíquicamente. Esta jerarquía de necesidades ayuda a entender porque algunos adolescentes no se sienten motivados para mejorar, para probar cosas nuevas o expresar sus habilidades creativas.

## **DESARROLLO DE RESILIENCIA DURANTE LA ADOLESCENCIA.**

La adolescencia es un momento crítico del desarrollo del ser humano, y depende mucho de las oportunidades que se le presenten al adolescente para que la supere de manera adecuada (Munist y Suarez, 2004). Sin embargo en la mayoría de las escuelas secundarias lejos de ofrecer oportunidades de desarrollo para los adolescentes, enfatizando en las fortalezas del adolescente, prevalece la búsqueda de factores causales del bajo desempeño académico, el personal de las escuelas culpa a los problemas sociales como el divorcio, las bajas expectativas de los adolescentes, la falta de modelos a seguir, aspectos socioeconómicos, y a veces a las características mismas de la adolescencia (WestEd, 2000), mismas que fueron expuestas en los dos capítulos anteriores.

La escuela como institución social puede ofrecer muchas oportunidades de desarrollo, respetando las características de los adolescentes y el contexto que los rodea (Henderson y Milstein, 2004; Offer, 1980). La formación adecuada de los adolescentes es una prioridad educativa en un mundo cambiante y vertiginoso, pues han de adaptarse y de responder como personas abiertas a la innovación, capaces de evolucionar, controlar el cambio y de autofomentar un crecimiento personal continuo (Alchourrón de Paladini, Daverio, Moreno Y Piattini, 2001). Si los alumnos experimentan altas expectativas, interés de los demás, y oportunidades significativas de participación en actividades de los adultos y de instituciones sociales, es muy probable que desarrollen resiliencia y que mejore su desempeño académico (Wasanga, 2002). La

resiliencia al abarcar tanto componentes sociales como de orden biológico y estructural, cobra especial importancia en la adolescencia, pues durante esta se experimentan procesos madurativos de orden físico, cognitivos y morales (Bowlby, 1992).

La resiliencia no se da como un fenómeno aislado, sino como un proceso en continua formación a lo largo de la vida y en función de los retos y adversidades que se presentan para cada cual a lo largo de su historia; formar a personas resilientes cobra especial relevancia y pertinencia durante la adolescencia (Munist y Suarez Ojeda, Groterg, 2004; Puerta de Klinkert, 2002; Llobet, 2005; Alchuron de Paladín, 2005). En el siguiente capítulo, se abarcara el surgimiento en la historia del concepto resiliencia, un modelo de personalidad basado en resiliencia, diferentes factores de personalidad y algunas aplicaciones en instituciones educativas que tienen como objetivo fomentar resiliencia en el estudiante mejorando de esta manera su desempeño académico.

# CAPITULO III

## RESILIENCIA

*“la resiliencia nos invita a positivar nuestra mirada al prójimo y a modificar nuestras practicas, empezando quizás por observar, identificar y usar mejor los recursos de quienes hemos de cuidar”  
Manciaux y Tomkiewicz, (2000),*

### ¿QUÉ ES RESILIENCIA?

Durante la historia de la humanidad muchas personas han atestiguado las diversas formas de enfrentar las adversidades semejantes con las que cuentan los seres humanos. Y se han planeado interesantes preguntas que tienen que ver con el porque cuando los seres humanos se encuentran en situaciones parecidas, estos pueden adaptarse de diferentes maneras, y salir unos vencidos y otros triunfantes, ¿Cuál es la característica que los diferencia? (Fuchs, en Manxiaux, 2003). A esta característica algunos teóricos la nombran resiliencia. Hoy en día podemos encontrar numerosas definiciones de resiliencia, entre ellas la definición de Block (1980) que cuenta con un amplio sustento teórico y con un instrumento para medirla, que la define como **“la capacidad dinámica del individuo para modificar su nivel del control del yo en cualquier dirección, como una función de las características del contexto ambiental”**.

La resiliencia es una cualidad que ha acompañado al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero su aparición como concepto en las ciencias sociales es reciente, este se importó de las disciplinas de las ciencias naturales; la palabra resiliency nació en la física, designa la capacidad de un cuerpo para resistir el choque. La raíz etimológica del término “resiliencia”, proviene del latín resilio, significa volver atrás, volver de un salto, rebotar (Díaz y Leguizamo, 2005). Expresa la cualidad de algunos materiales de resistir a la presión, doblarse y recobrar su forma original para no deformarse ante presiones externas por su capacidad de resistencia de choque.

Existen diferentes versiones sobre quien fue el encargado de importar este término a las ciencias humanas. Según Díaz y Leguizamo (2005), fue Scoville en 1942; según Vanistendael (en Puerta de Klinkert, 2003), fue la doctora Emy Werner en 1989b y según Manciaux (2003), fue Bowlby quien lo adoptara en 1992. La gran mayoría de las definiciones provienen del idioma inglés, lo cual sugiere tener una construcción anglosajona situada en una visión ambientalista no determinista que insisten en la importancia de la afectividad como factor esencial de resiliencia; En todas ellas se reconoce el sufrimiento humano, la capacidad de adaptación y de vencer las adversidades.

Esta palabra cuando pasó a las ciencias sociales, denotó “la capacidad para triunfar, para vivir y desarrollarse positivamente aceptable, a pesar de la fatiga o de la adversidad, que suele implicar el riesgo grave de desenlace negativo”. (Vanistendael, 1996; en Cyrulnik, 2001). En otras palabras la resiliencia designa al “proceso, capacidad o resultado de una buena adaptabilidad, a pesar de las circunstancias de reto o de amenaza” (Masten, Best y Garmesy, 1990). Esta capacidad se manifiesta en mayor medida en jóvenes, “la resiliencia es un fenómeno que manifiestan sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente, aunque hayan experimentado una forma de estrés que en la población general se estima que implica un grave riesgo de consecuencias desfavorables” (Rutter, 1993). Se compone de “procesos sociales e intrapsíquicos que

sucedan en el tiempo y según como se combinen los atributos del niño, de la familia y de los ambientes sociales y culturales” (Fonagy, 1994).

La descripción plena de la palabra resiliencia en las ciencias humanas demanda transdisciplinariedad, pues las respuestas de una disciplina propia dejan mucho sin cubrir. Al parecer el contacto humano es la clave de la comprensión de la resiliencia, pues este hace posible el futuro prometedor, en donde cada ser humano puede expresar plenamente su humanidad sin ser tomado como un débil, y considerando la dinámica de la sociedad actual, la responsabilidad educativa de hoy es enorme que deberá de luchar contra el egoísmo, la imposición y la violencia. (Fuchs, en Manxiaux, 2003). El concepto resiliencia en el campo de la psiquiatría, la psicología y la pedagogía cobra especial relevancia pues expone sus imbricaciones en el desarrollo de las personas ante la adversidad y el caos, y el impacto en su actividad. “la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”. Las escuelas pueden ejercer influencia positiva a través de la resiliencia que repercute en su desempeño académico de sus alumnos (Henderson y Milstein, 2004).

Dada la transdisciplinariedad necesaria para explicar la resiliencia, en cada disciplina existen numerosas definiciones. En 1980 Block desarrolló un modelo de personalidad basado en resiliencia, dicho modelo cuenta con amplio sustento teórico y con un instrumento de medición de resiliencia, por estas razones el presente trabajo se basa principalmente en ese modelo. El constructo de resiliencia se desarrolló como un intento de integrar algunos aspectos de la teoría psicoanalítica, especialmente la sistematizada por Fenichel (1945), con la teorización de Lewin con respecto a las dinámicas de límites de estados internos en el individuo (Lewin, 1935, 1936, 1938, 1951, en Block, 1980). El constructo de resiliencia es presentado junto con el de control del yo en un modelo de personalidad psicoanalítico de Block. El Modelo del control y la resiliencia del yo CCQ-set de Block y Block, propone para su estudio sistemático un instrumento, mismo que fue traducido y ajustado a la población mexicana por Valencia en el año 2005. Estos dos trabajos son el hilo conductor para la presente propuesta, por lo que en apartados posteriores se tratarán con mayor detalle.

## **EL MODELO DE PERSONALIDAD DE BLOCK.**

Block (1980) desarrolló un modelo psicoanalítico de la personalidad, que tiene como finalidad el observar cómo los adolescentes aprenden a negociar entre sus pulsiones internas y las demandas ambientales. Block desarrolló su modelo a partir de propuestas teóricas basadas en el conflicto pulsional (Spitz, 1945, 1946, 1957, 1959, en Blanck, 1994; Kris y Loewenstein, 1945, 1946, 1949, 1962, 1964, en Blanck, 1994), de las características conscientes e inconscientes del yo (Freud, 1923) y su función adaptativa (Hartmann, 1939) y de las propuestas de las dinámicas motivacionales de Lewin (1935, 1936, 1938, 1951). En su modelo, Block postuló que los adolescentes deben aprender a autorregularse para satisfacer al máximo sus impulsos y prevenir el daño en el ambiente; es decir, “la meta humana es ser tan poco controlado como sea posible y tan sobre controlado como sea necesario”, además propuso a la inteligencia como la encargada de coordinar y ordenar funciones en términos de adaptación (Block y Kremen, 1996).

El modelo psicoanalítico de Block entonces encuentra su fundamento en la psicología del yo, misma que surge como un continuo del psicoanálisis que Freud empezó a desarrollar alrededor de mil novecientos. En 1923, Freud, dio a conocer la teoría estructural o tripartita -consciente, preconsciente e inconsciente-, en donde el ello es inconsciente, el yo y el superyo son parcialmente conscientes. Freud en esta teoría atribuyó

funciones al yo que incluye percepción, cognición, memoria, motilidad, intencionalidad, anticipación, juicio, inteligencia, decisión y además el yo fungía como censor de deseos inaceptables del inconsciente.

Posteriormente en 1926, Freud le da otro papel al yo, el de ser capaz tanto de experimentar ansiedad como de negociar con ésta de alguna manera. Postula que la ansiedad es producto del conflicto entre las tres estructuras de la psique (el ello, el yo y el superyo). Además Freud creía que el ello podía presionar o ejercer poder sobre el yo, y que el yo podía sobreponerse a las pulsiones del ello si era lo suficientemente fuerte, entonces sometía a las agresiones bajo la dominancia de la libido. Hartmann (1939, en Blanck y Gertude, 1994) trató de resolver esta encrucijada de dominancia y propuso el concepto de neutralización donde el manejo de energía es transferido del yo para su uso y de ese modo las necesidades no estarían más dominadas. Hartmann lleva lejos la precognición de Freud de que el yo es en parte inconsciente, clarificando las funciones, la composición y los elementos del yo; introdujo la función adaptativa del yo como mecanismo de defensa, y con esto abrió el camino para convertir la teoría psicoanalítica no solo en el estudio de la psicopatología, sino también en el desarrollo de una psicología normal.

Hartmann (1939) propone que la función adaptativa del yo garantiza que el organismo se relacione con el medio ambiente, formando un frente común en los conflictos internos, que son parte de la condición humana y que “el desarrollo del yo puede ser descrito por la huella de esos conflictos los cuales deben solucionarse en esta lucha con el ello y el superyo, y si nosotros incluimos el conflicto con el mundo externo también, por lo tanto lo vemos en términos de guerra librada en tres frentes”. La función de adaptación es garantizada por el equipo primario (innato), por la maduración del mismo y por acciones reguladoras del yo que promueven relaciones individuales con el medio ambiente; con esto dicho autor señala que el yo es innato y que no surge como pensaba Freud de las experiencias del ello con la realidad (Bleichamar, 1992).

La adaptación es ocasionada por una actividad cambiante ya sea por el ambiente o por el individuo, y el tipo de adaptación estará editada por la capacidad del yo, que puede ser tanto regresiva como progresiva en respuesta a las presiones experimentadas por el yo. Por lo que el retiro no es considerado como fracaso, sino que en ese momento puede ser apropiado la adaptación regresiva que continuar con la presión encima (Hartmann, 1939). La adaptación regresiva es relacionada con el desvío a través de la fantasía (A. Freud, 1936, en Blanck, 1994); otros autores elaboraron un concepto de regresión al servicio del yo (Kris, 1952, en Blanck, 1994). Por lo tanto las habilidades adaptativas del yo no son garantía de una relación exitosa con la realidad y dominio del ambiente, ni con un simple manejo instintual de adaptación.

En su modelo psicoanalítico de la personalidad, Block (1980) introdujo los términos de Control del yo y la Resiliencia del yo, para abordar los aspectos del funcionamiento individual de los niños. Estos constructos teóricos se desarrollaron a partir de conceptos psicoanalíticos del yo de Fenichel (1945), de como el concepto de impulso que deberá ser controlado si el individuo desea adaptarse a su ecología psicosocial, de conceptos de límites de Lewin que explican la manera en que el yo se desarrolla y se expresa mediante el sistema sensorial y motor (1935, 1936, 1938, 1951, en Block, 1980) postulando al yo como modulador de los deseos de la persona para adaptarse a las situaciones externas (Block, 1950, 1951, en Huey, 1997; Block, 1996).

El concepto de control del yo se refiere a la propiedad de permeabilidad o impermeabilidad de los límites de Lewin, que se refiere a la capacidad del límite de contener o de fallar en contener las necesidades psicológicas, tensiones o fuerzas, de esa manera el control del yo se refiere al umbral o característica operacional de un individuo con respecto a la expresión del contenido de los impulsos, sentimientos y deseos. La segunda propiedad de límites de Lewin, la elasticidad, puede coordinarse con la resiliencia del

yo. La elasticidad es cambiar un límite dependiendo del choque de las fuerzas psicológicas y el retorno al nivel original de permeabilidad después de un tiempo, cuando no existe más la presión de las fuerzas. Con base en esto Block (1980) se refiere a la resiliencia del yo como a la **“capacidad dinámica del individuo para modificar su nivel del control del yo, en cualquier dirección, como una función de la demanda de las características del contexto ambiental”**. Tanto el control y la resiliencia del yo pueden ser o no eficaces en mantener el sistema de personalidad del individuo dentro de los parámetros de viabilidad psicológica ante las exigencias de las situaciones externas y dentro de un nivel de ansiedad tolerable, o mantener unidas las estructuras frente a las intrusiones (choques) situacionales o de permitir nuevos modos de adaptación

En el Modelo del control y la resiliencia del yo CCQ-set de Block y Block (1980), núcleo de este trabajo, la resiliencia no se conceptualiza con términos dicotómicos (tiene o no tiene, existe o no existe), sino que se establece dentro de un continuo, en donde en cada extremo se encuentran personas con alta y baja resiliencia. La persona con alta resiliencia es capaz de modificar su nivel de control, en la dirección que se requiera, como una respuesta a las demandas del contexto ambiental; en el otro extremo de este continuo, se encuentra lo que se conoce como persona con baja resiliencia, en la cual se muestra inhabilidad de responder a los requerimientos de las situaciones, perseverancia y desorganización cada vez que las circunstancias son cambiantes, estresantes o traumáticas. Es decir Block en 1980, caracterizó a las personas que se encuentran en un extremo del continuo por la exitosa adaptación para cambiar circunstancias y contingencias ambientales, por su análisis entre las demandas situacionales y las posibilidades ambientales, y por su flexibilidad en la innovación dentro de un repertorio disponible de estrategias para resolver problemas (la resolución de problemas incluye dominio social, personal y el cognitivo) y en el otro extremo del continuo, por la poca flexibilidad adaptativa, por su inhabilidad de responder a los requerimientos dinámicos de la situación, por la tendencia para perseverar, por su desorganización al existir circunstancias cambiantes o cuando se encuentran bajo estrés y por su dificultad para recuperarse de situaciones traumáticas.

Las personas resilientes se caracterizan como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas y de tomar iniciativa; los estudiantes adolescentes resilientes son jóvenes con propósitos firmes y tienen una visión positiva de su propio futuro, tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida (Bernard, 1991). Además tienen la capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas y motivación de superarse, tanto laboral como académicamente, tienen participación en el cambio social, por lo general se consideran religiosos o espirituales, muestran tener capacidad de extraer algún significado y provecho del estrés, trauma o tragedia que han sufrido (Higgins, 1994). La persona resiliente cuenta con los recursos suficientes antes de que surjan en su vida situaciones nuevas y no dominadas, encuentra soluciones a las problemáticas, se mantiene íntegra a pesar de encontrarse en situaciones de estrés, procesa mejor los estímulos cuando dos de ellos se encuentran compitiendo, resiste mejor a las ilusiones, está enganchado con el mundo pero no sometido a él y su organización es variable de acuerdo a los requerimientos del ambiente. Por otro lado, la persona poco resiliente es generalmente ordenada en establecer sus patrones de adaptación, tienen solo un margen pequeño adaptativo, se inmoviliza ante nuevas situaciones, es rígidamente repetitiva, o presenta conductas difusas cuando se encuentra bajo estrés, se muestra ansiosa cuando se enfrenta a demandas competitivas, se preocupa por cambios en cualquier ambiente: personal, psicológico o del mundo y es incapaz de modificar sus tiempos personales de acuerdo con las demandas de la realidad (Block, 1980).

Block evaluó la resiliencia en una amplia variedad de conductas y estudió varios aspectos importantes de la personalidad y del funcionamiento psicológico en diferentes niveles de desarrollo. Estudió aspectos de las

funciones cognitivas (diferenciación cognitiva, atención focal, creatividad, memoria, generación de hipótesis); incluyó estilos cognitivos en sus variables, por ejemplo: la reflexión, la impulsividad; también estudió el razonamiento moral y las conductas pro sociales; la diferenciación afectiva (reconocimiento del afecto y la generación de estímulos ante diferentes estímulos afectivos). Y con base en estudios longitudinales realizados durante muchos años desarrolla el instrumento California Child-Set CCQ-set, mismo que en el año 2005 es ajustado por Valencia a la población mexicana.

## VERSIÓN AJUSTADA DEL CALIFORNIA CHILD Q-SET CCQ.

La versión original del California Child Q-set CCQ (Block, 1980) tiene una confiabilidad de .71, consta de 106 variables descriptivas de la personalidad que se presentan en tercera persona, en donde diferentes informantes describían la personalidad mediante el método Q-sort (método de posicionamiento, en el cuál un juez da una categoría del 1 al 9 a cada uno de los incisos en un continuo de importancia psicológica para realizar una descripción). La versión original de el California Child Q-set CCQ (Block 1980) está basado en un sustento teórico amplio y convincente, sin embargo los reactivos para medir el constructo son poco eficaces y precisos, Block, (1980) recomienda que diferentes jueces utilicen el mismo instrumento con cualidades relevantes de la personalidad para describir el funcionamiento psicológico del sujeto y evaluarlos cuantitativamente de acuerdo a una distribución prescrita.

En un interesante estudio realizado por Valencia en 2005, con alumnos de escuelas públicas de las delegaciones de Tlalpan y Coyoacán del Distrito Federal tradujo y ajustó a la población mexicana el instrumento desarrollado por Block, en 1980, el California Child Q-set CCQ. Para cumplir con su objetivo realizó algunos cambios al instrumento entre los cuales se encuentran; la disminución de reactivos totales (de 106 a solo 29); el cambio a primera persona el sentido de los reactivos, en lugar de que un juez aplique el instrumento ahora es autoaplicable; cambio a tipo likert y ahora se califica de acuerdo a cinco factores diferentes. Estas diferencias obedecen a que Valencia no obtuvo las dimensiones esperadas según los planteamientos de Block (1980), aunque tampoco encontró evidencias empíricas en las cuales se hubieran realizado análisis factoriales con el CCQ-set, por lo que procedió a realizar un análisis factorial de la versión traducida y ajustada del California Child Q-set CCQ, el cual mostró la existencia de 5 factores que fueron renombrados en términos de las características de personalidad: **competencia personal, habilidades sociales, impulsividad, control y empatía**. Estas características no abarcaban las definiciones conceptuales planteadas en el instrumento original que componen la dimensión a evaluar.

La versión traducida y ajustada del California Child Q- set CCQ (Valencia, 2005), consta de 29 reactivos en una escala de 0=Nunca; 1=Algunas veces; 2= La mayoría de las veces y 3= Siempre; consta de 5 factores: competencia personal, falta de habilidad social, impulsividad, control y empatía, con una confiabilidad de .78; .79; .74; .75; .72, que arrojan valores descriptivos del lugar en de los factores de resiliencia se encuentran dentro de un continuo establecido por las puntuaciones del instrumento.

Posteriormente Valencia (2005) realizó un análisis de correlaciones entre los cinco factores obtenidos, de la versión ajustada del California Child Q-set CCQ, encontró que a mayor **competencia personal** mayor **control** y **empatía**; a mayor **falta de habilidades sociales** mayor **impulsividad**, menor **control** y menor **empatía**; a mayor **impulsividad** menor **control** y más **empatía**; y finalmente encontró que a mayor **control** mayor **empatía** y **competencia personal** y menos **impulsividad** y **falta de habilidades sociales**. Posteriormente a este análisis de correlaciones Valencia (2005) obtuvo las diferencias entre hombres y mujeres, encontró diferencias estadísticamente significativas en cada uno de los factores; los hombres

presentaron mayor **competencia personal** y **falta de habilidades sociales**; mientras que las mujeres presentaron más **impulsividad, control** y **empatía** en comparación con los hombres.

## **FACTORES RELACIONADOS A LA RESILIENCIA.**

### **COMPETENCIA PERSONAL.**

La manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto determinado (Perrenoud, 2004). Hablamos de competencia social, competencia lingüística, competencia intelectual, competencia personal. En cualquier competencia está implícito el uso de calificadores de un comportamiento efectivo que se define por criterios de comportamientos que son específicos de acuerdo al contexto y cultura donde se encuentre el individuo. Así la competencia personal son las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que le permiten interactuar de manera efectiva de acuerdo al contexto cultural y social en el que se encuentre (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002).

La definición de competencia es relativista en términos específicos que de acuerdo al contexto parece limitar su utilidad como una variable teórica generativa (Block, 1980). En el análisis factorial realizado por Valencia (2005), encontró que la competencia personal es un factor de la resiliencia, y que se refería al conocimiento que cada individuo tiene de si mismo, de sus capacidades de interacción y de aceptación para consigo mismo y para con los demás. La adecuada competencia personal en la adolescencia parece estar asociada a los logros escolares y sociales, al ajuste personal y social, al bienestar y la salud mental.

Algunos otros investigadores proponen que para generar resiliencia es necesario trabajar algunos componentes de la competencia personal, por ejemplo: el aceptarse a si mismo y aceptar a los demás, conocer tanto las habilidades con las que se cuentan como fortalezas a las cuales recurrir para la realización de retos (Brooks y Goldstein, 2004), el conocimiento de las aptitudes propias y el sentimiento de dominio de la propia vida, y en el caso de estudiantes adolescentes le permiten el adecuado funcionamiento dentro del grupo escolar, que se ve reflejado con un aumento en su desempeño académico (Vanistendael y Lecomte 2002).

### **HABILIDADES SOCIALES.**

Las habilidades sociales son el “conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras reduce la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1996). Otra definición de habilidades sociales es: “conjunto de conductas emitidas por un individuo en una situación interpersonal, que expresa y recibe opiniones, sentimientos y deseos, que conversa, que define y respeta a los derechos personales de un modo adecuado, aumentando la probabilidad de reforzamiento y disminuyendo la probabilidad de problemas en las interacciones sociales” (Méndez y Olivares, 2001).

Las habilidades sociales son conductas específicas necesarias, aprendidas y adquiridas, para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Las habilidades sociales de un adolescente tienen una contribución importante en su competencia personal, puesto que, el éxito social y el

personal parecen estar ligados a la socialización y a las habilidades interpersonales, en mayor medida que con las habilidades cognitivas e intelectuales. Las habilidades sociales son esenciales para obtener dos tipos de objetivos: objetivos afectivos y objetivos instrumentales: los afectivos se alcanzan consiguiendo relaciones satisfactorias con parientes y con los demás, estableciendo amistades y relaciones amorosas, los objetivos instrumentales se obtienen permitiendo actividades con éxito en la comunidad, preguntar sobre sus dudas en clase, solicitar el apoyo de adultos en cualquier situación que el adolescente en ese momento no pueda manejar (Franco y Muñoz, 2000).

Entre las ventajas del uso de habilidades sociales encontramos: facilitan la comunicación y la reivindicación de los propios derechos sin negar los ajenos; evitan la ansiedad en situaciones difíciles o cambiantes, potencian nuestra capacidad para resolver problemas y rendir con mayor eficacia, ayudan a mejorar la autoestima, permite actuar correctamente, mostrar una actitud positiva, y mostrar una serie de valores que impulsaran el alza de opiniones que tienen los demás. Las relaciones sociales positivas, generadas en gran medida por la adecuada interacción social, son una de las mayores fuentes de autoestima y de bienestar personal. Por otra parte, Brooks y Goldstein (2004) distinguieron relaciones entre la falta de habilidad social y algunos problemas psicológicos: cuando no se maneja de manera adecuada las situaciones sociales, se puede presentar rechazo por parte de los demás; puede producir un deterioro en el funcionamiento del sujeto.

Diversos trabajos de diferentes investigadores opinan que para generar un comportamiento resiliente los seres humanos deben de desarrollar habilidades de comunicación, transmitir tanto mensajes verbales como no verbales del modo en que deseamos que sean percibidos; tener siempre presentes a las personas significativas en la vida, presentar con ellas una bidireccionalidad en lo que concierne al respaldo, consuelo, seguridad o confianza; mantener un comportamiento que facilite los beneficios que son necesarios para cada uno (Brooks y Goldstein, 2004), desarrollar la capacidad de buscar ayuda (subsidio social) y de establecer nuevos vínculos sociales, afectivos y de apoyo (Rüttimann, 2003; Prieto de Arancibia, Juárez y Ruta de Moreno, 2004), fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier otra persona o actividad, enseñar habilidades para la vida, estas incluyen, resolución de conflictos, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés (Hawkins, Cantalano y Millar, 1992).

## **IMPULSIVIDAD.**

Son tres conceptos básicos que se asocian con la impulsividad y que se entrelazan con la comprensión del comportamiento: 1) el actuar sin pensar, 2) la velocidad incrementada en la respuesta y 3) la impaciencia. Además de estos conceptos se les unen dos indicadores estrechamente relacionados: 4) un bajo control de sus impulsos y 5) poca tolerancia a la frustración. La interacción de estos cinco aspectos concurrentes, hace que un adolescente impulsivo, aún sin proponérselo, llame la atención desfavorablemente. Convertirse en el centro de las observaciones negativas del maestro; sus compañeros comenzaran a quejarse de él y a evitarlo de diferentes maneras pues no disfrutan sentarse junto a él o de realizar actividades escolares conjuntas dentro o fuera de la escuela y, eventualmente los padres de sus compañeros se mostrarán poco deseosos de que sus hijos se vinculen con un adolescente que presenta estas características, repercutiendo por consecuencia en su autoestima, autoconcepto, sus habilidades sociales y por ende en su desempeño académico (Zimmerman, 2002; Martella, Nelson, y Marchand-Martella, 2003).

Debido a estas características, estos adolescentes realizan comentarios fuera de lugar, tocan o se apropian de cosas que no deben, hacen payasadas, muestran reacciones automáticas (no intencionales o premeditadas),

de ira o rabia ante pequeñas frustraciones o situaciones que perciben como amenazas, muestran dificultades para esperar, (esperar su turno en los juegos, cola para la comida o el recreo), y puede que se muestren quejosos si tienen que esperar o que empiecen a portarse mal. Cuando se les promete una actividad agradable, puede que insistan y la elijan antes de tiempo hasta agotar a los adultos. Estas dificultades que tienen origen en la impulsividad hacen que el adolescente parezca exigente y egocéntrico teniendo consecuencias negativas en su adaptación social y escolar (Zimmerman, 2002).

Debido a su impulsividad empieza las tareas sin leer correctamente las instrucciones, debe de controlar sus impulsos para no abandonar alguna tarea que parezca aburrida y para perseverar en alguna actividad que su recompensa se haya a largo plazo. Cuando una tarea le parece aburrida emplea el menor tiempo posible y tal parece que invierte un mínimo de esfuerzo. Valencia (2005), opina que la impulsividad denota conductas en las cuales hay una expresión inmediata del impulso acompañados de cambios repentinos en el estado de ánimo. Otros factores asociados a la impulsividad son: el mayor riesgo de beber alcohol, fumar y tomar sustancias ilegales, así como dificultades para administrar el dinero, durante su adolescencia y la adultez (Martella, Nelson, y Marchand-Martella, 2003). Un adolescente resiliente es capaz de identificar, modificar y reescribir los patrones de comportamiento inadecuados (Brooks y Goldstein, 2004).

## **CONTROL.**

Valencia (2005), define a control como, lo referente a las conductas que implican un control de impulso, la reflexión y planeación de las actividades. Block, 1980, se refiere al concepto de control como el umbral o característica operacional del individuo con respecto a la expresión del contenido de los impulsos, sentimientos y deseos; y lo ubica en un continuo, en el cual en un extremo se encuentra la persona sobre controlada o con alto control, y en el otro la persona con bajo control.

La persona sobre controlada se caracteriza por contener de manera exagerada el impulso, manifiesta de manera indirecta sus necesidades e impulsos, demora su gratificación, reservado en la acción y el afecto, aislado de distractores ambientales, expresión mínima de sus emociones, categórico y menos exploratorio, relativamente conformista, con intereses estrechos y no cambiantes, planeador y organizado, molesto ante las situaciones ambiguas e inconscientes. Y en el otro extremo del continuo expuesto se encuentra la persona con bajo control la cual se caracteriza por la modulación insuficiente del impulso, inhabilidad para posponer la gratificación, expresión inmediata y directa de motivaciones y efectos, vulnerabilidad a distractores ambientales, expresivo, espontáneo, manifiesta fácilmente los sentimientos y fluctuaciones emocionales, tiene muchos entusiasmos e intereses de poca duración, es distraído, más dado a explorar, menos conformista, sentirse cómodo con la ambigüedad o inconsistencia, manifestar acciones que rompen convencionalismos, viviendo la vida improvisadamente. Como se puede observar los extremos de este continuo implican formas de comportamiento que puede expresarse como adaptativamente disfuncionales (Block, 1980). Estudios realizados sobre la genética del temperamento hacen presumir que las variaciones tiene fundamentos genéticos (Buss, 1975).

El control no es innato sino que se da mediante la maduración y de una construcción experimental derivada de variadas estructuras de la personalidad. En el control del impulso las estructuras de personalidad utilizan componentes cognitivos. En conjunto estas estructuras de personalidad interrelacionadas, buscarán disminuir las amenazas en contra del individuo, a la vez que buscar su gratificación. Esta interrelación de estructuras de personalidad conocida tienen las funciones demora de la gratificación, inhibición de la agresión, precaución en situaciones no del todo estructuradas, “acciones experimentales” (manipulación

cognitiva interna de lo anticipado, conductas alternativas y sus posibles consecuencias), constricciones afectivas orientadas a prevenir la pérdida del amor, entre otras (Block, 1980).

Desarrollar control, implica pensar antes de actuar o tomar una decisión considerando diferentes perspectivas, reflexionando sobre las diferentes soluciones posibles de un problema, desarrollando planes de acción, controlando las emociones y los impulsos cuando alguien o algo nos incomoda, es decir se actúa de manera racional (Goleman, 1995). Una persona resiliente ha elaborado un análisis personal y ha logrado un conocimiento exacto y objetivo de sí mismo, esto le proporciona un autocontrol de emociones, sentimientos, motivaciones y conducta, y en consecuencia el ejercicio de un sano control de las situaciones (Garanto, 1983). El adecuado control tiene efecto positivo en el desempeño académico de estudiantes adolescentes, de hecho se encontró que sujetos controlados se muestran más responsables, productivos, éticamente consistentes e interesados en la materia intelectual (Buss, 1975; Goleman, 1995).

## **EMPATIA.**

El psicólogo humanista Carl Rogers considera que la empatía no es otra cosa que la “comprensión” del sentir de la otra persona, a menudo depende de que escuchemos con profunda atención lo que nos dice, aunque a veces aquel sentir se percibe incluso sin palabras. “Sentir empatía es compartir la experiencia emocional que expresa otra persona (empatía afectiva), nada más observando la expresión del rostro de una persona, sus gestos y la manera de hablar, podemos adivinar sus emociones (empatía cognitiva)” (De Puig, 1997). Por otra parte Valencia (2005), opinaba que la empatía refleja el interés y la preocupación por los demás.

Algunos otros autores la han definido como una característica de las personas resilientes (Werner, 1989b, Werner y Smith, 1992, WestEd, 2000), que demanda quedar cubierta cuando se pretende construir resiliencia en los seres humanos (Brooks y Goldstein, 2004). Es más se considera que en la escuela debe de ser impulsado el interés altruista por los maestros, quienes deberán de tener siempre en mente que, “el fin primario de un maestro ha de ser de estimular el crecimiento de los estudiantes como personas competentes, responsables, afectuosa y agradables” (Noddigs, 1992), y deben de procurar alentar o cultivar la conducta moral (Gilligan, 1982). La empatía como característica de las personas resilientes repercute de manera importante en el desempeño académico de los estudiantes de secundaria, pero especialmente en las mujeres (Wasanga 2002), por lo que las escuelas comprometidas con una adecuada educación deberán de promover la empatía entre sus estudiantes.

## **FOMENTAR RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA.**

La mayoría de las características asociadas a la resiliencia pueden aprenderse (Higgins, 1994). Estas características de resiliencia se aprenden a largo plazo, observaciones y mediciones sobre resiliencia difícilmente pronostican de manera confiable el nivel de está en el futuro; estudios longitudinales han encontrado que adolescentes que no se mostraban resilientes ante diversas adversidades de vida, algunos mostraron serlo cuando fueron adultos (Werner y Smith, 1992; Higgins, 1994). Por tanto al interesarse por resiliencia se deberá de evitar verla como un atributo que se tiene o no se tiene, o como algo que se puede establecer a corto plazo, la atención a los factores de resiliencia es una estrategia para mejorar el desempeño académico de estudiantes, y que las escuelas interesadas en fomentar y desarrollar resiliencia, pueden hacerlo tanto en sus alumnos, como en sus maestros (Henderson y Milstein, 2004).

Edith H. Grotberg (2004) establece que si se pretende fomentar procesos resilientes se tendrán que desarrollar las áreas de: recursos externos; la fortaleza intrapsíquica; las habilidades interpersonales y las habilidades sociales. La interacción entre estos factores es dinámica y varía de acuerdo a las etapas del desarrollo. Una persona resiliente no necesariamente tiene que mostrar cada uno de estos aspectos. El modo en la que estos factores interactúan es dinámica, por lo que cada etapa de la vida y dependiendo de la adversidad que se tenga que enfrentar, va cambiando dicha interacción. Si se quiere generar resiliencia en los adolescentes es necesario trabajar dos o más factores a la vez. Otros investigadores que han planteado el modo de fomentar comportamiento resiliente son Brooks y Golstein (2004), los cuales exponen una descripción de la mentalidad resiliente, que al igual que los factores de Grotberg, podrían encontrar equivalencia en los factores encontrados por Valencia (2005).

Diferentes autores (Munist y Suarez Ojeda, 2004; Grotberg, 2004; Puerta de Klinkert, 2003; Llobet, 2005) coinciden en la pertinencia y relevancia de fomentar en los adolescentes la resiliencia. Durante la adolescencia desarrollan características relacionadas a la resiliencia como es: aprender a ser, a convivir, a hacer y a conocer y se desarrollan competencias personales, sociales, productivas y cognitiva mediante la interacción principalmente con sus semejantes (Munist y Suarez Ojeda, 2004). La resiliencia al abarcar tanto componentes sociales como de orden biológico y estructural, cobra especial importancia en la adolescencia, pues durante esta se experimentan procesos madurativos de orden físico, cognitivos y morales (Bowlby, 1992). La resiliencia genera cambios reales, tanto emocionales, sociales y culturales, retomando nuestra calidad humana, mostrando conductas prosociales, apoyando y apoyándose en los demás en la consecución de metas y objetivos, pese al sufrimiento que conlleva el experimentar adversidades de índole diversa (Fuchs, en Manxiaux, 2003).

Numerosos trabajos se han dirigido a la adolescencia dado el carácter de transición y crisis que caracterizan esta etapa de la vida. La resiliencia no se da como un fenómeno aislado, sino como un procesos en continua formación a lo largo de la vida y en función de los retos y adversidades que se presentan para cada cual.

Para la creación de programas de fomento de la resiliencia es necesario tener siempre presente algunas características y principios de la población adolescente.

1. Los adolescentes no tienen un ritmo uniforme de maduración. Tener igual edad no significa igual ritmo de maduración psicológica, biológica, social.
2. Los ambientes y las percepciones de los adolescentes, a pesar de la cultura globalizada generada principalmente por los medios masivos de comunicación, son diversos. Pero a la vez la presencia de la ciencia y la tecnología ofrece los adolescentes otros tipos de ritmos y de lenguajes uniformados y compartidos, relacionados en gran parte con imágenes.
3. El mundo es configurado fundamentalmente por los adultos. Esto implica reflexionar sobre el mundo que el adulto le ofrece al adolescente, así como de la satanización que esta población es víctima.
4. Los adolescentes son manipulados, para fomentar el consumo masivo, por el mundo adulto. La educación en valores no consumistas y el rescate de la espiritualidad y de la trascendencia se hacen cada vez más urgentes como variables que pueden incrementar la resiliencia.
5. El adolescente debe participar en su propio desarrollo, con el apoyo del adulto, resaltando sus potencialidades, sin condenarlo, como un factor de incremento de la resiliencia. Evitando la estigmatización, que es enemiga de la resiliencia, es importante recordar que el o la adolescente prefiere “ser alguien” a ser nadie. Puede preferir ser detestado u odiado antes que ser ignorado, “no visto”.

6. Se necesita involucrar a padres y profesores en programas participativos de comprensión de las etapas evolutivas y de las pautas de crianza de los adolescentes, fomentando prácticas regidas con la ética y la moral.
7. Proveer al adolescente de herramientas y de instituciones en las cuales encuentre apoyo en caso de necesitarlo por el maltrato familiar y escolar.
8. Rescatar la tradición de transmisión de cultura de adultos a adolescentes como forma de formar identidad y fomentar resiliencia, es importante rescatar valores ligados a la tradición y la experiencia, más allá del culto a lo físico.

## **LAS ESCUELAS COMO PROMOTORAS DE RESILIENCIA.**

Es una realidad que en la mayoría de las escuelas los maestros centran su visión en los déficits, problemas, flaquezas y riesgos del alumno, sin ni siquiera esforzarse por encontrar y aprovechar las fortalezas que le caracterizan. La actitud de los profesores está cambiando, se necesita “un lente rectificador que nos permita ver las tendencias autocorrectivas que mueven a los niños hacia un desarrollo adulto normal en todas las circunstancias, incluso en las más adversas” (Werner y Smith, 1992). Reconociendo las características de los jóvenes resilientes y el conocimiento de los factores que contribuyen a la resiliencia (competencia personal, habilidades sociales, impulsividad, control y empatía; Valencia, 2005). La escuela puede aportar enfoques educativos, programas de intervención y currículos adecuados para desarrollar resiliencia (Henderson y Milstein, 2004).

Una opción para el fomento de resiliencia es el de enriquecer vínculos; que implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad. El fortalecer vínculos implica establecer relaciones, mismas que muy a menudo no se contemplan en la jornada laboral (Hawkins y Catalano 1990). Bernard (1991) recomienda brindar apoyo y afecto a los adolescentes para la construcción de resiliencia, parece casi imposible superar la adversidad sin la presencia del afecto. Esta falta de relaciones positivas entre docentes y maestros tiene su efecto poco deseable; para mitigar este efecto “los enseñantes de secundaria tienen la obligación de informarse sobre el mundo adolescente y su cultura. Siempre ha habido, de hecho, por debajo de la “participación en clase”, una “lucha de clase” entre los profesores que tienen el poder y la mayor parte de los alumnos que hace su underground clandestino y que lleva a término pequeñas transgresiones” (Morin, 2001).

Los docentes de las escuelas para fortalecer vínculos deberán derrumbar la creencia de que en la escuela solo se deben de “enseñar conocimientos básicos” e ir mas allá interesándose por el lado humano del alumno. Se ha de aclarar que algunos docentes hacen intentos desesperados por establecer estos vínculos pero que a menudo el tamaño de la escuela impide esta labor, pues hace difícil crear un clima afectivo, formar redes de relaciones sólidas y personalizar la educación de los adolescentes. Quienes intentan reformar la educación están reconociendo un ambiente afectivo esencial como base de sostén para el éxito académico (Higgins, 1994; Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer 1990; Werner y Smith, 1992; Wolin y Wolin, 1993). Noddings (1988) observa “Es evidente que los niños se esforzaran más y harán más cosas para personas a las que quieren y en quienes confían”.

La resiliencia en la educación es la capacidad de resistir, el ejercicio de la fortaleza (constancia, capacidad de acometer y resistir) para afrontar las adversidades de la vida personal, familiar, profesional y social, reconociendo el dolor, dejando a un lado conceptos como de: invulnerable, invencible y resistente, además

reconoce la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso y se aproxima a un modelo pedagógico proactivo basado en el bienestar y centrado en adquirir competencias y eficacia propias, siendo conscientes del esfuerzo que se necesitara para enfrentar tales adversidades (Fiske, 1991). La responsabilidad del maestro es detectar a los estudiantes «en riesgo» y ayudarles a construir su resiliencia para desarrollar habilidades que les permitan acceder a una vida significativa y productiva. Resiliencia y pedagogía entonces coinciden en que las dos enseñan a vivir bien y en aceptar el sufrimiento que conlleva existir. Es por ello que en el ámbito escolar se deberá de trabajar tanto con alumnos, como con maestros y directivos, pues las escuelas con directivos y maestros resilientes son exitosas y tienden a mantener estándares elevados en desempeño académico (Noddings, 1988; Werner y Smith, 1992; Werner y Smith, 199; Wolin y Wolin, 1993; Alchourrón de Paladini, Daverio, Moreno, y Piattini, 2001; Brooks y Goldstein, 2004; Grotberg, 2004).

### **PILARES EDUCATIVOS DE LA RESILIENCIA.**

Henderson y Milstein (2005), proponen seis factores para fomentar resiliencia en relación con los alumnos y los maestros. Estos factores de fomento de resiliencia recaen en la escuela, pues esta puede fomentar resiliencia o bien bloquearla.

- Enriquecer los vínculos. La alteridad juega un papel definitivo al reconocer el ego frente al otro. Existe la necesidad de ayudar al alumno a vincular el rendimiento escolar con su estilo de aprendizaje preferido.
- Fijar límites claros y firmes. Establecer con claridad las expectativas que se tienen del estudiante y enseñarle a asumir las consecuencias de sus actos.
- Enseñar habilidades para la vida. Cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad; habilidades de comunicación, competencias para la resolución de problemas, etcétera.
- Brindar afecto y apoyo. Implica proporcionar respaldo y aliento incondicional. Para superar la adversidad se requiere la presencia del afecto y de la ternura que no siempre se recibe de la familia. Las reformas educativas reconocen que un ambiente afectivo es esencial para el éxito académico.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas. Las expectativas tienen que ser elevadas pero realistas, de lo contrario no luchará por lograr sus objetivos y se sentirán subestimados.
- Brindar oportunidades de participación significativa. Otorgar a los estudiantes, a sus familias y al personal docente una cuota de responsabilidad: oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Estos pilares de resiliencia propuestos por Henderson y Milstein (2005) y los factores de resiliencia ayudan al alumno a contrarrestar el impacto de las adversidades que experimente mediante un equilibrio entre estas, mejorando su desempeño académico y su adaptación social y escolar. Cuando el equilibrio de los factores de resiliencia y las adversidades de la vida es favorable la adaptación académica y social es posible, pero hemos de aclarar que cuando las adversidades de la vida tienen mayor peso que los factores de resiliencia, hasta el individuo más resiliente puede experimentar problemas de adaptación (Werner, 1990).

## PARTE 2 INVESTIGACION

# CAPITULO IV

## MÉTODO.

### JUSTIFICACION

Las exigencias que establece la sociedad actual y los cambios biológicos y sociales que experimentan los estudiantes adolescentes de secundaria les ocasionan problemas emocionales que repercuten en su desempeño académico (Santrock, 2003). De hecho Bricklin y Bricklin, (1971), indican que el 90 por ciento del bajo desempeño académico es debido a los conflictos emocionales, que perturban los procesos de secuenciación y de organización de los procesos cognitivos, impiden mostrar su capacidad potencial del adolescente dentro del aula. El Diccionario de Pedagogía y Psicología, (2002) indica que el desempeño académico está modulado por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, intereses, autoestima, habilidad social y autocontrol. Y reconoce que se deberán investigar factores psicológicos, fisiológicos, sociológicos y pedagógicos para determinar la razón del bajo desempeño académico.

Mejorar el desempeño académico es uno de los principales retos del sistema educativo mexicano. Pero la formación que las escuelas ofrecen, como lo han demostrado tanto organismos internacionales, como nacionales, no logra todavía generar las competencias y habilidades, que les permitan a los estudiantes estar preparados para los desafíos que presenta la vida moderna (Programa Sectorial de Educación. Secretaria de Educación Pública 2007-2012).

El Programa para la evaluación internacional de estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su último monitoreo de los resultados del sistema educativo mexicano, concluye que en el año 2006 los estudiantes de educación básica presentan serias deficiencias en: lectura, presenta un 47%, en matemáticas, 57% y ciencias, 51% (Díaz, 2007), un principal indicador de estas deficiencias es el desempeño académico. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) reporta en su informe anual 2008 que en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2008, el 19.9 de los estudiantes de secundaria presentan un bajo desempeño académico (Informe anual 2008 del INNE). De esta misma fuente reporta que en el estado de Hidalgo el bajo desempeño académico lo presentan un 14.8% de los estudiantes nivel secundaria.

El nuevo orden económico mundial exige cambios curriculares al sistema educativo mexicano, que permitan desarrollar competencias y por lo tanto aumentar el desempeño académico. Estos cambios se lograrán en la medida en que se produzcan innovaciones graduales en el interior de las escuelas, tanto públicas como privadas y en todos los niveles (Latapi, 1996). Una de estas innovaciones en educación es el fomento de la resiliencia en jóvenes de secundaria (Hendersen, Milstein, 2005), que les ayudarán a encontrarse libres de tensión, tener confianza en si mismos, mejorar hábitos de estudio, encontrar retroalimentación en su entorno

social, adaptarse a situaciones nuevas, ser tolerantes a la ambigüedad, mostrar un nivel de ansiedad adecuada en situaciones no estructuradas (Valencia, 2005).

En los últimos años la resiliencia se está difundiendo manera importante, en México está llegando a la población en forma de programas sociales de intervención, de salud mental, del bienestar y del incremento de la calidad de vida. En el plano internacional, organizaciones como la UNESCO, la UNICEF y la OMS, argumentan sus programas sobre este mismo concepto (Vergés, 2001). Resiliencia fue definida por Block (1980) como “**la capacidad dinámica del individuo para modificar su nivel del control del yo en cualquier dirección, como una función de las características del contexto ambiental**” y por Hendersen, Milstein (2005) como la capacidad de a “adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional”.

Este trabajo tiene como objetivo fundamental mejorar el desempeño académico de los estudiantes de la escuela secundaria, mediante un taller de fomento de resiliencia que atienda a los factores identificados por Valencia (2005), que les permitan modificar su comportamiento en función de las nuevas tendencias mundiales y sobrellevar la problemática emocional que conlleva la etapa del ciclo vital en el que se encuentran.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.**

¿Cuál es el impacto de un taller de resiliencia en el desempeño académico de los alumnos de segundo grado de la Escuela Secundaria General “Felipe Ángeles” de Atotonilco de Tula, Hidalgo.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo general:**

Fomentar la resiliencia en adolescentes estudiantes de segundo grado de la Escuela Secundaria General “Felipe Ángeles” de Atotonilco de Tula, Hidalgo, a través de un taller que atenderá los factores de resiliencia: competencia personal, habilidades sociales, empatía, manejo de la impulsividad y el control, que les permita mejorar su desempeño académico.

### **Objetivos específicos:**

Mediante el taller de resiliencia propuesto, se buscará:

- Conocer el impacto del taller en el desempeño académico de los alumnos de segundo grado de educación secundaria.
- Conocer la relación que existe entre la resiliencia y el desempeño académico.

## **HIPÓTESIS.**

- Existen diferencias estadísticamente significativas en el desempeño académico con respecto al nivel de resiliencia.
- Existen diferencias significativas en el desempeño académico antes y después del taller de resiliencia.
- Existe una relación significativa entre la resiliencia y desempeño académico.

## VARIABLES DEPENDIENTES

### Desempeño académico.

Definición conceptual: nivel de conocimientos del alumno determinado por las calificaciones escolares. En el desempeño académico intervienen el nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales; cuya relación con el desempeño académico está modulado por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, intereses, autoestima, habilidad social, autocontrol, etc. (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002)

Definición operacional: Calificaciones obtenidas en el primer y segundo bimestre del ciclo escolar 2008-2009 de segundo grado con una población total de 205 alumnos, la calificación de primer bimestre se encontró dentro del rango de 5.7 a 10. En segundo bimestre el rango fue de 6.1 a 10.

### Resiliencia:

Definición conceptual: **“capacidad dinámica del individuo para modificar su nivel de control del yo en cualquier dirección, como una función de la demanda de las características del contexto ambiental” (Block, 1980, en Valencia, 2005).**

Definición operacional: atributo compuesto por diferentes factores como: habilidad social, competencia personal, empatía, impulsividad y control, y será medida mediante la versión ajustada del California Child Q-set CCQ (Valencia, 2005). Los cuales serán descritos y analizados cuantitativamente, ya sea de manera individual o grupal.

## VARIABLE INDEPENDIENTE

- Taller de resiliencia.

Definición conceptual: un taller es un espacio de trabajo en grupo en el que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. El taller de resiliencia tiene como objetivo desarrollar en el estudiante de secundaria habilidades relacionadas a los 5 factores de resiliencia (habilidades sociales, competencia personal, empatía, impulsividad y control), es decir factores de la capacidad que presenta el individuo para modificar el nivel de control interno, en cualquier dirección, como una función de la demanda de las características del contexto ambiental.

Definición operacional. El taller de resiliencia desarrolla habilidades sociales, competencia personal, empatía, manejo de impulsividad y control, mediante el conocimiento de los modos de comportamiento más comunes y sus consecuencias. Este taller fue diseñado por el autor ex profeso para el presente trabajo, por lo que su efectividad será analizada en este estudio. Los estudiantes de secundaria estarán en posibilidad de visualizar y de optimizar comportamientos que afecten su desempeño académico. Se dará en él una enseñanza de carácter tutorial, bajo la idea de la interacción en el grupo, las actividades que en el se realicen tendrán orientación psicosocial y se desarrollaran en 7 sesiones. Sesión 1, Introducción. Sesión 2, habilidades sociales. Sesión 3, competencia personal. Sesión 4, empatía. Sesión 5, impulsividad. Sesión 6, control. Sesión 7, conclusión y cierre.

## VARIABLES INTERVENIENTES

- Estudiantes de segundo grado de secundaria cuyo desempeño académico ha sido obtenido con los mismos métodos pedagógicos, y que presentan la posibilidad de un seguimiento en estudios posteriores dentro de la misma escuela.
- Sexo: Masculino y femenino.
- Edad: Alumnos de entre 12 y 13 años.
- 

## DETERMINACIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA

Se evaluó a alumnos de segundo grado de la Escuela Secundaria General “Felipe Ángeles” de Atotonilco de Tula, Hidalgo mediante la versión ajustada del California Child Q-set CCQ (Valencia, 2005), la cual mide los factores de resiliencia: **competencia personal, falta de habilidades sociales, impulsividad, control y empatía**, para establecer el grado de resiliencia de ellos en un continuo. Este continuo se dividió en tres percentiles, dependiendo de la puntuación obtenida los grupos fueron conocidos como de alta, media y baja resiliencia. En cuanto al desempeño académico, se utilizó el continuo establecido por los concentrados de calificaciones del primer y segundo bimestre de los grupos de segundo grado de la Escuela Secundaria General “Felipe Ángeles de Atotonilco de Tula, Hidalgo del ciclo escolar 2008-2009.

## INSTRUMENTOS.

- Para medir la resiliencia se aplicó la versión ajustada del California Child Q-set CCQ (Valencia, 2005) El instrumento tipo likert consta de 29 reactivos en una escala de 0=nunca; 1=Algunas veces; 2=La mayoría de las veces y 3=siempre.

Cuenta con 5 factores:

Competencia personal ( $\alpha=.78$ )

Falta de habilidades sociales ( $\alpha=.79$ )

Impulsividad ( $\alpha=.74$ )

Control ( $\alpha=.75$ )

Empatía ( $\alpha=.72$ )

- Los concentrados de calificaciones de alumnos de segundo grado de los grupos de la Escuela Secundaria General “Felipe Ángeles” de Atotonilco de Tula, Hidalgo del ciclo escolar 2008-2009, de primero y segundo bimestre.
- 

## TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO

Fue una investigación diseño cuasi-experimental y un estudio tipo diferencial. Fue cuasi experimental debido a la selección no probabilística de la muestra, fue un estudio diferencial, debido a que se formaron grupos de alta, media y baja resiliencia y un continuo de desempeño académico, para ser analizados estadísticamente.

## PROCEDIMIENTO.

Se evaluó a la población de alumnos de segundo año de Escuela Secundaria General “Felipe Ángeles” de Atotonilco de Tula, Hidalgo con la versión ajustada del California Child Q-set CCQ, (Valencia, 2005), los factores de resiliencia: competencia personal, habilidades sociales, impulsividad, control y empatía; y con los resultados que se obtuvieron en esta evaluación se dividieron estadísticamente en tres grupos iguales. Establecidos los grupos, se realizó una comparación estadística entre ellos con respecto a las calificaciones obtenidas en el primer bimestre utilizando la prueba de Análisis de Varianza de una sola vía (Oneway).

Una vez que se seleccionados los sujetos, en grupos de alta, media y baja resiliencia, se realizó el taller de resiliencia en un periodo de siete semanas, con una sesión semanal, las cuales se distribuyeron de la siguiente manera:

1. Sesión de introducción.
2. Habilidades sociales.
3. Competencia personal
4. Empatía.
5. Manejo de la impulsividad.
6. Control de impulsos.
7. Cierre de taller.

Cabe aclarar que estos grupos sólo se formaron estadísticamente y que toda la población recibió el mismo taller, organizados de la misma manera que recibían su enseñanza académica.

El taller de resiliencia fue llevado a cabo bajo la modalidad de tutoría, en el cual los estudiantes obtuvieron retroalimentación inmediata mutua, utilizando recursos internos y externos que se desarrollaron y/o se fortalecieron en cada una de las sesiones. En cada una de las sesiones del taller de resiliencia se revisó y analizó algunas conductas que incluyen el factor de resiliencia que atendió la sesión. Al reflexionar sobre las ventajas que conlleva el practicar algún factor de resiliencia impactó en la orientación y motivación de consecución de metas, y por lo tanto, en la utilización de sus recursos para mejorar su desempeño académico.

El taller fue impartido por los profesores de la escuela secundaria que estuvieron a cargo de la materia de tutoría de segundo grado, y las reglas de convivencia del grupo fueron las mismas que las establecidas anteriormente por los profesores. Los profesores con anterioridad fueron capacitados por el sustentante de manera grupal, mediante la exposición de las características de los factores de resiliencia y del impacto que tienen en la adaptación social y académico de los adolescentes, se aclararon sus dudas respecto al concepto y a las diferentes dinámicas del taller aplicadas en los grupos.

Al finalizar el taller se realizó nuevamente la comparación entre los grupos de alta, media y baja resiliencia establecidos antes del taller y las calificaciones obtenidas durante el segundo bimestre del ciclo escolar 2008-2009 utilizando la prueba de Análisis de Varianza de una sola vía (Oneway)

## **ANALISIS DE RESULTADOS.**

- Se analizó con el paquete estadístico SSPS-10 para las ciencias sociales, los resultados de la versión ajustada del California Child Q-set CCQ (Valencia, 2005), en donde se evaluaron los factores de competencia social, habilidades sociales, impulsividad, control y empatía.
- Se utilizaron los resultados arrojados por la versión ajustada del California Child Q-set CCQ (Valencia, 2005), se realizó una división en percentiles.
- Se realizó una comparación estadística entre los grupos de resiliencia y las calificaciones de los alumnos de segundo grado del primer bimestre del ciclo escolar 2008-2009, se utilizó la prueba de Análisis de Varianza de una sola vía (Oneway).
- Se realizó una comparación estadística entre los grupos de resiliencia y las calificaciones de los alumnos de segundo grado del segundo bimestre del ciclo escolar 2008-2009, se utilizó la prueba de Análisis de Varianza de una sola vía (Oneway)

# CAPITULO V

## TALLER PARA FOMENTAR EL COMPORTAMIENTO RESILIENTE EN JOVENES DE NIVEL SECUNDARIA.

El presente taller es una propuesta de trabajo realizada por el sustentante exclusivamente para conseguir los fines de esta tesis, es decir conocer el impacto de un taller de resiliencia en el desempeño académico de estudiantes de secundaria. Muchas de sus técnicas y dinámicas han sido modificadas y ajustadas al tipo de población y de espacio en el que será aplicado el taller, por lo que no se presenta ningún tipo de referente anterior. En cada sesión se propone una dinámica que al parecer del sustentante impulsara algún factor de resiliencia encontrado por Valencia (2005). Al inicio de cada sesión se incluye un párrafo introductorio el cual explica la relación que tiene la dinámica en particular, con el factor de resiliencia a trabajar y su relación con el desempeño académico.

Sujetos: la población total está formada por alumnos de segundo grado de la Escuela Secundaria “Felipe Ángeles” de Atotonilco de Tula, Hidalgo, del ciclo escolar 2008-2009 esta población será dividida para efectos de análisis en grupos de adolescentes que presenten alta y baja resiliencia, y alto y bajo desempeño académico.

Sesiones: el taller consta de siete sesiones semanales con una duración aproximada de 50 minutos cada una, en las cuales se desarrollarán y se fortalecerán los factores característicos de la personalidad resiliente.

### SESION 1

#### INTRODUCCIÓN.

La resiliencia es la capacidad de enfrentar situaciones adversas de la vida y salir airoso, es recuperarse del sufrimiento experimentado y buscar las mejores maneras de evitarlo en el futuro. La presente sesión sirve de introducción al taller denominado “taller para fomentar el comportamiento resiliente en jóvenes de nivel secundaria”, en donde se analizarán diversas maneras de hacer frente a situaciones adversas causantes de sufrimiento que se presenten en la vida de los alumnos. Para iniciar este taller se analizarán algunas situaciones adversas en la vida de cada participante y de algunas de las maneras en que han encontrado para superar el sufrimiento y malestar que conlleva dicha situación, y reflexionar sobre otras opciones que pudieron o pueden utilizar. A lo largo del taller se trabajará con habilidades sociales, competencia personal, empatía, impulsividad y control, por lo que se buscará en las experiencias particulares de cada participante al menos una situación en la que se utilice alguno de los factores a trabajar a lo largo del taller, para que se verifique su practicidad. Fomentar resiliencia implica buscar todo indicio de resiliencia (Higgins, 1994), rastreando ocasiones en las que los alumnos sortearon, superaron, sobrellevaron o vencieron la adversidad que enfrentaban (Wolin y Wolin, 1993). Fomentar resiliencia implica buscar todo indicio de resiliencia (Higgins, 1994), rastreando ocasiones en las que los alumnos sortearon, superaron, sobrellevaron o vencieron la adversidad que enfrentaban (Wolin y Wolin, 1993).

DINAMICA. NUESTROS RECUERDOS.

**OBJETIVO ESPECÍFICO:** cada uno de los participaciones realizará un recuento de las ocasiones en las que se tuvo que enfrentar adversidades de la vida y que salio airoso.

**MATERIAL:** ninguno.

**TIEMPO:** 50 minutos.

**LUGAR:** salón de clases.

**PROCEDIMIENTO:**

El profesor (a) pedirá a los alumnos que se sienten en círculo dentro del salón, les pedirá que piensen por un momento en su vida y seleccionar algún acontecimiento adverso que experimentaron en la vida escolar, familiar o social, por ejemplo: no entenderle a alguna materia, el enfrentar conflictos con algún(a) compañero(a), no estar de acuerdo con la disciplina de padres o de profesores, el haber terminado alguna amistad, etc. Y comentar la manera en que tuvieron que enfrentar dicha situación y los resultados.

Posteriormente el profesor (a) invita a los participantes a compartir lo que han pensado y reflexionar sobre la manera en que los demás solucionaron esa adversidad.

**FINALIDAD:** que los alumnos reconozcan la capacidad de resiliencia y la utilidad de los factores de resiliencia: habilidades sociales, competencia personal, empatía, impulsividad y control.

## **SESION 2**

### **COMPETENCIA PERSONAL.**

Para desarrollar resiliencia es necesario reconocer en uno mismo y en los demás las habilidades y las fortalezas, como referente para elegir los comportamientos o actitudes específicos de acuerdo al contexto en el que se encuentre el alumno. El conocerse uno mismo genera seguridad, responsabilidad, iniciativa y capacidad de ayuda, estas cualidades en el ámbito escolar, del hogar o en la sociedad ayudarán al alumno a hacer frente dificultades que se le presenten. Brooks y Goldstein (2004), proponen algunas claves para el desarrollo de resiliencia, por ejemplo: el aceptarse a si mismo y aceptar a los demás; conocer tanto las habilidades con las que se cuentan como fortalezas a las cuales recurrir para la realización de retos. Vanistendael y Lecomte (2002) plantean como elemento de factor de resiliencia, el conocimiento de las aptitudes propias y el sentimiento de dominio de la propia vida.

**DINÁMICA:** ADJETIVOS.

**OBJETIVO:** que los participantes aprendan a identificar las fortalezas personales necesarias para una convivencia armónica dentro del contexto en donde se encuentren.

**TIEMPO REQUERIDO:** 50 minutos.

**MATERIAL:** hojas de rota folio, plumones, y cinta adhesiva; Papel y lápiz para cada miembro.

**LUGAR:** salón de clases.

**PROCEDIMIENTO:**

I. El profesor (a) avisa a los alumnos que están a punto de hacer "pruebas" en parejas, sin discutir los objetivos de la actividad. Luego da las siguientes instrucciones:

"PASO 1. Piensa en AQUELLA persona de este mundo (que no seas tú) con la que tienes la relación MÁS satisfactoria. Escribe tres adjetivos que describan a esta persona" (pausa de dos minutos)".

PASO 2. Piensa en AQUELLA persona de este mundo con la que llevas la relación MENOS satisfactoria. Esta debe ser una persona diferente. Ahora anota tres adjetivos que describan a ESA persona" (pausa de dos minutos).

II. El profesor (a) apunta que la prueba arroja una somera indicación de los valores propios; esto es, los adjetivos dicen más del escritor que de la persona descrita. Basándose en la lista de adjetivos que dieron, a

los alumnos se les indica que escriban una oración que empiece con la frase: "Soy el tipo de persona que valora..."

III. Los alumnos forman parejas con los compañeros cercanos. Comparten lo que la prueba indicó sobre ellos, pero NO discuten sobre las personas de quienes escribieron los adjetivos. (Cinco minutos).

IV. El profesor (a) pide a los alumnos que contribuyan con los adjetivos que hayan escrito en el paso #1; los enlista en orden alfabético sobre la hoja de rotafolio. Luego se enlistan los adjetivos que hayan escrito en el paso #2. Ambas listas se colocan una contra la otra sobre la pared de tal modo que los participantes las puedan leer con facilidad.

V. El profesor (a) anuncia que la siguiente fase de la actividad consistirá en una retroalimentación. Instruye a los alumnos a escoger un compañero con quién compartir tanto la retroalimentación positiva como la negativa. Luego indica que un miembro de cada pareja solicite retroalimentación sobre él tanto de la lista positiva como negativa ANTES de describirse a si mismo. Luego la otra pareja hace lo mismo. (Veinte minutos)

VI. El profesor (a) encabeza una discusión sobre la experiencia entera. Puede solicitar comentarios sobre la tendencia a ofrecer retroalimentación de evaluación a otros alumnos, y los sentimientos que se asocian al dar y recibir retroalimentación, tanto positiva como negativa.

FINALIDAD: El alumno reconocerá en si mismo y en sus compañeros características de personalidad, fortalezas, habilidades y competencias necesarias para la interacción positiva con los demás dentro y fuera del aula.

## **SESION 3**

### **HABILIDADES SOCIALES.**

Las situaciones adversas que tenemos que enfrentar en la escuela, en el hogar o en la sociedad, se pueden aminorar si contamos con un poco de apoyo o de alguien quien nos escuche en esos momentos. Las habilidades sociales son uno de los factores principales de la resiliencia. Las habilidades sociales son innumerables, pero la mayoría de estas tienen en común la comunicación asertiva. En esta sesión se analizarán las formas de caminar de las personas con las que interactuamos, para conocer las mejores maneras de iniciar una conversación o de prever el comportamiento de ellas (Caballo, 1996). La comunicación asertiva es difícil si no se toma en cuenta el estado de ánimo del interlocutor, la forma de caminar permite inferir cómo se siente la persona con la que quiero comunicarme y como voy a dirigirme a ella, es decir los alumnos observaran una situación preparada (Méndez y Olivares, 2001).

El profesor (a) indica a los participantes que si observamos la manera de caminar de una persona, podemos saber las intenciones que tiene, la actitud con la que va a iniciar una conversación, el estado de ánimo, la velocidad con la que va a hablar después. Esto puede servirnos para saber con qué actitud afrontar un diálogo con determinadas personas. El modo de caminar no sólo estriba en el ritmo al que se camina, la distancia entre los pasos, las pausas que se van haciendo; sino también, en si se va mirando al suelo, adelante, atrás, si los brazos acompañan a los pies, si van desincronizados, si se va firme o encorvado, si uno tropieza reiteradas veces o no, si se camina con sensación de incomodidad o de sentirse observado. Es decir, no sólo interviene la motricidad de brazos y piernas, sino la complementariedad de la expresión facial, postural, gestual, etc.

DINÁMICA: YO CAMINO, TÚ CAMINAS, ÉL CAMINA...”:

OBJETIVO: Que los participantes aprendan a identificar diferentes modos de caminar como indicativos de la manera adecuada de iniciar una conversación con amigos, maestros y padres; mejorando de manera sustancial la comunicación interpersonal componente de las habilidades sociales.

MATERIAL: ninguno

TIEMPO: 50 minutos.

LUGAR: salón de clases.

PROCEDIMIENTO:

La idea es que busquemos distintas maneras de caminar. Por ejemplo:

-Nuestra forma de caminar expresa parte de nuestra identidad, de nuestros rasgos de personalidad. Camina como lo haría alguien introvertido, alguien extrovertido, alguien miedoso, alguien alegre, etc.

-Ahora variando algunos de nuestros roles o papeles en la vida: no caminamos igual en nuestro rol de trabajador, que de alumno, que de novio, que de amigo, que de comprador, que de deportista...

-Cambiando nuestras inquietudes o motivaciones: el caminar del que tiene prisa, del que anda buscando algo, del que anda disfrutando, del que está persiguiendo, del que es desconfiado...

-Modificando nuestras emociones: camina de forma distinta el alegre, del que está enfadado, del que está preocupado...

FINALIDAD: el participante constatará el impacto de adecuadas conductas sociales, (en este caso la adecuada postura corporal, como habilidad social) en la interacción con los demás dentro y fuera de clases.

## SESION 4

### IMPULSIVIDAD.

La persona resiliente es capaz de identificar, modificar y reescribir los patrones de comportamiento inadecuado, es decir es capaz de manejar la impulsividad. La impulsividad denota conductas en las cuales hay una expresión inmediata del impulso acompañados de cambios repentinos en el estado de ánimo, entre las características de personas impulsivas están: no piensan antes de actuar, son impacientes, poco tolerantes a la frustración, desorganizadas, entre otras. Brooks y Goldstein (2004), opina que una persona resiliente es capaz de identificar, modificar y reescribir los patrones de comportamiento inadecuados; elige la opción de estar resistente ante el estrés en lugar de estar tenso. Algunos investigadores han utilizado el manejo de impulsividad para manejar múltiples problemáticas por ejemplo en el tratamiento de consumo de sustancias tóxicas (Zimmerman, 2002; Martella, Nelson, y Marchand-Martella, 2003). La presente dinámica ayudará a los alumnos a visualizar las ventajas de disminuir la velocidad de respuesta ante algunas situaciones adversas, buscando siempre primero racionalizar sobre las posibles consecuencias de las conductas y de elegir ellas consideren adecuadas.

El adoptar decisiones, la habilidad para resolver problemas y el manejo sano del estrés, si se les enseña y refuerza de manera adecuada, ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia (Botvin y Botvin, 1992).

DINÁMICA: EL SEMÁFORO.

OBJETIVO: que los participantes reconozcan estrategias para la solución de problemas y visualizar el resultado de manifestar de manera inmediata los impulsos.

TIEMPO REQUERIDO: 50 minutos.

MATERIAL: un gran póster bien visible con seis pasos:

Luz roja: 1. Detente, cálmate, y piense antes de actuar.

Luz amarilla: 2. Cuenta el problema, y di cómo te sientes. 3. Proponte un objetivo positivo. 4. Piensa en la cantidad de soluciones. 5. Piensa en las consecuencias posteriores.

Luz verde: 6. Adelante, y pon en práctica el mejor plan.

LUGAR: salón de clases.

PROCEDIMIENTO:

El profesor (a) comenta sobre los diferentes pasos a seguir, acorde a lo que se presenta en el semáforo, para la solución de problemas. Para estos se les presentaran problemas ficticios a algunos de los participantes, y cada uno de ellos propondrá las soluciones que se le ocurran o que tomaría en dado caso que se encontrara con dicho problema.

Los alumnos reflexionaran y comentaran sobre las posibles soluciones a estos problemas, y de las consecuencias de la expresión inmediata de los impulsos.

FINALIDAD: el participante visualizara las consecuencias de la expresión inmediata del impulso en la solución de problemas.

## **SESION 5**

### **CONTROL.**

El control de los impulsos y de emociones es el último factor de la resiliencia que se trabajará en el presente taller. Se entiende como control al saber detener la expresión del impulso y emociones, saber esperar los resultados de un acontecimiento, considerar perspectivas antes de actuar, planificar el futuro, y reflexionar sobre las consecuencias. Garanto (1983) opina que se debe de trabajar de modo arduo y comprometido en el control de las emociones, sentimientos, motivaciones basado en pensar antes de actuar, pensar en términos de ser capaz, de lo posible (si puedo) y de facilidad, para garantizar el equilibrio social, físico y anímico del individuo. La presente dinámica trabaja solo una de las emociones: el enojo. Pero servirá como referente al alumno para que al encontrarse en una situación desestructurada pueda tener la capacidad de detenerse a planear y a reflexionar sobre como expresar de manera positiva sus impulsos y emociones.

DINÁMICA: EL QUE SE ENOJA PIERDE.

OBJETIVO: que los participantes reconozcan las ventajas del control de emociones, como la ira y el enojo, y racionalizar su expresión positiva dentro y fuera de clase.

TIEMPO REQUERIDO: 50 minutos.

MATERIAL: rotafolio, papelería y lápices.

LUGAR: salón de clases.

#### PROCEDIMIENTO:

I. El profesor (a) solicita a los participantes, que completen verbalmente algunas oraciones señaladas en el rotafolio, relacionadas con situaciones de enojo, por ejemplo: a) Llego a enojarme cuando.... b) Cuando me enojo yo digo... c) Cuando me enojo yo hago... d) Cuando alguien se encuentra cerca de mí y está enojado, yo.... e) Consigo controlar mi enojo mediante... f) Etc. (Frasas incompletas que de preferencia, se anotan en el rotafolio).

II. Se genera una discusión, tomando como punto de partida. Las expresiones manifestadas por los participantes.

III. Cada participante, hace un estimado de las ocasiones en que llega a sentirse enojado, molesto o irritado (por semana o por día).

IV. Estos estimados, se anotan en el rotafolio y se discuten grupalmente acerca de la cantidad de enojo que puede experimentar una persona.

V. Se llega a conclusiones.

FINALIDAD: el participante lograra visualizar las conductas que implican un control de emociones, la reflexión y planeación de las actividades dentro y fuera del aula de clases.

## SESION 6

### EMPATÍA.

La empatía refleja el interés y comprensión por lo que sienten los demás en diferentes contextos de la vida diaria. Brooks y Goldstein (2004) opinaban que para convertirse en persona resiliente se debería de prestar atención a factores pro sociales, como son: establecer contactos y mostrar compasión con las personas que nos rodean; escuchar, valorar y respetar el punto de vista de los demás, aún sin estar de acuerdo; ayudar a los demás. Gilligan (1982), nos recuerda que el interés altruista y la compasión son aspectos de la conducta moral que es preciso alentar o cultivar. La ética de interés altruista puede ser impulsada de manera importante en la escuela y por los maestros, “el fin primario de un maestro ha de ser estimular el crecimiento de los estudiantes como personas competentes, responsables, afectuosa y agradables” (Noddigs, 1992)

En esta dinámica el profesor planteará situaciones que se viven dentro del salón de clases (que le parezcan adecuadas a discusión), en las cuales los alumnos tengan oportunidad de mostrar conductas pro sociales, por ejemplo: un alumno llega tarde a la clase y el profesor no lo deja entrar, el alumno le da una excusa válida y el profesor no lo cree, que haría cada participante para ayudar a su compañero o él se encontrara en dicha situación.

**DINÁMICA:** LA ESCUELITA.

**OBJETIVO:** que los participantes reconozcan y practiquen diferentes maneras de identificar actitudes, sentimientos, necesidades y emociones, tanto en sus compañeros como en ellos mismos.

**TIEMPO REQUERIDO:** 50 minutos.

**MATERIAL:** fichas de trabajo.

**LUGAR:** salón de clases.

**PROCEDIMIENTO:**

El profesor(a) prepara las fichas de trabajo de antemano, escribiendo en tarjetas los diferentes roles que cada quien jugará.

Los alumnos ocupan sus lugares de la misma forma en que toman la clase.

El profesor (a) da a cada alumno la tarjeta con el rol que le corresponde jugar.

Todo inicia cuando el profesor (a) (quien conserva el rol de profesor) se dirige a alguno de sus “alumnos” para pedir o preguntar algo. Cada participante actuará según el rol le toque jugar, en tal situación.

El profesor propone una reflexión final sobre el comportamiento y actitud de colaboración entre compañeros o de indiferencia.

**FINALIDAD:** Los participantes generaran interés y preocupación por sus compañeros de clase mediante la identificación de actitudes, sentimientos, necesidades y emociones.

### **FICHA DE TRABAJO: LA ESCUELITA.**

Eres un alumno modelo: siempre traes la tarea, participas en clase, te preocupas por estudiar, lloras cuando en un examen no sacas diez de calificación.

Eres un alumno estudioso pero no porque te interese estudiar, sino porque te gusta llamar la atención y ser el sabihondo de la clase, el cerebrita, y apantallar a tus compañeros y maestros.

Eres un alumno estudioso pero exageradamente tímido; el maestro debe obligarte a hablar porque, aunque sepas lo que te preguntan, no sientes seguridad para hablar; tartamudeas y te pones colorado al hablar.

Eres un alumno estudioso; aunque no eres brillante, siempre cumples satisfactoriamente con todo. Sin embargo, hoy estás muy deprimido porque se murió tu mascota.

Eres un alumno moderadamente estudioso, casi nunca faltas a la escuela ni dejas de cumplir con tus tareas. No tienes amigos entre tus compañeros y aparentemente no te interesa tenerlos.

Eres un alumno mediocre; estudias lo mínimo necesario para aprobar, no te interesa aprender y vas a la escuela sólo porque te obligan tus papás.

Eres totalmente pasivo, nada inquieto, no tienes problemas de disciplina pero no cumples con casi ninguna de las actividades que pide la escuela; vas reprobando casi todas las materias.

Eres el alumno más inquieto del salón, siempre estás inventando qué travesuras hacer, todos los maestros te identifican como el más latoso.

Eres un alumno “líder”, muy travieso y jalas a tus travesuras a tus demás compañeros. Además eres el que más novias ha tenido en el salón.

Eres un alumno grosero, cuando te hablan no contestas y te haces el disimulado, todo “te vale”. Llevas varias amenazas de expulsión.

FINALIDAD: que los alumnos generen muestren diferentes comportamientos prosociales, basándose en la empatía hacia sus compañeros.

## **SESION 7**

### **CIERRE DE TALLER.**

Un aspecto del comportamiento resiliente, es que los alumnos sean capaces de reconocerse diferentes y únicos, pero con la capacidad suficiente para relacionarse de la mejor manera con sus semejantes, reconociendo aspectos agradables de ellos y de los demás. Se propone a modo de cierre del taller, la presente dinámica. Se busca reafirmar en los alumnos lo aprendido en cada sesión anterior y generar un sentimiento positivo de cada uno de los integrantes.

#### **DINÁMICA: RONDA DE CARICIAS**

OBJETIVO: cerrar el taller con un sentimiento positivo de si mismo que ayude a reforzar la autoimagen de cada participante y propiciar una ocasión más para mostrar las emociones y sentimientos de manera asertiva.

TIEMPO REQUERIDO: 50 minutos.

MATERIAL: ninguno.

LUGAR: salón de clases.

#### **PROCEDIMIENTO:**

I. El profesor (a) pide a los participantes que formen un círculo dentro del salón de clases.

II. Indica a los participantes que cada uno vaya pasando y de caricias positivas, verbales, físicas, emocionales de manera asertiva a sus compañeros.

III. Cada uno dice al otro cómo se sintió.

IV. Cada uno dice cómo se siente después de haber recibido y dado caricias.

FINALIDAD: Que los alumnos se reconozcan diferentes y únicos, y reconocer en cada uno de sus compañeros, estas mismas cualidades.

## PARTE 3. CONCLUSION.

# CAPÍTULO VI

## RESULTADOS

El desempeño académico durante la adolescencia es algo crucial para el adecuado desarrollo psicológico de los estudiantes de secundaria; durante la adolescencia se busca la identidad y la vocación de los estudiantes; un bajo desempeño académico puede orillar a los jóvenes a desertar de la escuela ocasionando una grave pérdida social para la población mexicana.

El bajo desempeño académico es originado entre otras cosas por la falta de capacidad que tienen algunos modificar su autocontrol en función de los problemas emocionales, ocasionados por los constantes cambios que experimentan, en cada uno de los aspectos de su vida. Estos problemas emocionales pueden ser atendidos de manera adecuada si el adolescente cuenta con una adecuada resiliencia.

La resiliencia está compuesta por cinco factores claramente definidos; competencia personal, falta de habilidades sociales, empatía, impulsividad y control. Uno o más factores deberán de estar fortalecidos para que los estudiantes de secundaria desarrollen resiliencia.

Con la finalidad de mejorar el desempeño académico se realizó un taller de resiliencia que atendió a cada uno de los cinco factores. Para medir el impacto del taller en la resiliencia de los adolescentes se aplicó la versión traducida y ajustada del California Child Q-set (Valencia, 2005) y se utilizaron los concentrados de calificaciones bimestrales de una población de 205 estudiantes de secundaria con una edad media de 13 años, posteriormente se llevó a cabo el análisis estadístico el cual se dividió en tres secciones diferentes.

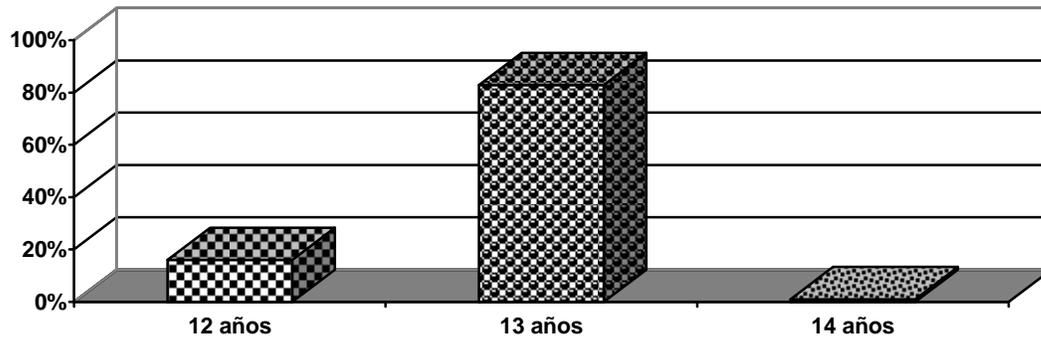
- 1) Análisis descriptivo de la población.
- 2) Elaboración de perfiles de cada uno de los factores.
- 3) Se estableció estadísticamente grupos de alta, media y baja resiliencia.
- 4) Comparación estadística entre grupos (alta, media y baja resiliencia) con respecto a las calificaciones obtenidas antes y después del taller, utilizando la prueba de Análisis de Varianza de una sola vía (Oneway).

Para realizar el análisis estadístico se utilizó el programa de computadora SPSS (Statistical Package for Social Science) para Windows w 15.0

Con respecto al análisis descriptivo se obtuvieron los siguientes datos:

Un primer aspecto incluido en este análisis descriptivo es la edad de los participantes medida en años, en el cual se puede observar que el rango de edad no es amplio y que una gran parte de la población se encuentra en los 13 años de edad el 82.9%, como lo muestra la siguiente gráfica.

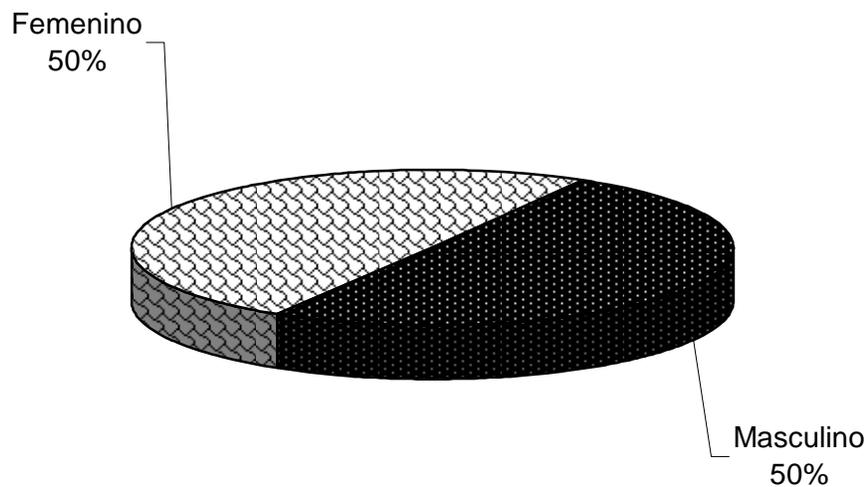
### Distribución de la población por edad



Gráfica No. 1.

El segundo aspecto del análisis descriptivo correspondió al sexo de los alumnos participantes, el cual muestra que tanto la población masculina como femenina, en número, con tan solo un participante más del sexo masculino, como lo muestra la siguiente gráfica.

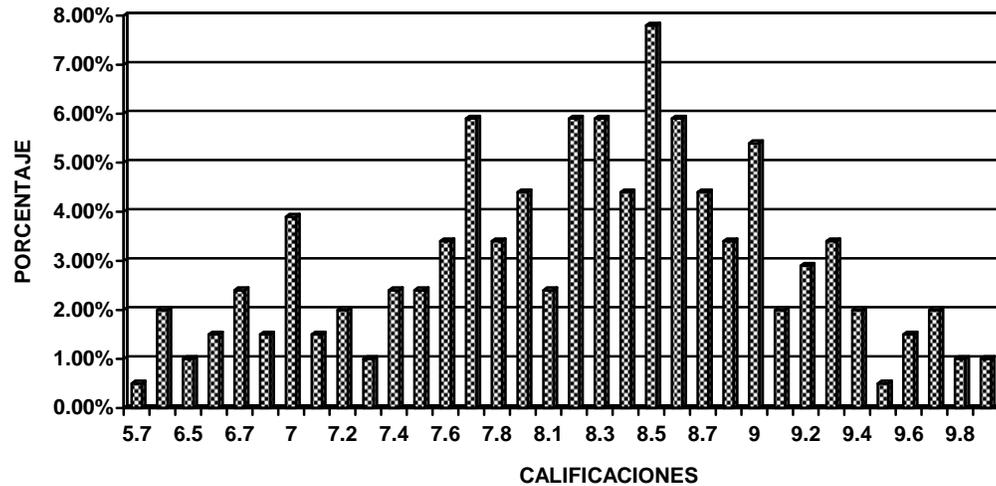
### Distribución de la población por sexo.



Gráfica No. 2.

El tercer aspecto a evaluar el promedio obtenido en el primer bimestre de cada uno de los participantes, se puede observar que el rango de calificación es amplio ya que hay alumnos que van desde 5.7 hasta el 10, siendo 8.5 la que ocupa el mayor porcentaje (7.8%), y la calificación media fue de 8.19, como se puede observar en la siguiente gráfica.

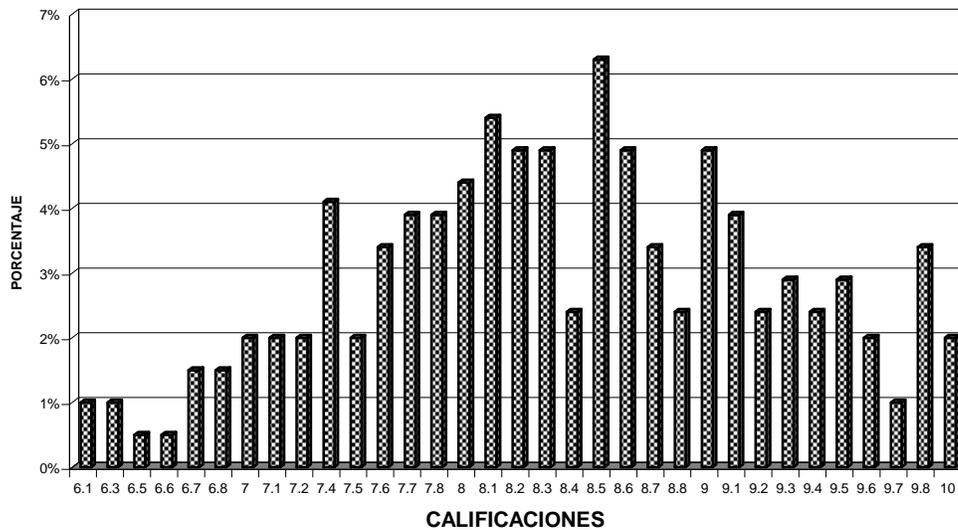
**CALIFICACIONES DEL PRIMER BIMESTRE**



Gráfica No. 3.

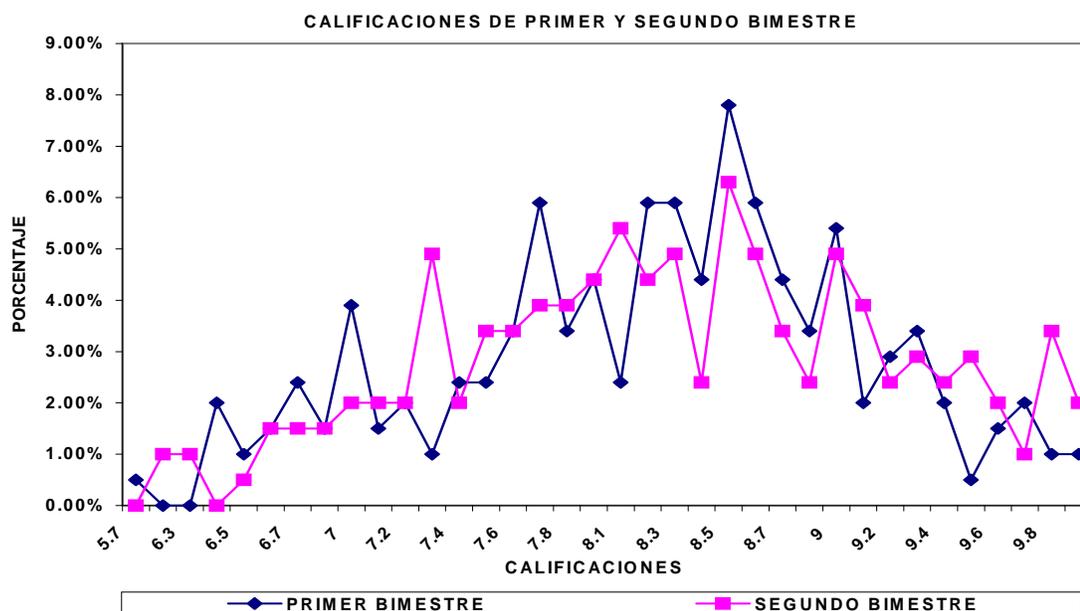
El cuarto aspecto se refiere también a las calificaciones, aunque en este se midió lo referente al segundo bimestre encontrando que el rango ahora abarca del 6.1 al 10, y la calificación que ocupa el mayor porcentaje es nuevamente 8.5, pero ahora con un 6.3% y con una calificación media de 8.29, tal y como se observa en la siguiente gráfica.

**CALIFICACIONES DEL SEGUNDO BIMESTRE**



Gráfica No. 4.

Se realiza una comparación entre el desempeño académico de primer bimestre y el segundo, después de realizar el análisis se encontró que: en el primer bimestre la media es de 8.1961 y en el segundo bimestre la media es de 8.2951; por lo tanto podemos establecer que el segundo bimestre se experimentó un incremento en el desempeño académico de los alumnos. La distribución de las calificaciones la muestra la siguiente gráfica.



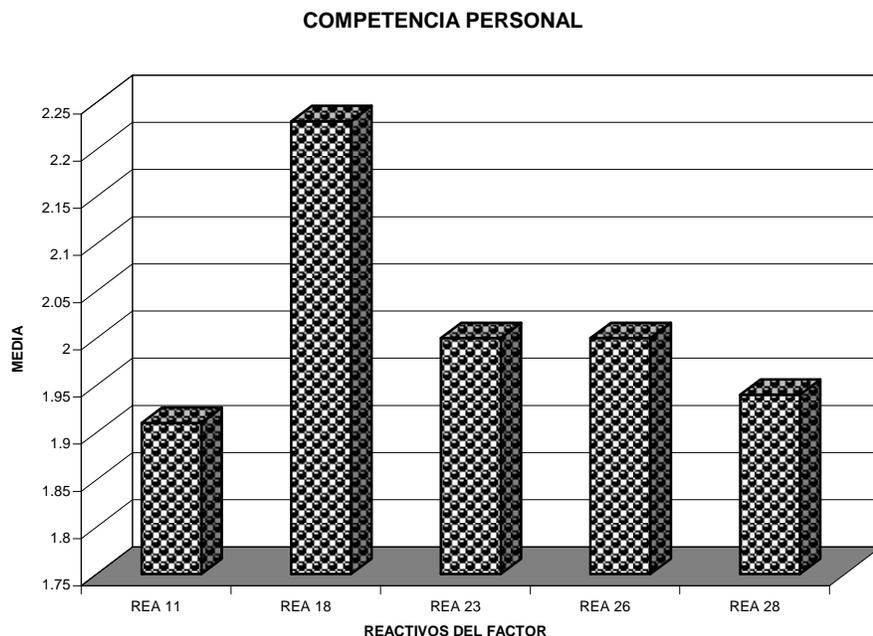
Gráfica No. 5.

Una vez concluidos el análisis de la población, se realizaron perfiles de los factores de resiliencia.

## RESULTADOS DE LA VERSION TRADUCIDA Y AJUSTADA DEL CALIFORNIA CHILD Q-SET.

La versión traducida y ajustada del California Child Q-set, es un instrumento tipo likert, que califica en un rango de 0 a 3 (*nunca a siempre*), comprende 29 reactivos e identifica cinco factores de resiliencia, agrupado los reactivos dispersos en el continuo establecido por el instrumento.

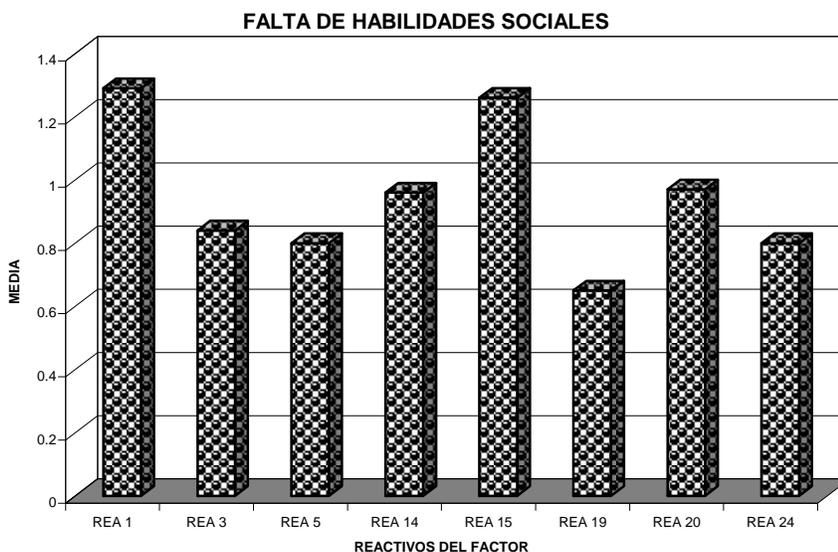
El primer factor de resiliencia es el llamado **competencia personal**. La competencia personal se define como el conocimiento que tiene un individuo de si mismo; al conocer adecuadamente sus habilidades, capacidades y sentimientos hacia los demás es capaz de mostrar una interacción positiva con quienes le rodean. Este factor de resiliencia es medido por los reactivos, 11, 18, 23, 26, 28; los resultados se representan en la Gráfica No. 6. Y como se puede observar la muestra en general se autocalifica de mejor manera usando el concepto de inteligente, pero no así el de agilidad.



Gráfica No. 6.

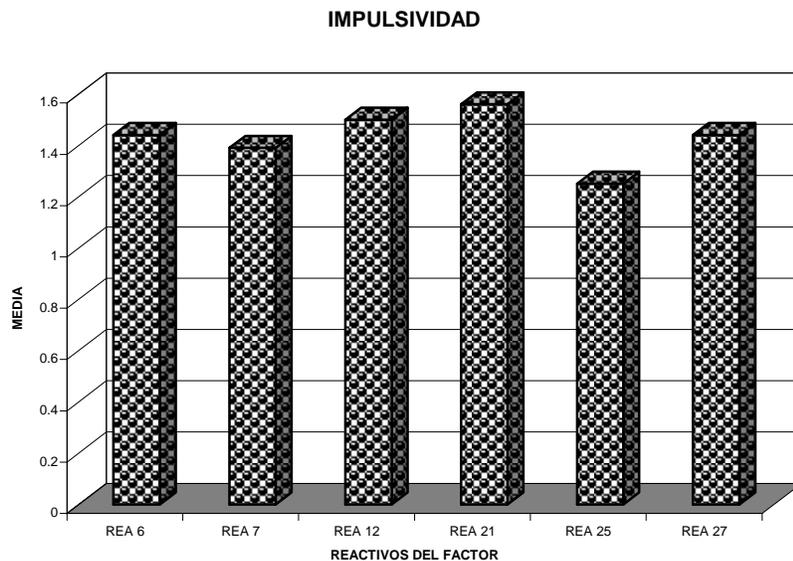
El segundo factor de resiliencia es la **falta de habilidades sociales**, que es una deficiencia que presentan los individuos en las conductas emitidas en el contexto impersonal que le originan diferentes problemáticas en las interacciones sociales.

Este factor de resiliencia es calificada con los reactivos 1, 3, 5, 14, 15, 19, 20 y 24; estos reactivos fueron evaluados y los resultados se encuentran reflejados en la Gráfica No. 7, en la cual se puede observar la muestra en general se autocalifica como voluntariosa, que siempre hace lo que quiere, pero no se califican como personas malas.



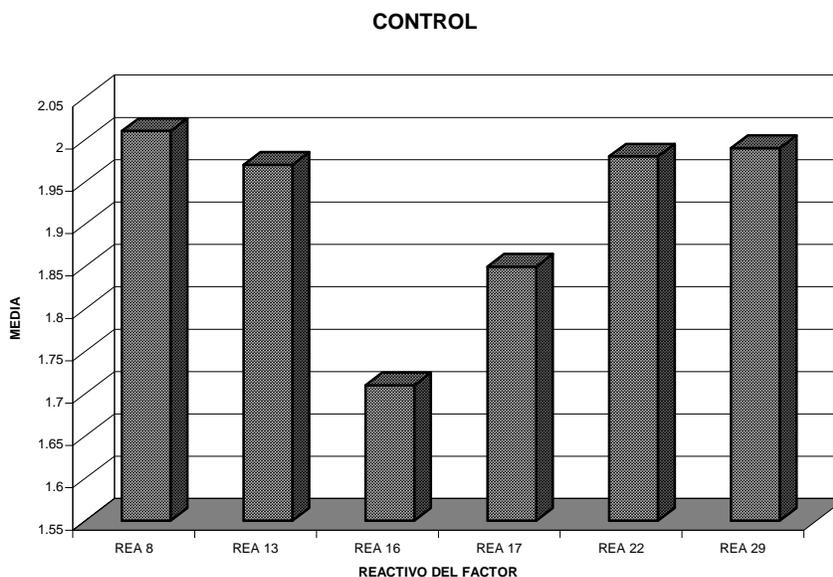
Gráfica No. 7.

El tercer factor de resiliencia que mide la expresión inmediata de los impulsos que se acompañan con cambios repentinos en el estado de ánimo es llamado **impulsividad**. Este factor de resiliencia fue medido por los reactivos: 6, 7, 12, 21, 25, 27, cuyas medias, lo muestra la Gráfica No. 8, en la cual se observa que la muestra en general se enoja muy fácilmente, pero no por cualquier cosa.



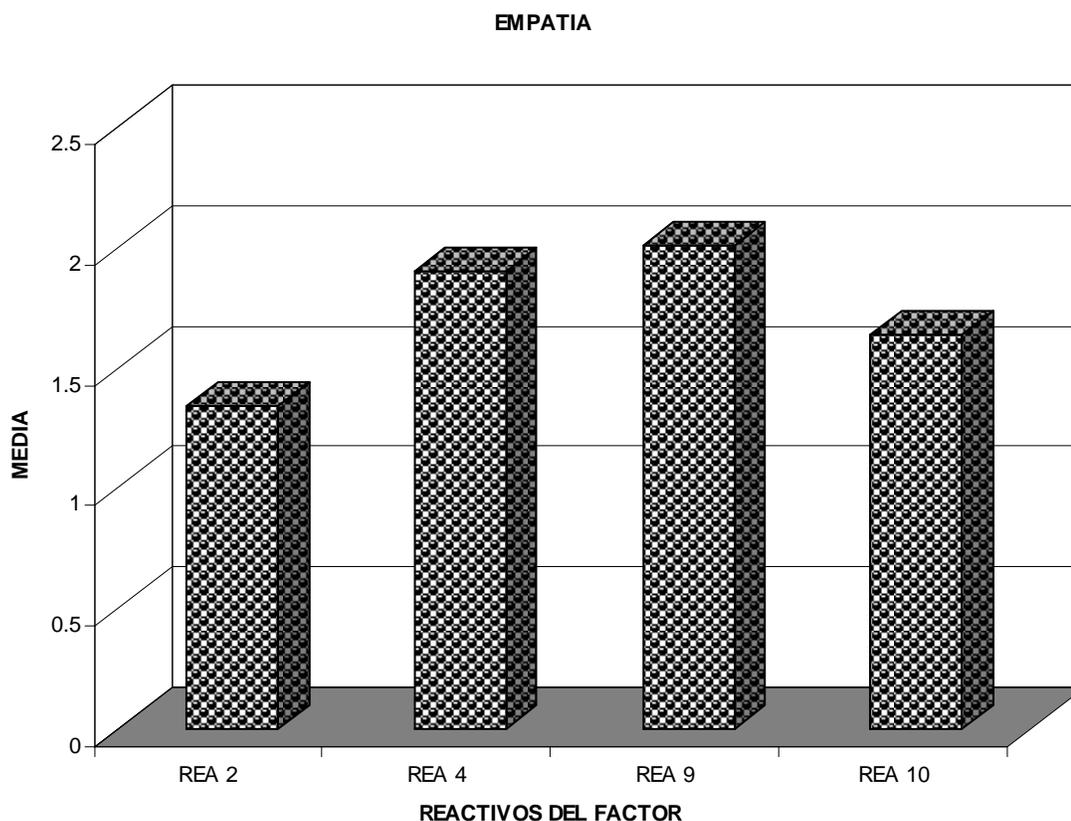
Gráfica No. 8.

El cuarto factor de resiliencia es el **control** calificado por los reactivos: 8, 13, 16, 17, 22 y 29 e implica la expresión de los contenidos de los impulsos, los sentimientos y los deseos, la reflexión y planeación de las actividades. La Gráfica 9 muestra los resultados del análisis, se observa que la muestra piensa antes de hacer las cosas, pero se le dificulta concentrarse fácilmente en las actividades que realizan.



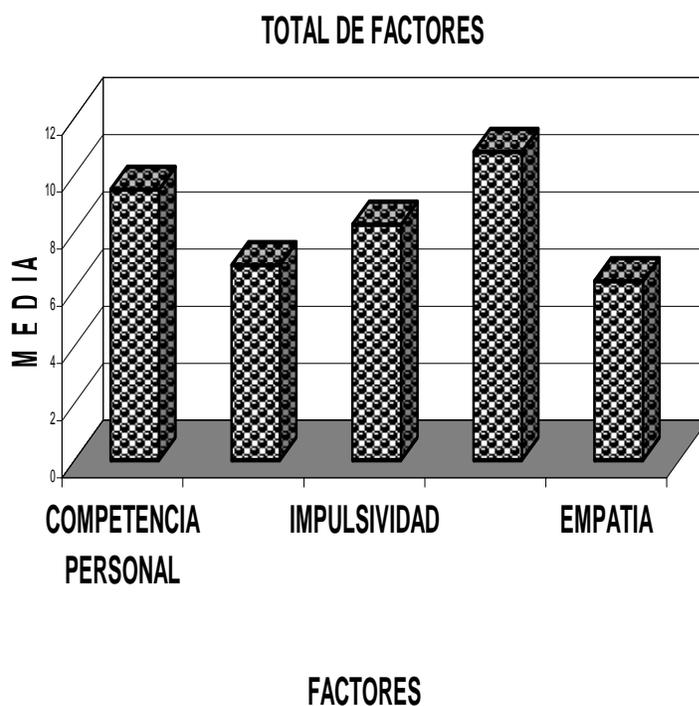
Gráfica No. 9.

El último factor de resiliencia es llamado **empatía**, mide el interés y la preocupación que tienen los individuos por los demás, mediante el cual se comparte experiencia emocional. Para su medición se procedió de idéntica manera que los cuatro factores anteriormente mencionados. En este factor los reactivos medidos son: 2, 4, 9, 10, y los resultados del análisis se representaron en la Gráfica No. 10, se puede observar que en el factor empatía a la mayoría de los miembros de la muestra les gusta proteger a sus compañeros, pero no se preocupan de gran manera por ellos.



Gráfica No. 10.

Una vez concluido el análisis de reactivos por factores a través de perfiles, utilizando el análisis de frecuencias y presentándolos por medio de gráficas, se procedió a realizar un análisis general de los factores, al que se denominó “total de factores”, representado en la Gráfica No. 11 el cual se llevó a cabo también por medio de un análisis de frecuencias, obteniendo los siguientes resultados, cabe aclarar que para llevar a cabo este análisis se crearon los factores sumando los reactivos de cada uno de éstos, descritos anteriormente, este análisis tuvo como finalidad tener un panorama general de los factores de resiliencia, se encontró al comparar los cinco factores que, la muestra refleja un mayor **control**, pero tiene deficiencias en el factor de **empatía**.



Gráfica No. 11.

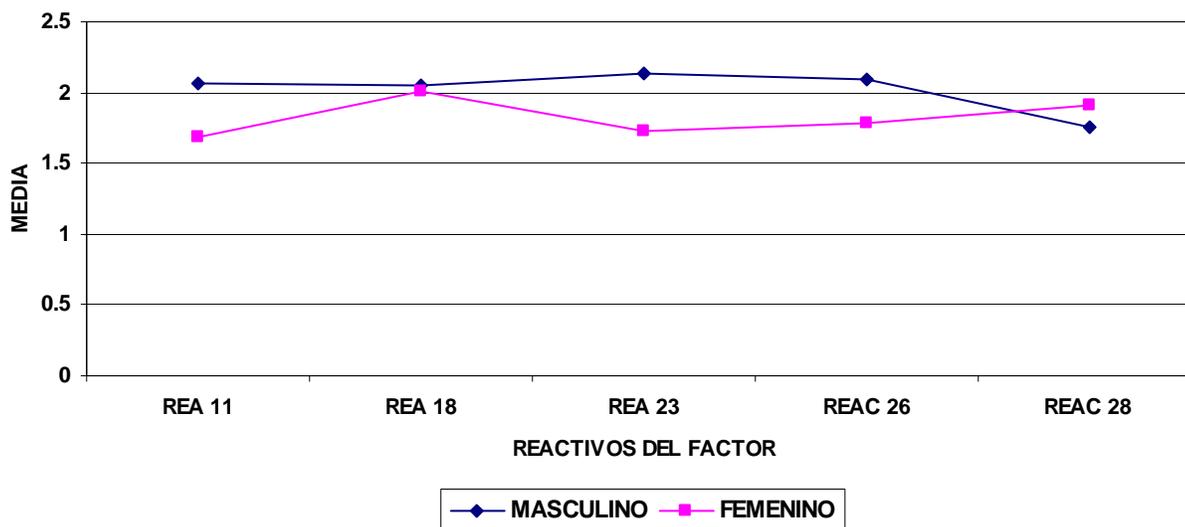
Posterior a los análisis de perfiles de los factores de resiliencia se procedió a revisar los factores divididos por sexo. Para realizar esto se analizaron las frecuencias de respuestas de cada uno de los reactivos por sexo de cada uno de los factores de resiliencia.

Se realizó en un primer momento el análisis de la **competencia personal**, tanto de hombres como de mujeres y los resultados se presentan en la Tabla No. 1, en la cual se establece que en la mayoría de los reactivos los hombres obtuvieron mayor puntuación a excepción el reactivo 28. Con esto se establece que los hombres se consideran más ágiles, inteligentes y hábiles, por otra parte las mujeres se consideran más creativas. Estas diferencias se pueden observar en la Gráfica No. 12, denominada “Competencia personal por sexo”.

**Tabla No. 1**  
**Diferencias entre los factores por sexo**  
**Competencia Personal**

SEXO	FACTOR	11. Soy ágil.	18. Soy inteligente	23. Soy hábil.	26. Tengo muchas habilidades.	28. Soy creativo.
		Media	Media	Media	Media	Media
Masculino	Competencia personal	2.07	2.05	2.14	2.09	1.76
Femenino	Competencia personal	1.69	2.01	1.73	1.78	1.91

### COMPETENCIA PERSONAL POR SEXO



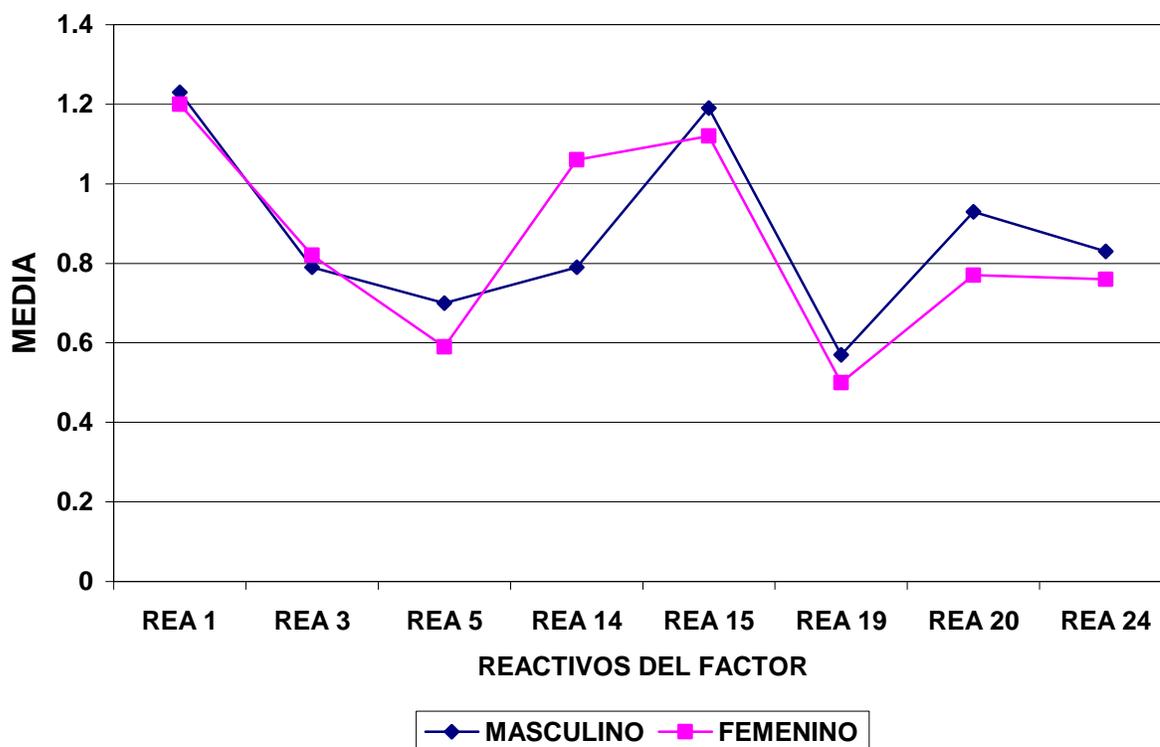
Gráfica  
No. 12.

Se analizó el factor de **falta de habilidades sociales** por sexo, los resultados se presentan en la Tabla No. 2, en la cual se observa que los hombres presentaron más falta de habilidad social en la mayoría de los reactivos del factor y que solamente los reactivos 3 y 14 observó que es menor. De esta manera se tiene una población masculina que molesta, culpa y hace sentir mal a otros, además de ser agresivos y desobedientes en mayor grado que la población femenina, mientras que las mujeres critican y hacen sentir mal a los demás en mayor medida que los hombres. La tabla se encuentra apoyada por la Gráfica 13 que se observan los resultados antes mencionados.

**Tabla No. 2**  
**Diferencias entre los factores por sexo**  
**Falta de Habilidades sociales**

SEXO	FACTOR	1. Hago lo que quiero.	3. Hago sentir mal a otros.	5. Culpo a otros de lo que yo hice.	14 Critico a los demás.	15 Soy desobediente.	19 Soy una persona mala.	20 Molesto a los demás	24. Soy agresivo (a) (pego, muerdo, empujo, insulto a los demás).
		Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Masculino	Falta de Habilidades Sociales	1.23	.79	.7	.79	1.19	.57	.93	.83
Femenino	Falta de Habilidades Sociales	1.20	.82	.59	1.06	1.12	.50	.77	.76

## FALTA DE HABILIDADES SOCIALES POR SEXO



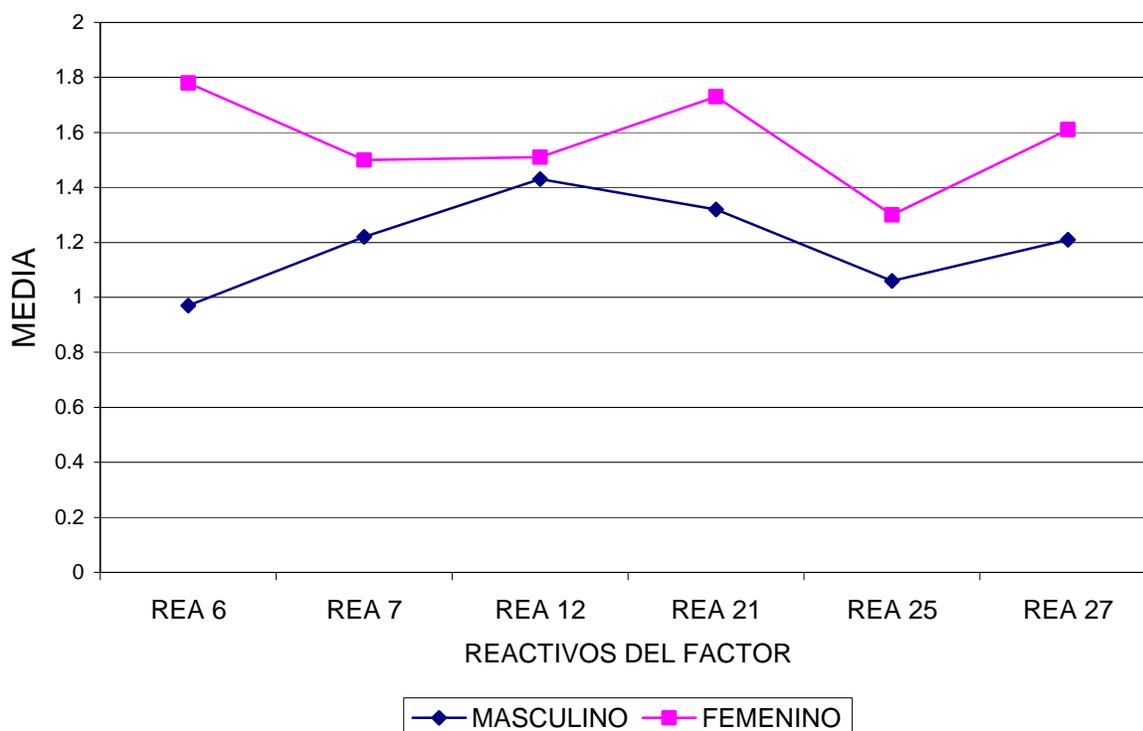
Gráfica No. 13.

Siguiendo el orden de presentación que se dio en anteriores análisis, corresponde al factor de **impulsividad** por sexo. Al revisar los resultados de dicho factor se encontró que en términos generales las mujeres son más impulsivas que los hombres. Las mujeres lloran, cambian de humor y se preocupan en mayor medida que los hombres. Estos resultados se pueden observar en la Tabla No. 3 y se representan en la Gráfica No. 14.

**Tabla No. 3**  
Diferencias entre los factores por sexo  
**Impulsividad**

SEXO	FACTOR	6. Lloro fácilmente.	7. Me preocupo de cualquier cosa	12. Cambio muy rápido de humor.	21. Me enojo fácilmente.	25. Me enojo por cualquier cosa.	27. Soy enojón.
		Media	Media	Media	Media	Media	Media
Masculino	Impulsividad	.97	1.22	1.43	1.32	1.06	1.21
Femenino	Impulsividad	1.78	1.50	1.51	1.73	1.30	1.61

### IMPULSIVIDAD POR SEXO



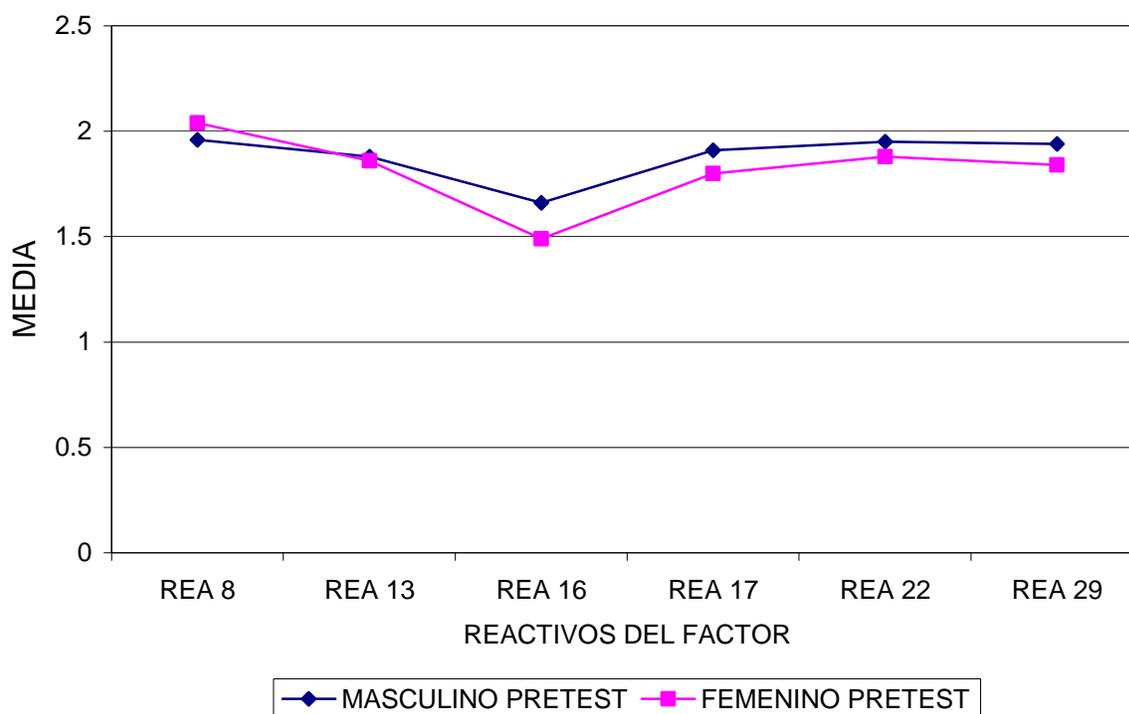
Gráfica No. 14.

El cuarto factor por sexo es el de **control**, cuyos resultados indican que solamente en el reactivo 8 las mujeres obtuvieron un mayor puntaje y que en el resto de reactivos los hombres obtuvieron un mayor puntaje. La población masculina es más ordenada, segura, tiene más facilidad para concentrarse y planea las cosas en comparación con la población femenina, mientras que las mujeres piensan antes de hacer las cosas en mayor medida que los hombres. Estos resultados se muestran en la Tabla No. 4 y se representan en la Gráfica No. 15.

**Tabla No. 4**  
**Diferencias entre los factores por sexo**  
**Control**

SEXO	FACTOR	8. Pienso antes de hacer las cosas.	13. Soy ordenado en mis cosas.	16. Me concentro fácilmente.	17 Planeo las cosas antes de hacerlas.	22 Me siento seguro en las cosas que hago.	29 Pienso antes de hacer las cosas.
		Media	Media	Media	Media	Media	Media
Masculino	Control	1.46	1.88	1.66	1.91	1.95	1.94
Femenino	Control	2.04	1.86	1.49	1.8	1.88	1.84

## CONTROL POR SEXO



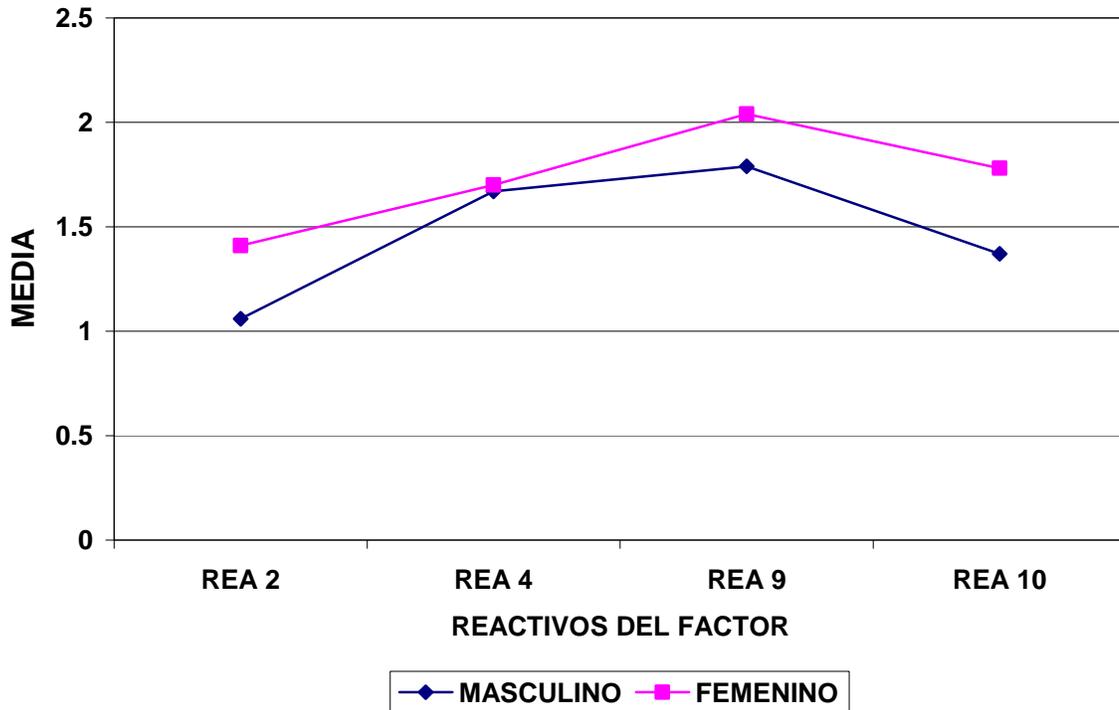
Gráfica No. 15.

El siguiente factor en presentar es el de la **empatía**. En el factor empatía la población femenina presentó un mayor puntaje en relación con la población masculina. Las mujeres se preocupan más por los otros niños y se interesan más por la salud de los demás que los hombres. Siguiendo la manera de presentar resultados que los cuatro factores anteriores, se incluye a continuación la Tabla No. 5 y la Gráfica No. 16, que contienen los resultados mencionados.

**Tabla No. 5**  
**Diferencias entre los factores por sexo**  
**Empatía**

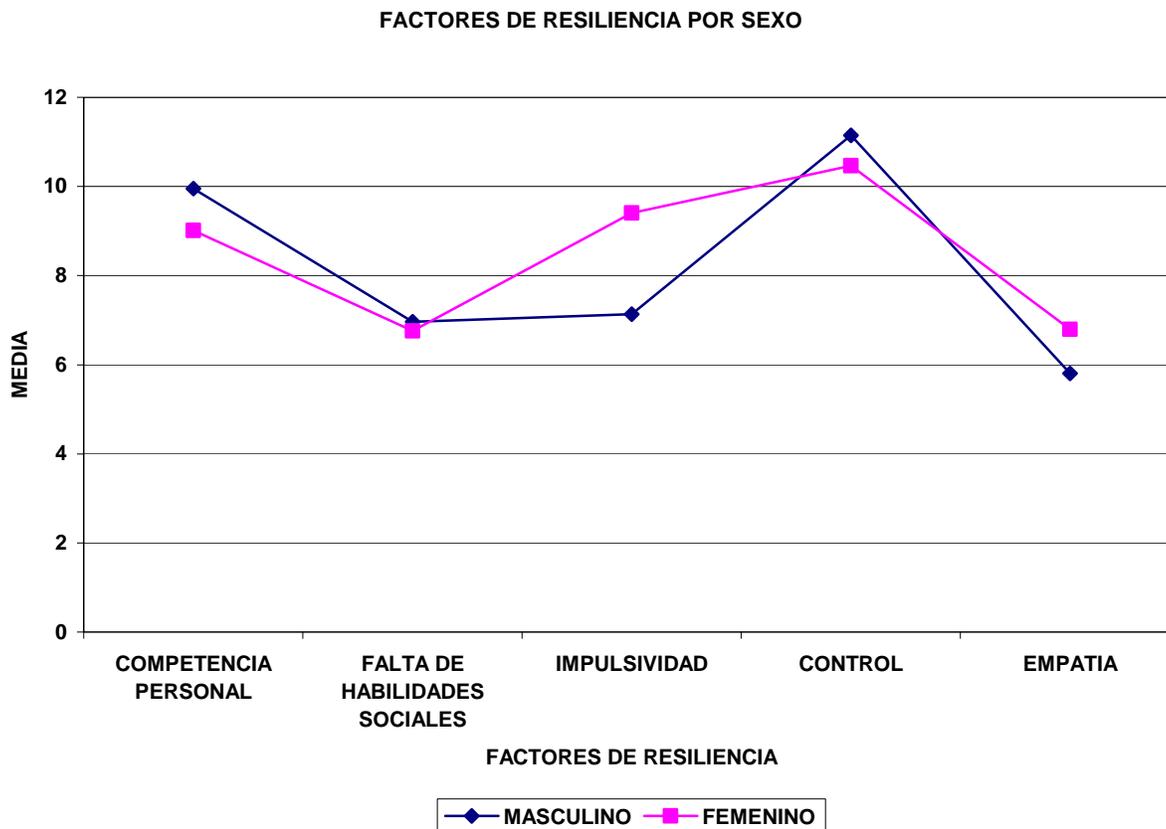
SEXO	FACTOR	2. Me preocupo por otros niños.	4. Me interesa la salud de los demás	9. Me gusta proteger a mis compañeros (as) y amigos (as)	10. Me importa cómo se sienten los otros.
		Media	Media	Media	Media
Masculino	Empatía	1.06	1.67	1.79	1.37
Femenino	Empatía	1.41	1.7	2.04	1.78

### EMPATIA POR SEXO



Gráfica No. 16.

Por último en la presentación del análisis realizado a los perfiles de resiliencia divididos por sexo se presentan los resultados de los totales. Estos aparecerán en primer lugar en la Tabla No 6 y en la Gráfica No. 17. Se considera necesario establecer que los hombres obtuvieron una media total de 44.23 y las mujeres 45.33 en el total de resiliencia, estableciendo que en esta muestra las mujeres son más resilientes que los hombres.



Gráfica No. 17.

**Tabla No. 6**  
**Diferencias entre los factores por sexo**  
**Totales.**

FACTOR		Competencia personal	Falta de habilidades sociales	Impulsividad	Control	Empatía
		media	media	media	media	media
SEXO	Masculino	9.9515	6.9612	7.1359	11.1456	5.8058
	femenino	9.0098	6.7549	9.402	10.4608	6.7941

El siguiente paso que se siguió en el análisis de resultados fue la reagrupación de los factores en tres grupos: alta, media y baja resiliencia, a partir de una división en tres grupos de percentiles, esto tuvo como finalidad el relacionar el nivel de resiliencia con el desempeño académico de la muestra.

Para establecer si las diferencias entre grupos era significativa, se aplicó la prueba de análisis de varianza de una sola vía (oneway), los resultados se presentan en las siguientes tablas, que serán presentadas de acuerdo a los factores de resiliencia.

El primero que se presenta es el factor de **competencia personal**, se observa que no existen diferencias significativas entre los grupos de baja, media y alta resiliencia. Como lo muestra la Tabla No. 7 denominada comparaciones de competencia personal.

**Tabla No. 7**  
**Comparaciones de competencia personal.**

GRUPOS DE RESILIENCIA (Percentiles)	COMPETENCIA PERSONAL (en percentiles)	MEDIA	F	ERROR ESTANDAR	SIGNIFICANCIA
<b>Baja resiliencia</b>	<b>Resiliencia media</b>	-.22228	1.584	.14509	.311
	<b>Alta resiliencia</b>	-.21631		.14446	.328
<b>Resiliencia media</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.22228		.14509	.311
	<b>Alta resiliencia</b>	.00598		.15201	.999
<b>Alta resiliencia</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.21631		.14446	.328
	<b>Alta resiliencia</b>	-.00598		.15201	.999

En segundo lugar se presenta el factor de **habilidades sociales**, que al igual que el anterior se busca si existen diferencias significativas entre los grupos de alta y baja resiliencia, los resultados se encuentran en la Tabla No. 8, denominada Comparación de falta de habilidades sociales, en la cual se puede observar que al igual que en la comparación anterior no existe diferencias significativas entre los grupos.

**Tabla No. 8**  
**Comparación de falta de habilidades sociales.**

GRUPOS DE RESILIENCIA (Percentiles)	FALTA DE HABILIDADES SOCIALES (en percentiles)	MEDIA	F	ERROR ESTANDAR	SIGNIFICANCIA
<b>Baja resiliencia</b>	<b>Resiliencia media</b>	-.14415	1.517	.15421	.647
	<b>Alta resiliencia</b>	-.25666		.14738	.222
<b>Resiliencia media</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.14415		.15421	.647
	<b>Alta resiliencia</b>	-.11251		.14208	.731
<b>Alta resiliencia</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.25666		.14738	.222
	<b>Alta resiliencia</b>	.11251		.14208	.731

La Tabla No. 9 se denomina **comparación de impulsividad**, ya que corresponde a este factor de resiliencia el ser presentado, para conocer si existen diferencias significativas y al igual que en los dos factores anteriores no se encontraron diferencias significativas.

**La Tabla No. 9  
Comparación de impulsividad.**

GRUPOS DE RESILIENCIA (Percentiles)	IMPULSIVIDAD (en percentiles)	MEDIA	F	ERROR ESTANDAR	SIGNIFICANCIA
<b>Baja resiliencia</b>	<b>Resiliencia media</b>	.03276	0.099	.15584	.978
	<b>Alta resiliencia</b>	.06569		.14803	.906
<b>Resiliencia media</b>	<b>Baja resiliencia</b>	-.03276		.15584	.978
	<b>Alta resiliencia</b>	.03293		.14328	.974
<b>Alta resiliencia</b>	<b>Baja resiliencia</b>	-.06569		.14803	.906
	<b>Alta resiliencia</b>	-.03293		.14328	.974

El cuarto factor de resiliencia en ser dividido en percentiles es el **control**, al igual que los anteriores se buscan diferencias significativas y como se puede observar en Tabla No. 10, denominada Comparaciones de control, podemos observar que los números en negritas muestran que existen dos grupos que presentan diferencias significativas. Lo que significa que entre los grupos de alta y baja resiliencia la diferencia estadística es significativa.

**Tabla No. 10  
Comparaciones de control.**

GRUPOS DE RESILIENCIA (Percentiles)	CONTROL (en percentiles)	MEDIA	F	ERROR ESTANDAR	SIGNIFICANCIA
<b>Baja resiliencia</b>	<b>Resiliencia media</b>	-.21550	4.111	.13973	.307
	<b>Alta resiliencia</b>	-.41644		.14629	<b>.019</b>
<b>Resiliencia media</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.21550		.13973	.307
	<b>Alta resiliencia</b>	-.20094		.15247	.421
<b>Alta resiliencia</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.41644		.14629	<b>.019</b>
	<b>Alta resiliencia</b>	.20094		.15247	.421

El último factor de resiliencia es el de **empatía**, los resultados del análisis se presentan en la Tabla No. 11, Comparación de empatía, en la cual se observan diferencias significativas en cuatro grupos, los números en negritas así lo indican. Aquí se pueden apreciar que el grupo de resiliencia alta tiene diferencias importantes tanto con el grupo de resiliencia media, como con el de resiliencia baja, lo que significa que en función del grupo total, existen diferencias significativas.

**Tabla No. 11  
Comparación de empatía.**

GRUPOS DE RESILIENCIA (Percentiles)	EMPATIA (en percentiles)	MEDIA	F	ERROR ESTANDAR	SIGNIFICANCIA
<b>Baja resiliencia</b>	<b>Resiliencia media</b>	.11357	5.532	.13130	.688
	<b>Alta resiliencia</b>	-.41317		.16143	<b>.040</b>
<b>Resiliencia media</b>	<b>Baja resiliencia</b>	-.11357		.13130	.688
	<b>Alta resiliencia</b>	-.52674		.16013	<b>.005</b>
<b>Alta resiliencia</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.41317		.16143	<b>.040</b>
	<b>Alta resiliencia</b>	.52674		.16013	<b>.005</b>

Finalmente se analizó el total de los grupos de resiliencia, la Tabla No. 12, comparación entre totales, nos muestra que no existieron diferencias significativas entre los grupos de resiliencia establecidos por percentiles.

**Tabla No. 12**  
**Comparación entre totales.**

GRUPOS DE RESILIENCIA (Percentiles)	TOTALES (en percentiles)	MEDIA	F	ERROR ESTANDAR	SIGNIFICANCIA
<b>Baja resiliencia</b>	<b>Resiliencia media</b>	-.15538	0.574	.14602	.569
	<b>Alta resiliencia</b>	-.06166		.14820	.917
<b>Resiliencia media</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.15538		.14602	.569
	<b>Alta resiliencia</b>	.09372		.14768	.818
<b>Alta resiliencia</b>	<b>Baja resiliencia</b>	.06166		.14820	.917
	<b>Alta resiliencia</b>	-.09372		.14768	.818

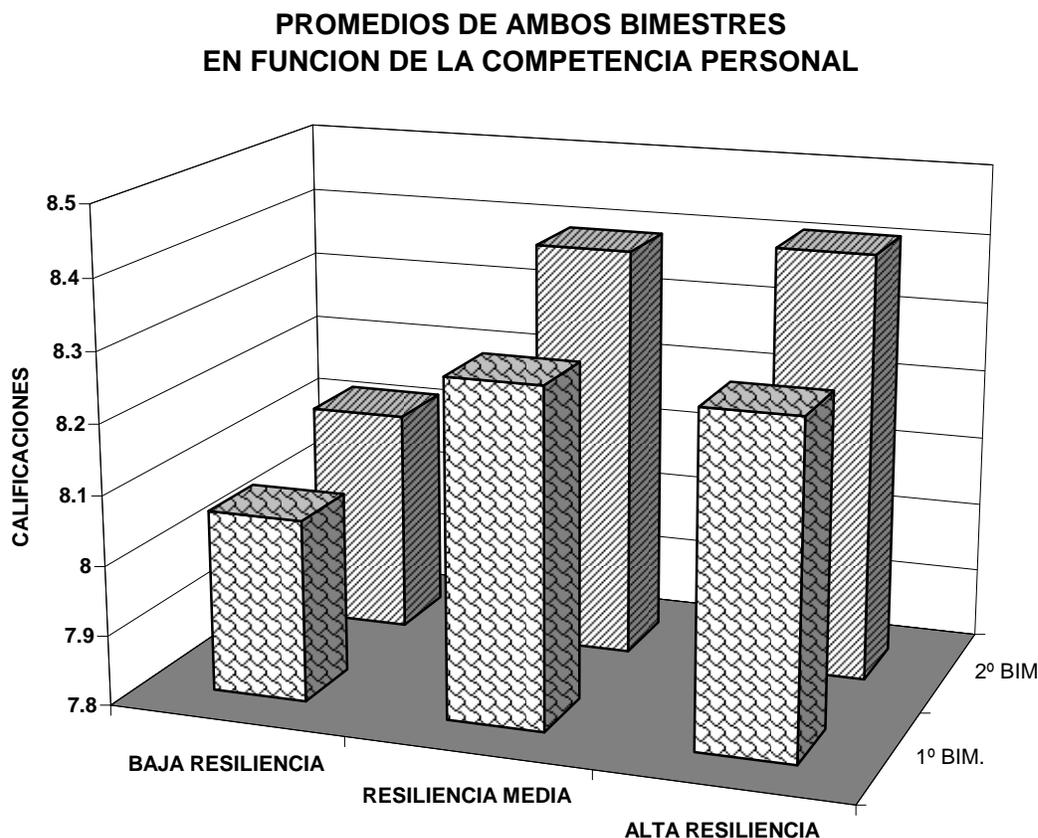
Una vez que se establecieron los grupos de alta, media y baja resiliencia se realizó una comparación entre grupos con respecto a las calificaciones obtenidas antes y después del taller, utilizando la prueba de análisis de varianza de una sola vía (ONEWAY). Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla No. 13 denominada Tabla resumen, posteriormente, estos mismos resultados se presentan en forma de gráficas.

**Tabla No. 13**  
**Tabla resumen.**

	BIMESTRE	BAJA RESILIENCIA	RESILIENCIA MEDIA	ALTA RESILIENCIA
COMPETENCIA PERSONAL	PRIMERO	8.0603	8.2825	8.2766
	SEGUNDO	8.1231	8.3921	8.4111
FALTA DE HABILIDADES SOCIALES	PRIMERO	8.0483	8.1924	8.3049
	SEGUNDO	8.1448	8.3788	8.3350
IMPULSIVIDAD	PRIMERO	8.2328	8.2000	8.1671
	SEGUNDO	8.2983	8.3892	8.2173
CONTROL	PRIMERO	8.0099	8.2254	8.4263
	SEGUNDO	8.1580	8.2394	8.5544
EMPATÍA	PRIMERO	8.1600	8.0464	8.5732
	SEGUNDO	8.2266	8.2131	8.5951
TOTAL	PRIMERO	8.1232	8.2786	8.1848
	SEGUNDO	8.2015	8.3743	8.3076

Como continuación de la presentación de resultados, se presenta la **competencia personal** dividida en grupos de baja, media y alta resiliencia, representada por las calificaciones obtenidas por los grupos en ambos bimestres. Estos resultados se encuentran representados en la Gráfica No. 18 y como se puede

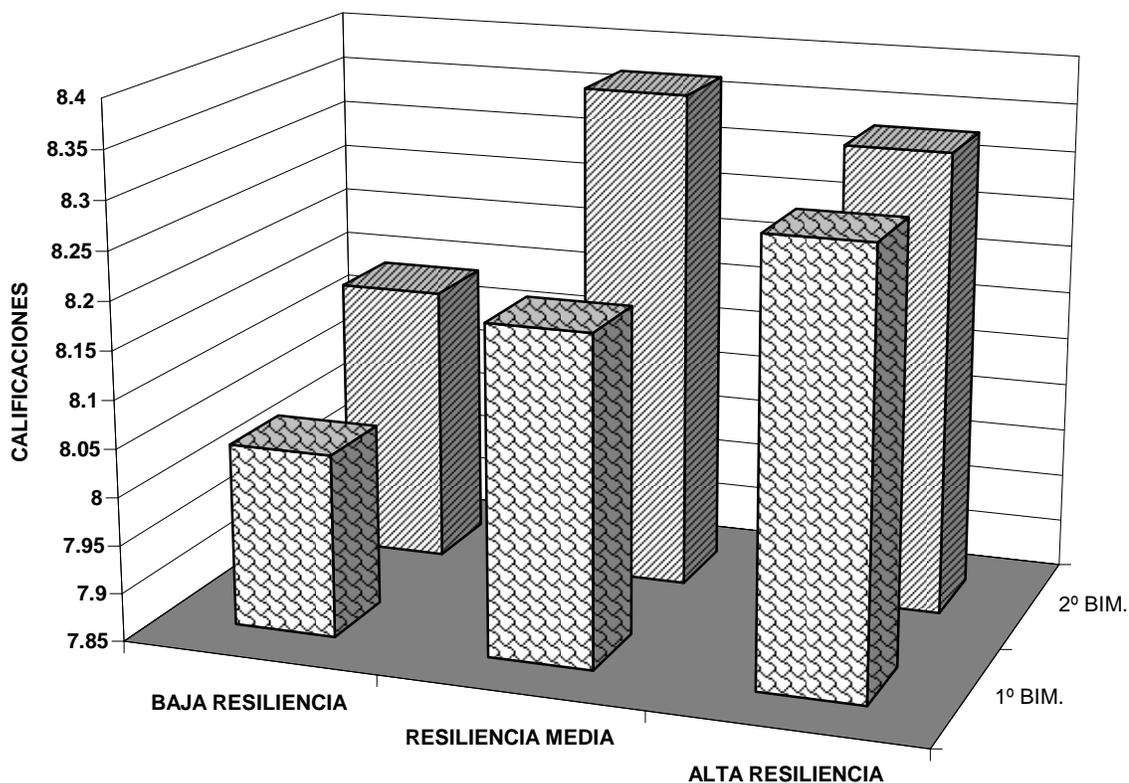
observar, en el segundo bimestre después de la presentación del taller existe un aumento en las calificaciones.



Gráfica No. 18.

Los siguientes grupos de resiliencia son los del factor de **falta de habilidades sociales** y se encuentran representados en la Gráfica No. 19, como se puede observar al igual que en el factor anterior existe tendencia mejorar el desempeño académico después del taller, aunque cobra mayor importancia en el grupo de resiliencia media y en menor grado en el grupo de alta resiliencia.

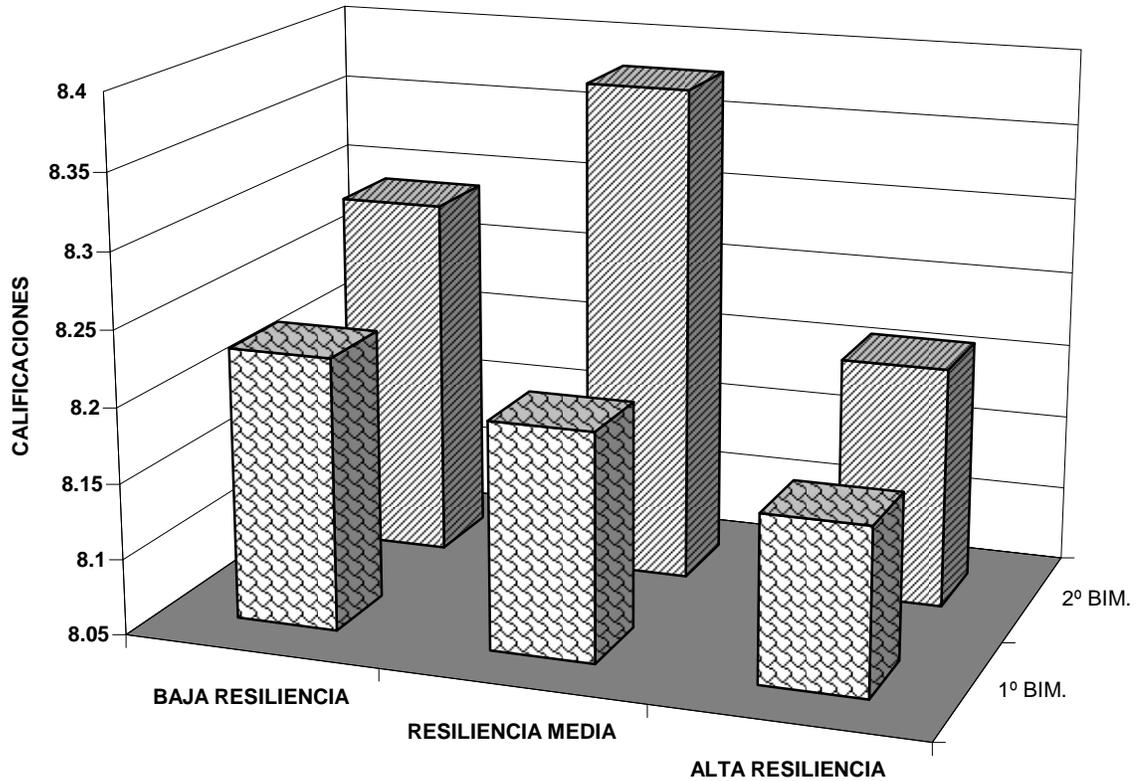
**PROMEDIOS DE AMBOS BIMESTRES EN FUNCION  
DE FALTA DE HABILIDADES SOCIALES**



Gráfica No. 19.

Las calificaciones que se presentan en la Gráfica No. 20 están en función de los grupos de alta, media y baja resiliencia del factor de **impulsividad** y como se puede observar el grupo de resiliencia media son los que mostraron mayor avance en su desempeño académico y los de alta resiliencia fueron los que lograron el menor avance.

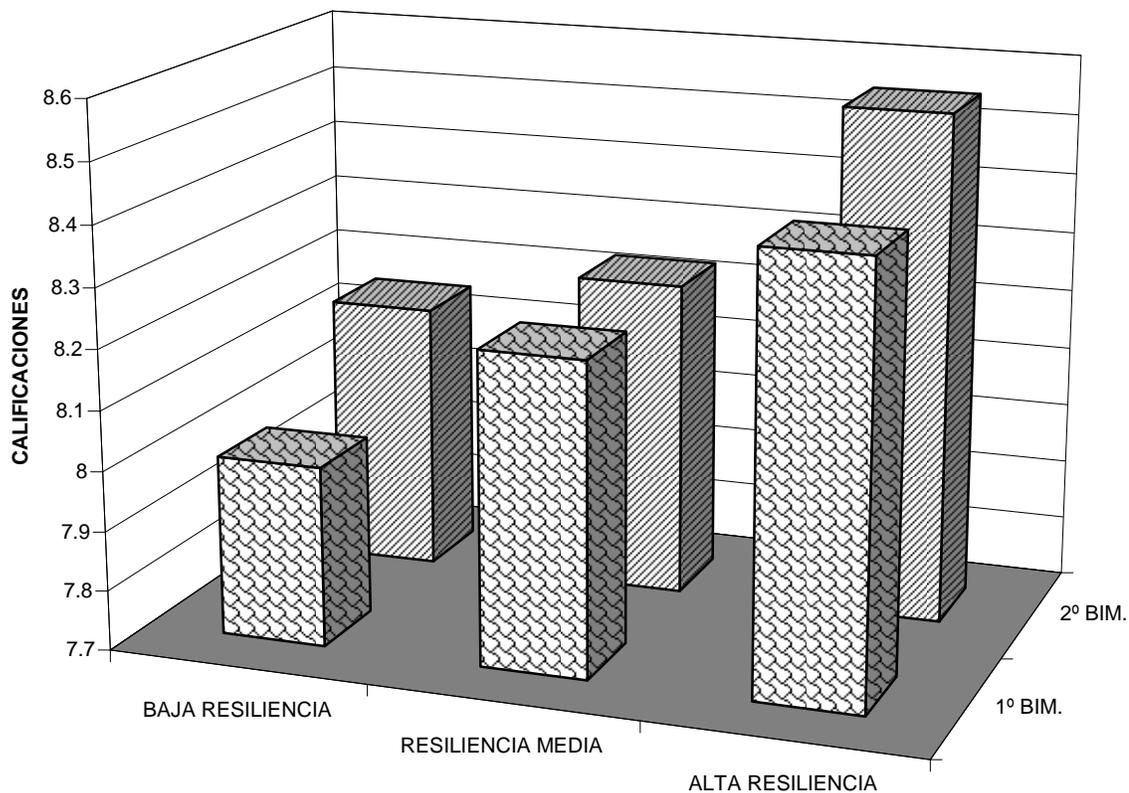
### PROMEDIOS DE AMBOS BIMESTRES EN FUNCION DE IMPULSIVIDAD



Gráfica No. 20.

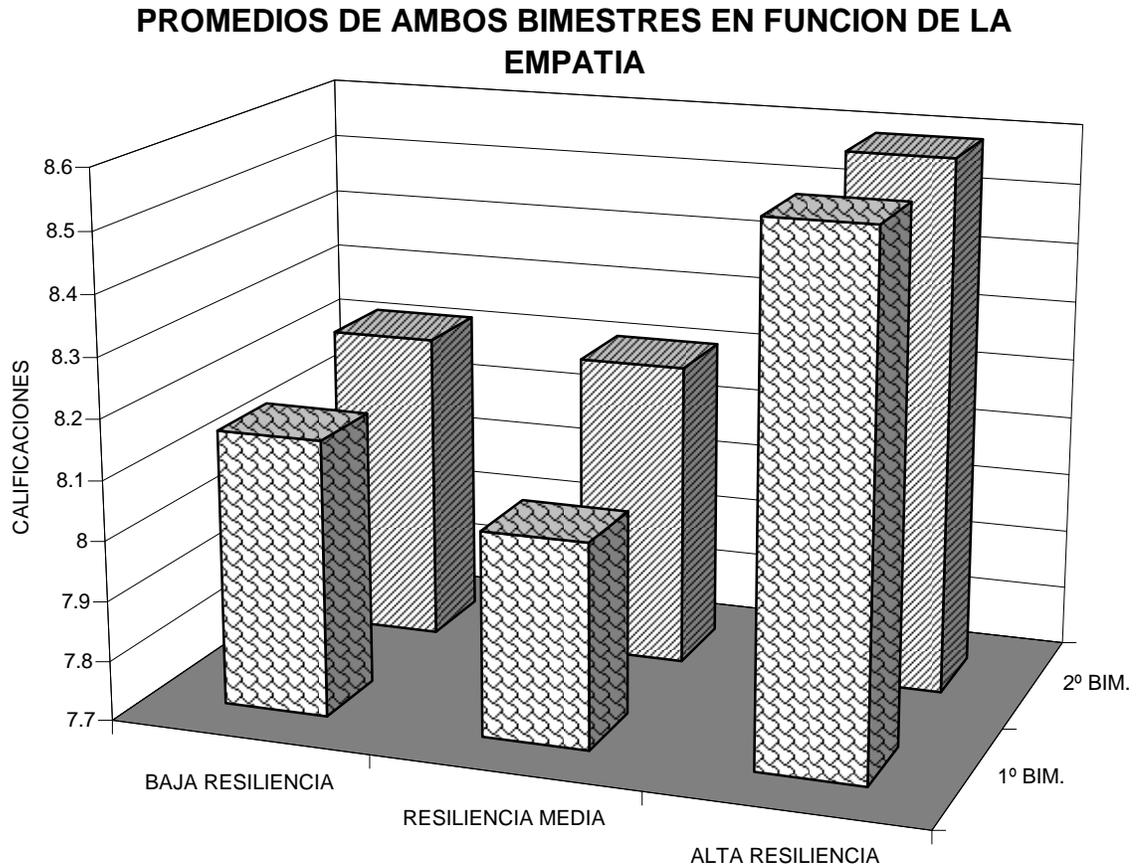
Los resultados que a continuación se presentan están en función de los grupos de resiliencia del factor de **control** y muestran que la tendencia de aumento prevalece en este factor; que en el grupo de resiliencia baja es donde se encuentra el mayor avance y en la resiliencia media el menor como se observa en la Gráfica No. 21.

### PROMEDIOS DE AMBOS BIMESTRES EN FUNCION DEL CONTROL



Gráfica No. 21.

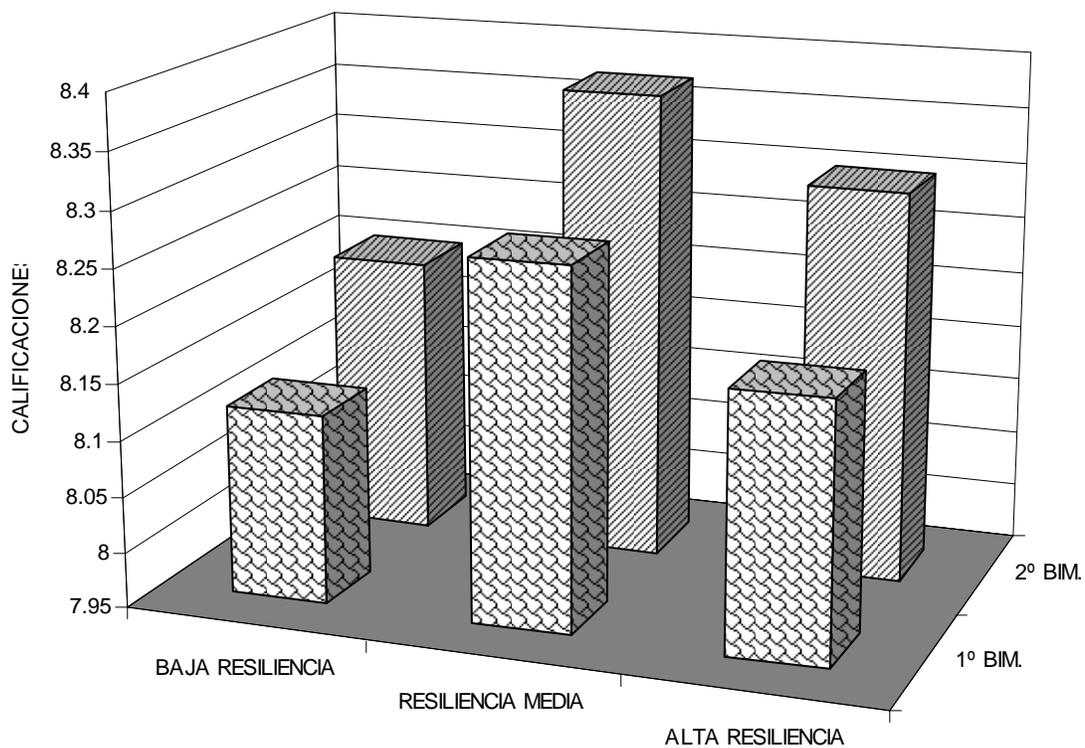
**Empatía** es el quinto factor analizado en función de las calificaciones bimestrales y se representa en la Gráfica No. 22, en esta se puede observar, como en los cuatro factores anteriores existe la tendencia de aumento en relación al desempeño académico y que el grupo que experimentó mayor avance es el de resiliencia media y el que menos fue el de alta resiliencia.



Gráfica No. 22.

Finalmente se tomaron los grupos totales de baja, media y alta resiliencia, y se tomaron las calificaciones de estos grupos, observando que se conserva la tendencia general de aumento en el promedio de las calificaciones después de la presentación del taller, aunque de mayor manera en el grupo de alta resiliencia y en menor en el grupo de baja resiliencia como lo muestra la Gráfica No. 23.

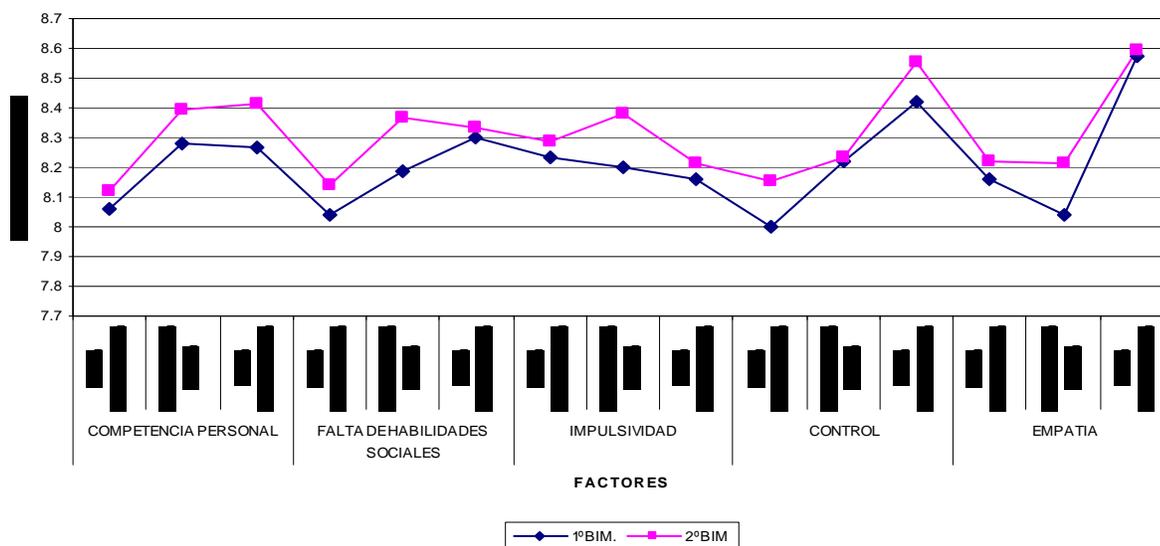
### PROMEDIO DE AMBOS BIMESTRES EN FUNCION DE GRUPOS DE BAJA, MEDIA Y ALTA RESILIENCIA.



Gráfica No. 23.

Para evidenciar aun más la tendencia a aumentar el promedio del desempeño académico después de la presentación del taller se realizó la Gráfica No. 24. La cual muestra claramente que a mayor resiliencia mayor desempeño académico.

PROMEDIOS DE AMBOS BIMESTRES EN FUNCION DE LOS FACTORES Y DE LOS GRUPOS DE RESILIENCIA

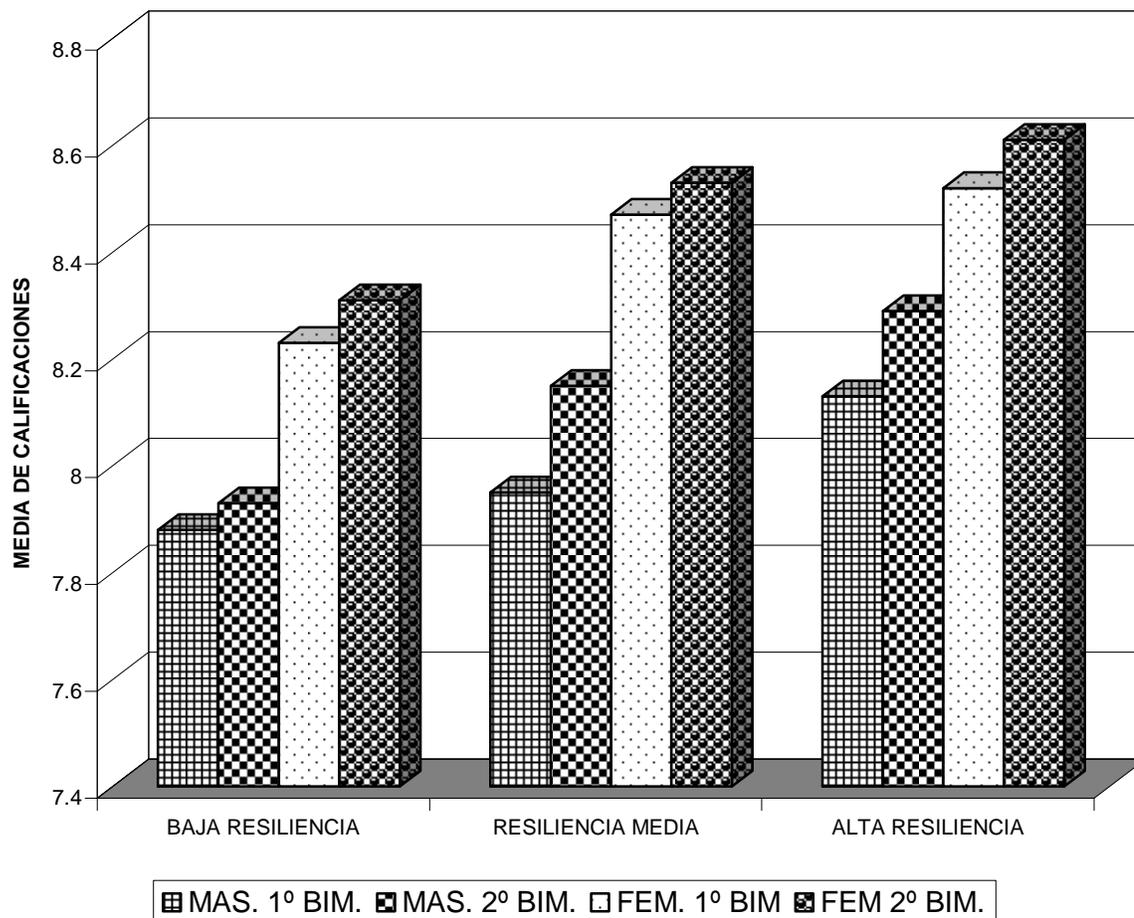


Gráfica No. 24.

Posteriormente se ordenaron las medias de las calificaciones en función de sexo y de los factores de resiliencia.

En la Gráfica No. 25 se observan las medias de las calificaciones de ambos bimestres en función del factor de **competencia personal**, como se puede observar existe un mayor desempeño académico en el sexo femenino, en ambos bimestres. Las mujeres de resiliencia media de primer bimestre obtuvieron mayor diferencia que los hombres del mismo grupo; y las mujeres de resiliencia alta de segundo bimestre obtuvieron el desempeño académico más alto.

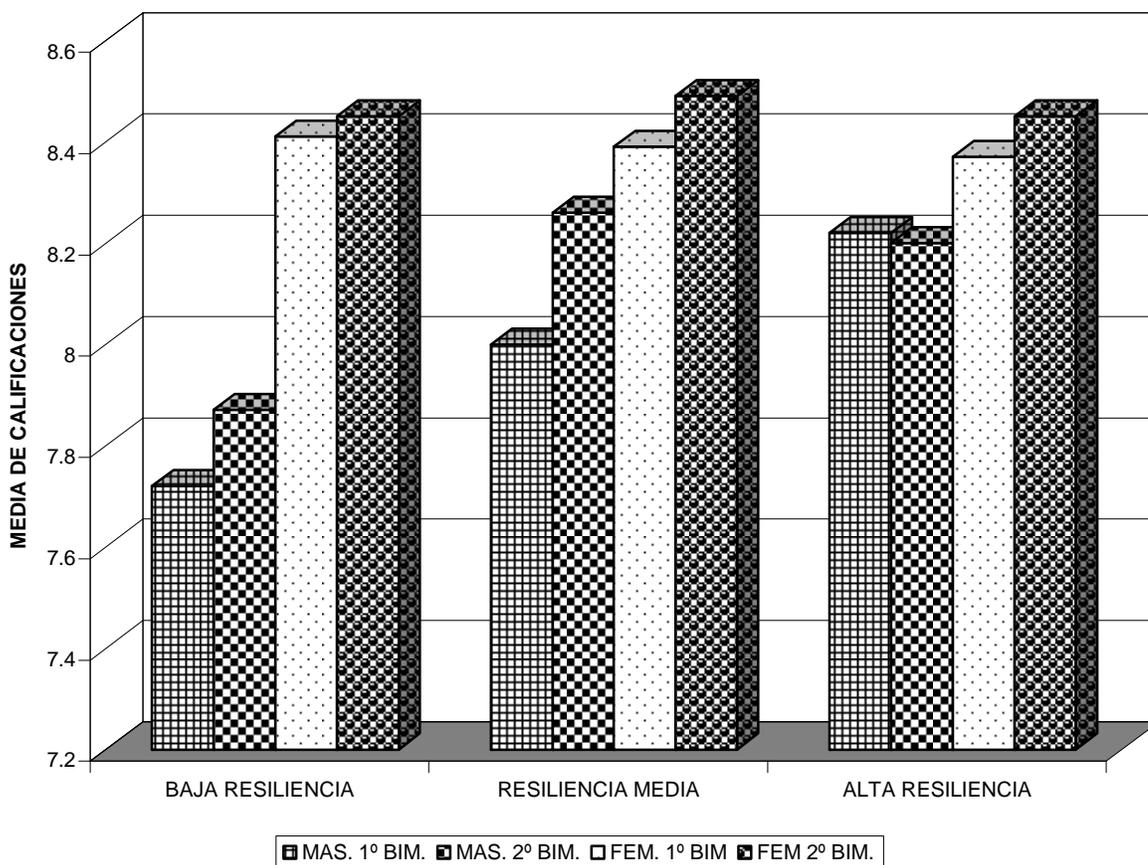
CALIFICACIONES DE AMBOS BIMESTRES EN FUNCION DE LA COMPETENCIA PERSONAL



Gráfica No. 25.

En segundo lugar se encuentra el factor de **falta de habilidades sociales**, que al igual que el anterior se presentara en función de las calificaciones obtenidas en el segundo bimestre según el sexo de los alumnos, los resultados se muestran en la Gráfica No. 26 y como se puede observar en términos generales las mujeres obtienen un mayor desempeño académico que los hombres; el grupo de resiliencia baja de hombres en ambos bimestres obtuvo el menor desempeño académico; el grupo de resiliencia alta de hombres disminuyó su desempeño en segundo bimestre comparado con el primero; y las mujeres obtuvieron mayor ventaja respecto a los hombres en el grupo de baja resiliencia de primer bimestre.

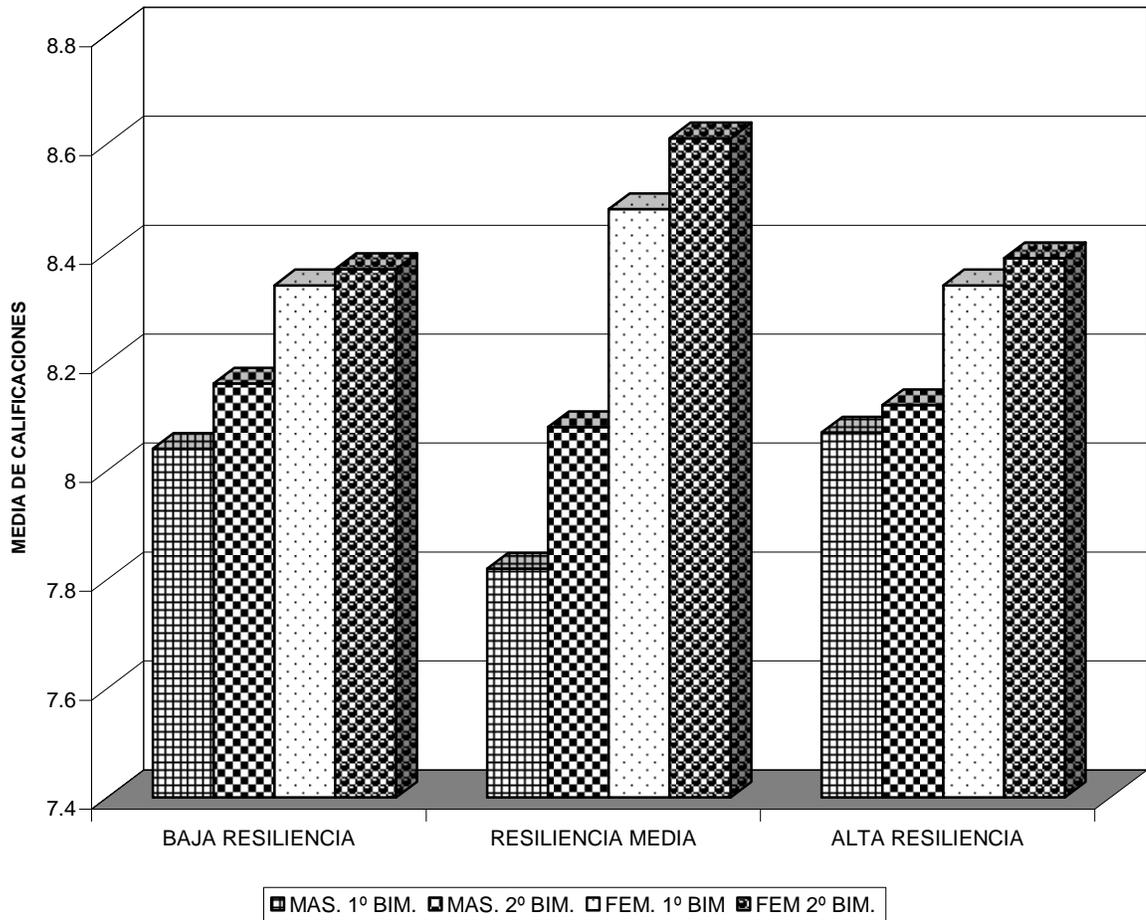
**CALIFICACIONES DE AMBOS BIMESTRES POR SEXO EN FUNCION DE FALTA DE HABILIDADES SOCIALES**



Gráfica No. 26.

La Gráfica No. 27 que se muestra a continuación muestra las calificaciones del segundo bimestre por sexo en función de la **impulsividad**, una vez más las mujeres se desempeñaron mejor académicamente, especialmente los del grupo de resiliencia media de ambos bimestres, mismo que también muestran mayor diferencia; en franco contraste se encuentra el grupo de resiliencia media masculino en ambos bimestres que obtuvieron la calificación más baja.

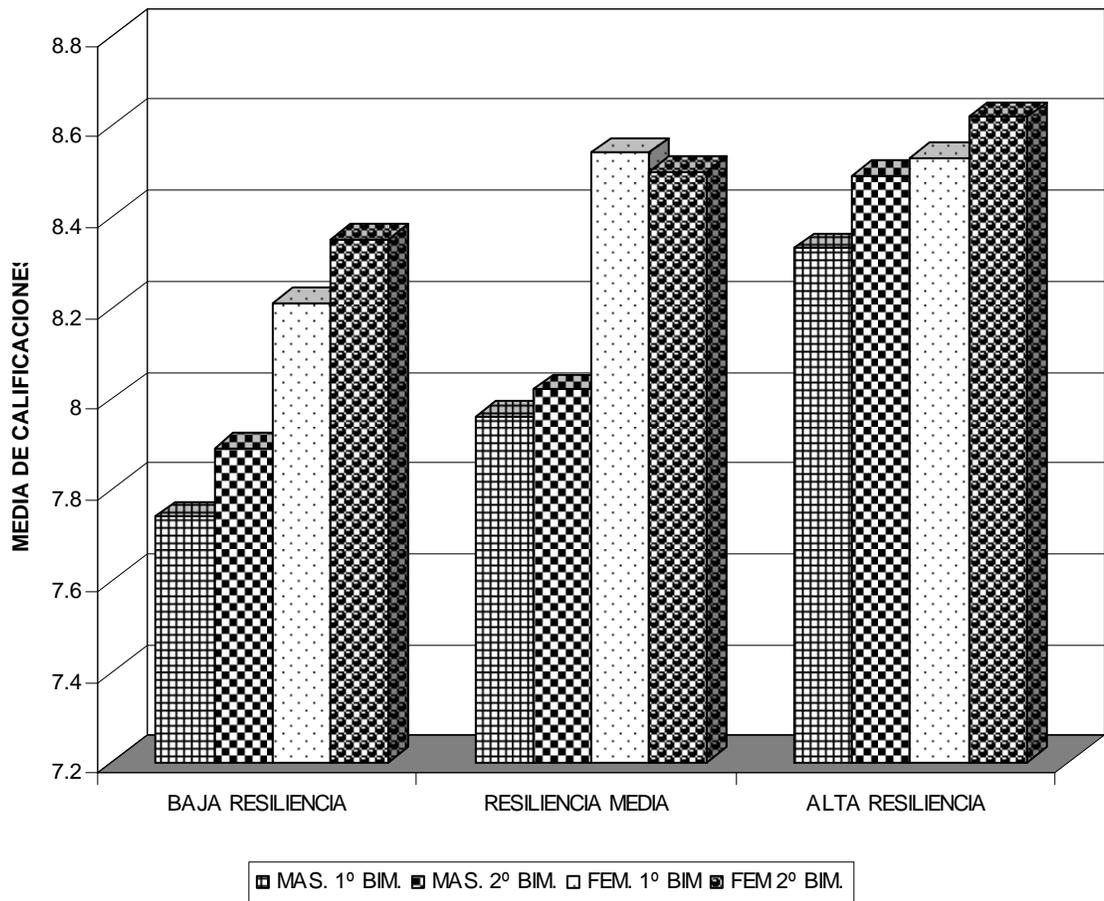
CALIFICACIONES DE AMBOS BIMESTRES POR SEXO EN FUNCION DE LA IMPULSIVIDAD



Gráfica No. 27.

El **control** es el cuarto factor de resiliencia, y en función del desempeño académico por sexo, muestra que las mujeres guardan la tendencia de presentar mayor desempeño académico que los hombres, aunque el grupo de resiliencia media femenino presentó un decremento en el segundo bimestre; otro aspecto que se observa es que nuevamente el grupo de baja resiliencia masculino presenta el menor desempeño académico en ambos bimestres, aunque si se compara entre los resultados de este grupo se observa que se desempeñaron mejor en el segundo bimestre como se observa en la Gráfica No. 28.

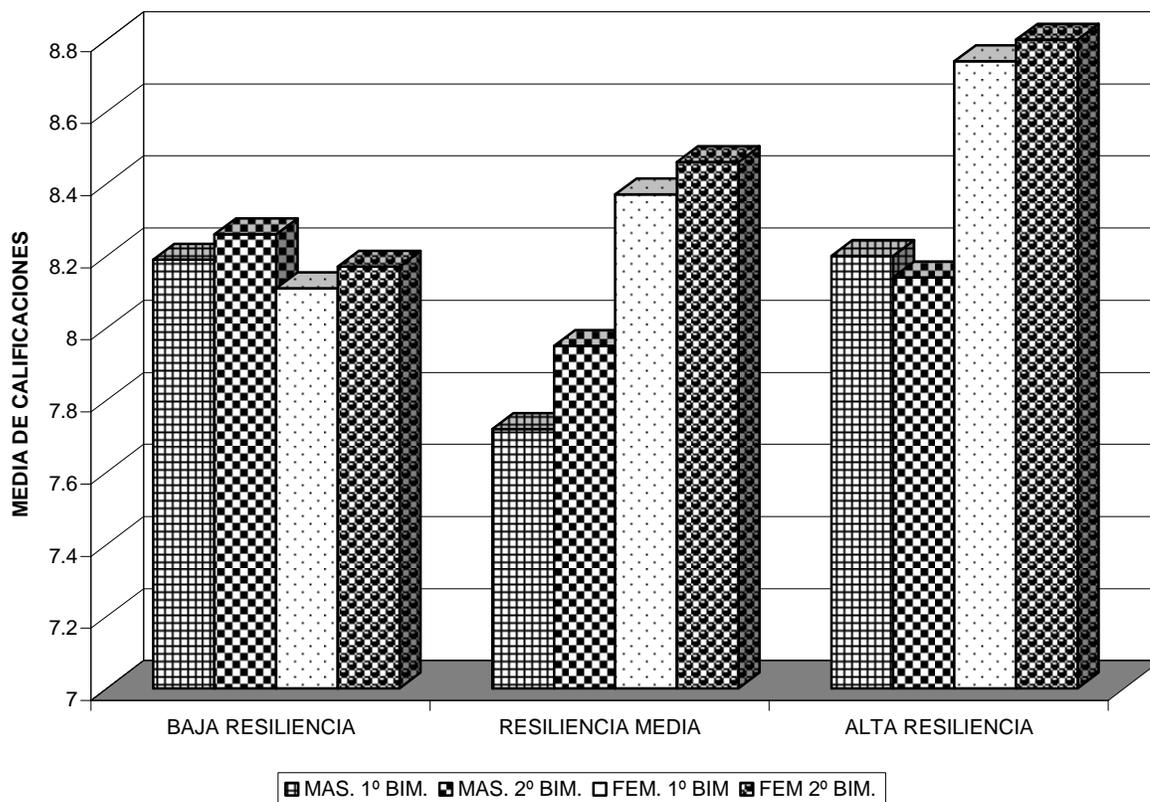
CALIFICACIONES DE AMBOS BIMESTRES POR SEXO EN FUNCION DEL CONTROL



Gráfica No. 28.

La Gráfica No. 29 que se encuentra a continuación al igual que las cuatro anteriores muestra las medias de las calificaciones de ambos bimestres en función ahora del factor de **Empatía**. En este factor se encuentra el mayor puntaje registrado de desempeño académico por grupo, el de resiliencia alta femenino; la diferencia más grande entre calificaciones por sexo se encuentra en el grupo de alta resiliencia en las mujeres y los hombres de este mismo grupo; y el grupo de resiliencia media masculino obtuvo el menor puntaje.

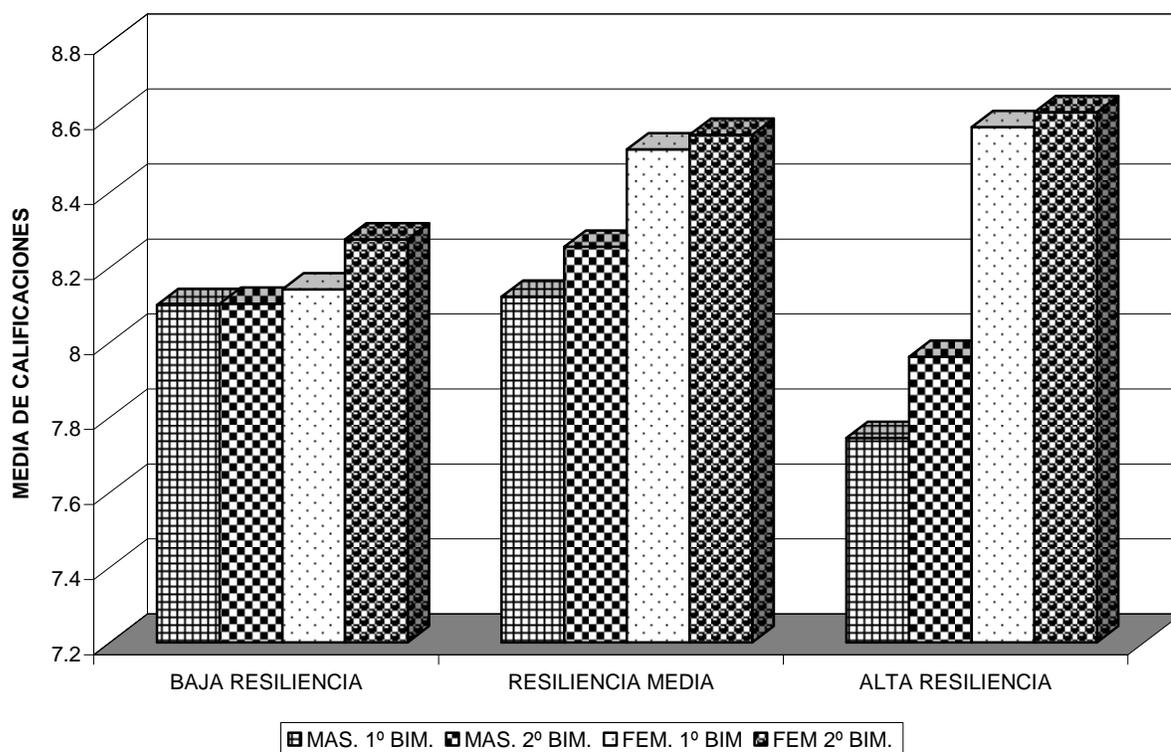
**CALIFICACIONES DE AMBOS BIMESTRES POR SEXO EN FUNCION DE EMPATIA**



Gráfica No. 29.

Finalmente se tomaron las calificaciones de ambos bimestres por sexo en función del total de los grupos de baja, media y alta resiliencia, encontrando que las mujeres obtuvieron un mayor desempeño académico de manera general que los hombres; que el grupo de alta resiliencia de mujeres obtuvo el mayor puntaje y que los de alta resiliencia de hombres obtuvieron el menor puntaje; que en los grupos de hombres, el grupo de resiliencia media obtuvo mejor desempeño académico. Estas calificaciones se encuentran en la Gráfica No. 30.

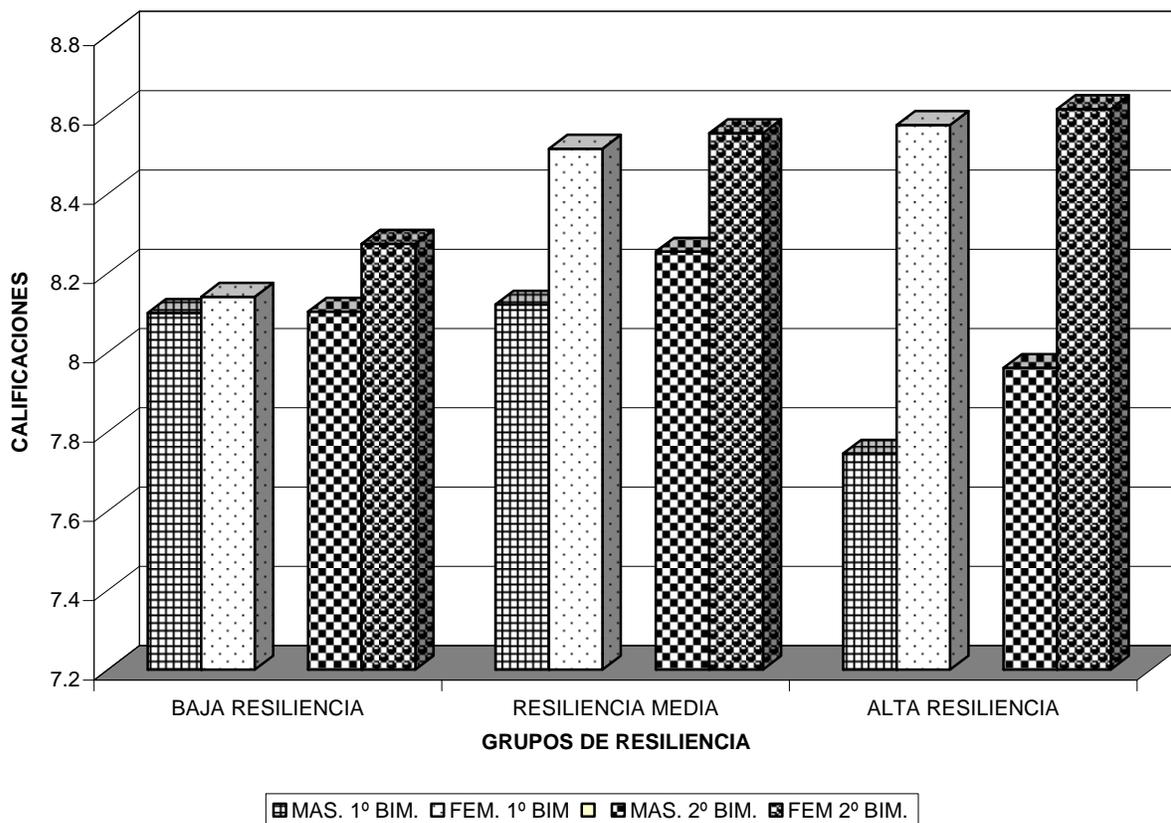
**CALIFICACIONES DE AMBOS BIMESTRES POR SEXO EN FUNCION DEL TOTAL DE RESILIENCIA**



Gráfica No. 30.

Los datos de la Gráfica No. 30 son representados en diferente manera en la Gráfica No. 31, en la cual se puede observar con mayor claridad que las mujeres siempre obtuvieron mayor desempeño académico que los hombres en los tres grupos de resiliencia.

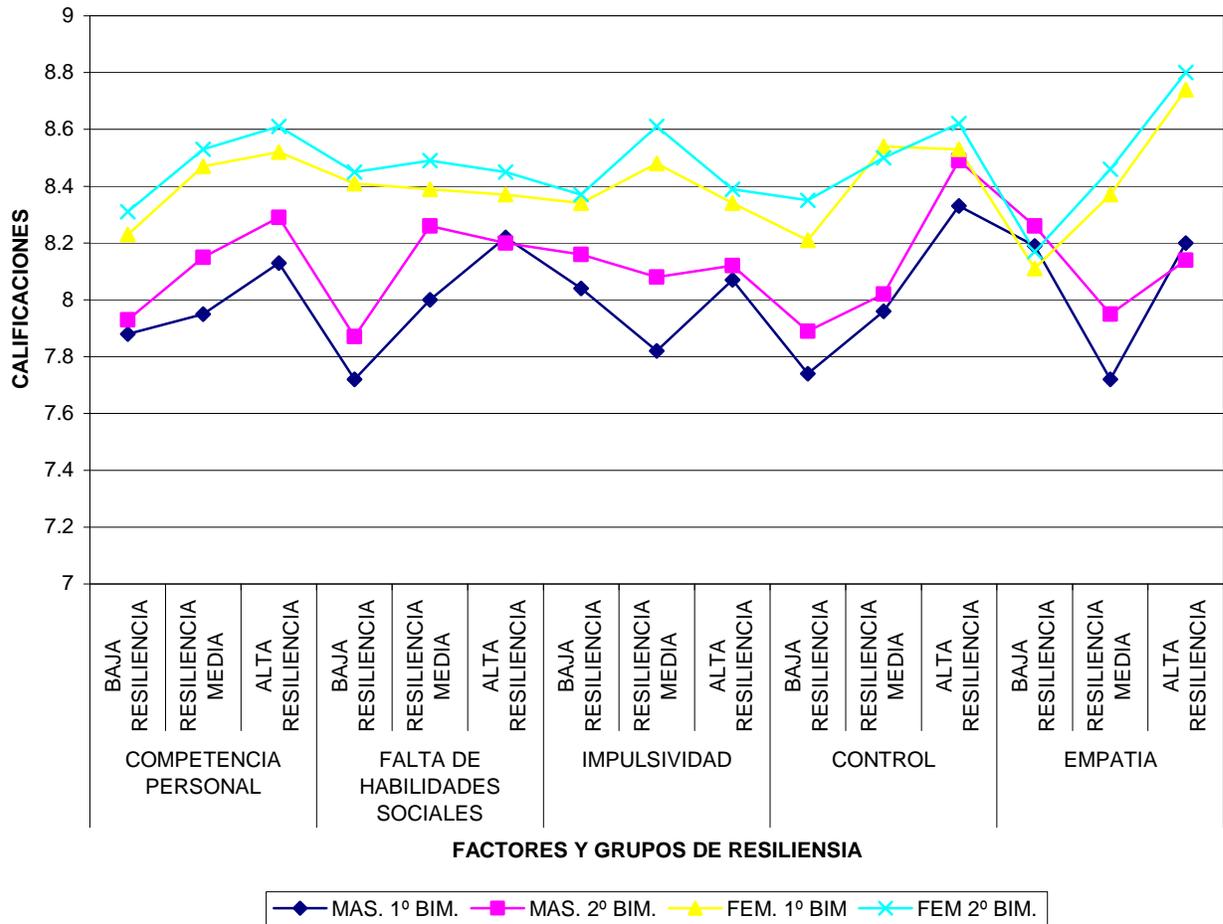
### DESEMPEÑO ACADEMICO POR SEXO Y GRUPO DE RESILIENCIA



Gráfica No. 31.

En la gráfica No. 32 se puede apreciar a los tres grupos de resiliencia y a los cinco factores de resiliencia antes y después de la presentación del taller, la cual evidencia la tendencia a aumentar el desempeño académico cuando se atienden a los factores de resiliencia.

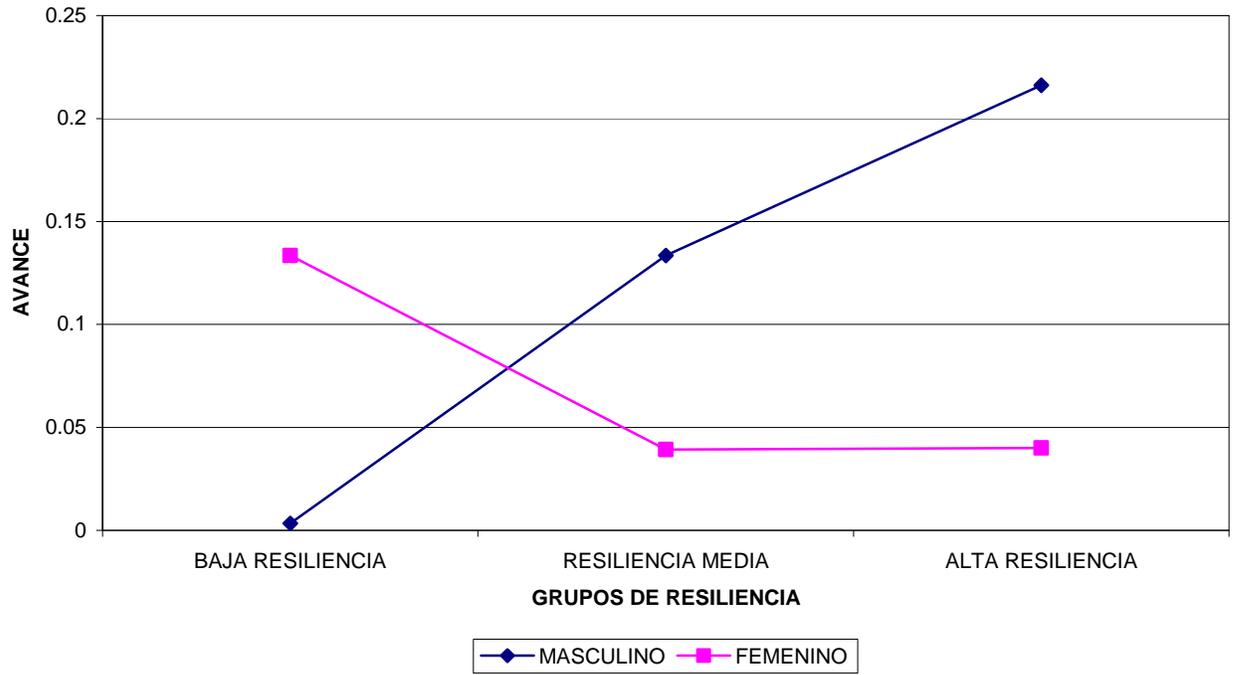
DESEMPEÑO ACADÉMICO EN FUNCION DEL GRADO DE RESILIENCIA DE AMBOS SEXOS



Gráfica No. 32.

La Gráfica No. 32 nos muestra la tendencia a aumentar el desempeño académico después de la presentación del taller, de manera general esta tendencia se conserva en ambos sexos y en los grupos de resiliencia, aunque el avance fue diferente, por esto se incluye Gráfica No. 33, denominada “Avance en desempeño académico, según el sexo y grupo de resiliencia”, en la cual se observa que estas diferencias, las mujeres avanzaron más que los hombres en el grupo de baja resiliencia, pero no así en los dos grupos restantes, también se puede observar que los hombres presentaron mayor avance conforme aumentaba el grado de resiliencia intragrupal.

AVANCE EN DESEMPEÑO ACADEMICO, SEGUN EL SEXO Y GRUPO DE RESILIENCIA



Gráfica No. 33.

# CAPÍTULO VII

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Durante la adolescencia, etapa del desarrollo humano que caracteriza a la gran mayoría de estudiantes de secundaria, los problemas de desempeño académico ocupan una de las principales preocupaciones tanto para ellos, como para profesores y padres (Munist y Suarez, 2004, Santrock, 2003). Esto se debe entre otras cosas a los problemas emocionales que trae el proceso de maduración biológico, social y psicológico, que son muchas veces incrementados por diversos factores de orden individual, social y cultural (Bricklin y Bricklin, 1971; Eccles y Harold, 1993; Bandura Barbaranelli, Caprara y Posterelli, 1999; Bronfenbrenner, 2000; Zimmerman, 2002; El Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002; Santrock, 2003).

Los problemas emocionales generados por demandas internas y externas de los adolescentes pueden ser disminuidos si se fomenta resiliencia en ellos. Algunos investigadores han encontrado evidencias de que el grado de resiliencia repercute en el desempeño académico, por ejemplo se ha postulado que la resiliencia influye en las estrategias de concentración, de la atención, de la memoria y en la facilidad de acceder a los recuerdos (Block, 1980) y que la inteligencia coordina y ordena las funciones en términos de adaptación (Block y Kremen, 1996). Además de influir en las estructuras cognitivas, también influyen en las actitudes de los adolescentes estudiantes de secundaria. Los estudiantes resilientes tienen propósitos firmes, intereses especiales, metas y motivación de desempeñarse adecuadamente en la vida y en la escuela (Bernard, 1991). Algunos investigadores creen que es pertinente y relevante fomentar resiliencia durante la adolescencia, pues en esta etapa se desarrollan características relacionadas a ésta (Munist y Suarez Ojeda, 2004; Grotberg, 2004; Puerta de Klinkert, 2003; Llobet, 2005). Sin embargo la construcción de resiliencia es un proceso que sucede en el tiempo, y depende mucho de cómo se combinén los atributos madurativos del adolescente, de la familia, de los ambientes sociales y culturales (Fonagy, 1994; Rirkin y Hoopman 1991), y puede ser parcialmente aprendidas a través de la atención a estructuras de personalidad especialmente en sus componentes cognitivos (Block, 1980, Higgins, 1994).

La presente investigación tuvo como objetivo fundamental conocer el impacto de un taller de resiliencia de jóvenes estudiantes de secundaria en su desempeño académico. Para lograr este objetivo se realizó un taller de resiliencia que atendió a los factores relacionados a ésta y se comparó con las calificaciones obtenidas antes y después del la presentación del taller, en función de factores de resiliencia.

La muestra con la que se contó en esta investigación era de estudiantes de secundaria, que en su gran mayoría contaban con 13 años de edad, el 82.9%; además de estar equilibrada respecto al sexo de los participantes, es decir, tanto la población masculina como la población femenina presentaron el 50% de la muestra. Estas dos particularidades de la muestra evitaron que en los resultados arrojados por los análisis existiera algún sesgo intencionado. Otro de los aspectos de la muestra que permitieron alcanzar el objetivo de la investigación, fue el de comparar el desempeño académico de la muestra en dos bimestres, se encontró que después de la aplicación del taller existió un aumento en la media de calificaciones, pues en el primer

bimestre se obtuvo 8.19 y en segundo 8.29 y además de que la calificación menor también experimentó un avance, en primer bimestre fue de 5.7 y en segundo de 6.1. El aumento de calificaciones es un reflejo de que si se fomenta resiliencia se podrá mejorar el desempeño académico de los estudiantes de secundaria.

El fomento de resiliencia ayuda a mejorar el desempeño académico, aunque es un proceso que requiere largos periodos de tiempo. Esta característica de la resiliencia desalienta a la cultura actual, en donde se requieren soluciones rápidas a las problemáticas con las que se enfrentan, como es el caso del bajo desempeño académico. La presente investigación tuvo una duración de dos meses, por tanto, los pequeños avances en el desempeño académico se atribuyen a la construcción de resiliencia. Otra característica del fomento de resiliencia que se tomó en cuenta fue la conservación del nivel de resiliencia, se ha demostrado que las mediciones hechas en un momento de la vida de los seres humanos, no garantizan que se conserve en un mismo nivel pues puede aumentar o disminuir, dependiendo de factores de vida que los rodeen. El predecir de manera insegura el nivel de resiliencia, impide establecer un pronóstico confiable en lo que respecta al desempeño académico (Werner y Smith, 1992; Higgins, 1994; Fonagy, 1994; Rirkin y Hoopman 1991).

Las características mencionadas en el párrafo anterior fueron contempladas al realizar la medición de resiliencia. Se realizó una medición del nivel de resiliencia de la muestra, para poder establecer la relación resiliencia-desempeño académico. Esta medición de resiliencia permitió: establecer los perfiles de la muestra; establecer perfiles de la muestra divididos según el sexo; establecer tres grupos diferentes de resiliencia; comparar el desempeño académico de los grupos de resiliencia en ambos bimestres; y comparar el desempeño académico de los grupos de resiliencia, por sexo.

### **Perfiles de resiliencia de la muestra.**

Los factores de resiliencia analizados fueron los hallados por Valencia (2005), cada uno de los cuáles fue descrito, con la ayuda de sus respectivos reactivos que los definen. El primero de los factores de resiliencia fue el de **competencia personal**; este factor presenta una muestra que se considera a si misma como más inteligente que hábil o creativa y mucho menos ágil. Estos resultados reflejan una muestra que antepone la inteligencia a otros atributos, al hacerlo establece que en el contexto cultural y social en la cual se encuentran, el ser inteligente se considera un criterio de comportamiento efectivo (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002). El segundo factor fue el de **falta de habilidades sociales**; los resultados arrojados por la medición de este factor parecen confirmar los rasgos de la población adolescente, pues se consideran a si mismos desobedientes y que pueden hacer lo que les plazca, pero a la vez se consideran como buenas personas. La población adolescente exige y busca independencia, autonomía, competencia, mostrándose prepotentes, irrespetuosos y por si fuera poco buscan escapar de las consecuencias de sus actos (Erikson, 1963; Deval y Moreno, 2003; Craig, 2003; Santrock, 2003; Papalia, 2005). El tercer factor es **impulsividad**; los reactivos de este factor mostraron cierta uniformidad, presentando una muestra que se enoja fácilmente y cambia de humor muy rápido, incluso que lloran con facilidad. Los adolescentes se comportan de manera egocéntrica y exigente, reaccionando a veces de manera automática con arranques de ira o rabia ante pequeñas frustraciones (Zimmerman, 2002; Martella, Nelson, y Marchand-Martella, 2003). Esta serie de comportamientos negativos y su variabilidad del estado de ánimo pueden ser explicados por los factores hormonales que influyen en los adolescentes (Archibald, Graber y Brooks-Gunn, in press; Dorn, Williamson y Ryan, 2002). El cuarto factor es el **control**; la muestra planea, ordena y piensa en las cosas que realizará, estas cualidades le dan gran seguridad, pero tienen el problema de concentrarse de manera eficiente, eso

hace suponer que la muestra ha recibido mayor atención en lo que respecta a la mecánica necesaria para alcanzar objetivos, que a su capacidad de concentración, pues se recordará que el control no es innato, sino que se da mediante la maduración y construcción; en el control se interrelacionan estructuras de personalidad que utilizan componentes cognitivos para planear y prevenir las cosas, es decir, se actúa de manera racional (Block, 1980; Goleman, 1995; Valencia, 2005). El quinto factor de resiliencia es la **empatía**; este factor nos presenta a una muestra que se interesa por los demás y que los protege, la muestra de la investigación compartió la experiencia emocional de los demás, que es una característica de la empatía (Gilligan, 1982; De Puig, 1997). Por último se compararon sus resultados globales para obtener el grado de resiliencia de la muestra, en esta comparación se encontró que el factor **control** tiene una mayor puntuación que los demás, seguidos por la **competencia personal, la impulsividad, la falta de habilidades sociales** y por último el factor **empatía**. Este orden de factores nos indica como ya se comentó el grado de resiliencia, pero también se observan sus características, es decir, se puede establecer que el control de la expresión de las emociones, de planeación conductual y de actividades, solución de problemas y una adecuada expresión de sentimientos y deseos, se presenta en mayor medida en la muestra, esto puede ser por la enseñanza que el adolescente recibe a lo largo de toda su formación, prácticamente desde su nacimiento, sobre el control sobre sí mismo (Block, 1980; Garanto, 1983; Funder, 1989; Goleman, 1995). Por otra parte, el factor que menor puntuación presenta es el de **empatía**, es decir la muestra presenta un menor grado de comprensión del sentir de los demás, de habilidad de observar a los semejantes para establecer su sentir, de responsabilidad y de respeto hacia los demás, esto también originado en gran parte por la poca enseñanza directa de estos rasgos, especialmente en la actualidad (Noddings, 1992; De Puig, 1997; WestEd, 2000; Wasanga, 2002; Broks y Goldstein, 2004; Valencia, 2005)

### **Perfiles de resiliencia de la muestra según el sexo.**

El nivel de resiliencia que muestran los estudiantes de secundaria ha sido aprendido a lo largo de su formación, mediante la enseñanza de factores de resiliencia. La enseñanza de los factores de resiliencia está determinada por la cultura, y es diferente según el sexo de los adolescentes en formación (Alchourrón de Paladini, Daverio, Moreno Y Piattini, 2001; Wasanga, 2002; Munist y Suarez, 2004; Henderson y Milstein, 2004), de esta manera para lograr un mejor análisis de la muestra fue necesario dividir la muestra según el sexo. Los resultados de la división fueron dos grupos prácticamente con la misma cantidad de participantes y con algunas diferencias en cuanto a la puntuación en cada uno de los factores de resiliencia. Se encontró que, en los factores de **control, competencia personal y falta de habilidades sociales** los hombres presentan un mayor grado de resiliencia, este resultado puede ser debido a que la enseñanza cultural espera que los hombres muestren un mayor control sobre sus sentimientos y emociones, que sean más activos y seguros de sí mismos; y en los factores de **impulsividad y empatía** las mujeres presentaron un mayor puntaje, una vez más estos puntajes parecen estar explicados por la enseñanza que se recibe, se espera que las mujeres desarrollen de mayor manera su capacidad de observar los sentimientos de los demás y de modular la manera de reaccionar ante las circunstancias de vida. En el proceso de la adquisición de identidad, el adolescente, tendrá que aceptar toda una serie de convicciones, valores y papeles, propios del sexo al que pertenece (Erikson, 1963); esta serie estará condicionada por el entorno influido por factores históricos, económicos, culturales y sociales en los cuales se desarrolla el adolescente (Bronfenbrenner, 2000; Eccles, 2001; Lemer, 2002).

Los resultados encontrados en esta investigación se compararon con los obtenidos en la realizada por Valencia en 2005, en este estudio, se estableció que los hombres presentaron mayor **competencia personal y falta de habilidades sociales** que las mujeres. Mientras que las mujeres presentaron mayor **impulsividad control y empatía** que los hombres. Los resultados de ambas investigaciones son similares, solo se

diferencian en cuanto al grado de **control** de la muestra, en el presente estudio los hombres muestran un mayor **control** que las mujeres, contrario a lo hallado en la investigación de Valencia. Estas diferencias de resultado en ambas investigaciones se pueden explicarse a que en los lugares en donde tuvo lugar las investigaciones la enseñanza y la atención a lo relacionado al control es diferente, debido a que el estudio realizado por Valencia se realizó en la ciudad de México y el presente trabajo en Atotonilco de Tula, lugar rural, en donde el entorno social influye, de manera diferente, en las convenciones sociales, actitudes, pasatiempos e inclusive en su sexualidad (Maccoby, 1990; Bronfenbrenner, 2000; Eccles, 2001; Lemer, 2002; Lucio y Durán, 2002). Por lo que se puede esperar que en otros lugares de estudio y dependiendo del énfasis que la cultura ponga sobre la enseñanza de algunos de los factores, estos mostraran un mayor o menor puntaje. Cabe aclarar que en la investigación de Valencia no se estable cual de los sexos muestra mayor resiliencia y que en la presente investigación se encontró que **las mujeres presentan un mayor grado de resiliencia**.

### **Grupos de resiliencia: alta, media y baja.**

Para continuar con el análisis de resultados se realizó una división de la muestra en tres grupos partir de los resultados arrojados por la puntuación de la versión traducida y ajustada del California Child Q-set (Valencia, 2005). Para lograr este propósito en primer lugar se estableció el continuo de la muestra, tal y como lo postula el Modelo de personalidad de Block (1980) y se tomaron tres grupos iguales a partir de los percentiles. A estos grupos se les denominó alta, media y baja resiliencia, posteriormente se realizó otra división, esta vez en función de los diferentes factores de resiliencia, reportados por Valencia (2005), de esta manera se obtuvieron los grupos de alta, media y baja resiliencia en función de cada uno de los factores. Para investigar la relación resiliencia-desempeño académico, el dividir la muestra en tres grupos de percentiles y posteriormente en factores de resiliencia, permitió conocer si el grupo de resiliencia esta en función del desempeño académico; de conocer el impacto del taller en cada grupo de resiliencia; y de visualizar las diferencias en desempeño académico y el impacto del taller en cada uno de los factores de resiliencia.

Acto seguido se buscaron si existían diferencias significativas entre los grupos, estableciendo que: entre los grupos de alta y baja resiliencia del factor **control** existieron diferencias significativas; lo mismo se observó entre los grupos de alta y baja resiliencia y entre él de alta y resiliencia media del factor de **empatía**. Como se comentó en párrafos anteriores las diferencias entre estos grupos de factores de resiliencia se debe a la atención recibida durante la formación, tanto formal como informal, de los adolescentes que depende del contexto en donde se desarrollen. Estos dos grupos con diferencias significativas ayudaron a la investigación para establecer con mayor claridad la relación resiliencia-desempeño académico.

### **Desempeño académico de los grupos de resiliencia.**

El progreso en desempeño académico de los adolescentes de secundaria se procuró mediante el fomento de resiliencia, con la atención y enseñanza de los diferentes factores de resiliencia durante la duración del taller. El taller se dirigió a estudiantes de secundaria, por lo que su aplicación a otra población deberá respetar la edad promedio de los participantes si se esperan obtener resultados similares, esto es debido a que la interacción entre los factores de resiliencia es dinámica, mismos que se modifican de acuerdo a la etapa de desarrollo del ser humano, en este caso adolescencia, y dependiendo de las demandas ambientales (Grotberg 2004). Además el taller no podrá ser presentado parcialmente a una población de adolescentes cuando se pretenda fomentar la resiliencia entre ellos, pues si se desea hacer esto es necesario trabajar en dos o más factores de resiliencia a la vez, para poder garantizar un dinámica eficaz, además en el fomento

de resiliencia se deberán de atender tanto aspectos emocionales como sociales y culturales que trastocan a la población adolescente (Higgins, 1994; Fuchs, en Manxiaux, 2003; Grotberg, 2004; Brooks y Golstein 2004).

Los grupos de resiliencia fueron analizados en función del desempeño académico presentado por la muestra antes y después del taller. En este análisis se observó un avance generalizado en cada uno de los grupos de resiliencia en su desempeño académico; este avance también estuvo acorde al nivel de los grupos de resiliencia, de esta manera el grupo de alta resiliencia tuvo un mayor avance en su desempeño académico. Estos resultados están acorde con otros trabajos sobre desempeño académico de los adolescentes, que reportan que las escuelas y maestros al guiar a los adolescentes de manera efectiva y afectiva sustentados en programas de intervención de resiliencia logran elevar sus estándares de desempeño académico (Noddings, 1988; Werner y Smith, 1992; Werner y Smith, 199; Wolin y Wolin, 1993; Alchourrón de Paladini, Daverio, Moreno, y Piattini, 2001; Brooks y Goldstein, 2004; Grotberg, 2004).

De esta manera se encuentra que el avance en desempeño académico está en función del nivel de resiliencia, esta tendencia permite entonces establecer que los alumnos de secundaria con mayor resiliencia presentan un mayor desempeño académico, pero al revisar los grupos de resiliencia en función de los factores se observa que en cada factor el avance es diferente, por ejemplo en los factores de competencia personal, falta de habilidades sociales e impulsividad el avance es mayor que en los factores de control y empatía; pero al observar el avance según factor y nivel de resiliencia se encuentra que el grupo de resiliencia media de los factores falta de habilidades sociales y de impulsividad presentan los mayores avances de la muestra, por lo que se puede establecer que estos factores de resiliencia fueron más sensibles al taller, que los demás; y el factor menos sensible fue el de control en el grupo de resiliencia media, pues este presentó el menor avance en desempeño académico.

Pero pese a estas diferencias en cuanto avance por factor persiste la tendencia a aumentar el desempeño académico conforme aumenta el nivel de resiliencia, sin embargo esta tendencia presenta una excepción en el factor de **impulsividad**, en este factor se puede observar que los grupos de baja resiliencia observaron mayor desempeño académico que los grupos de resiliencia alta, contrario a lo observado en los cuatro factores de resiliencia restantes, en los cuales los de resiliencia alta presentaron mejor desempeño académico. Esta excepción en la tendencia se puede explicar con la conexión encontrada por Valencia (2005) entre los factores de **impulsividad** y el resto de ellos; estableció que a menor **impulsividad** mayor **control, empatía y competencia personal**, esta relación entre factores encontrada por Valencia (2005) parece reflejarse en el desempeño académico de los estudiantes de secundaria, pues en el factor de **impulsividad** el grupo de baja resiliencia tiene mayor desempeño académico que los grupos de resiliencia baja de los factores de **competencia personal, falta de habilidades sociales, control y empatía**; por otra parte el grupo de alta resiliencia del factor **impulsividad** presenta un menor desempeño académico en comparación con los grupos de baja y media resiliencia del mismo factor, y de los grupos de alta resiliencia de los factores de **competencia personal, falta de habilidades sociales, control y empatía**.

Se comenta la excepción generalizada del factor de **impulsividad** a la tendencia a aumentar el desempeño académico conforme aumenta el nivel de resiliencia, pero existieron otras excepciones, como es en primer bimestre el grupo de resiliencia alta del factor **competencia personal** puntó más bajo que el grupo de resiliencia media del mismo factor y el grupo de resiliencia media del factor **empatía** punto más bajo que los grupos de baja y alta resiliencia del mismo factor, mientras que en el segundo bimestre el grupo de

resiliencia alta del factor **falta de habilidades sociales** estuvo por debajo del grupo de resiliencia media del mismo factor y nuevamente el grupo de resiliencia media del factor **empatía** estuvo por debajo de los de alta y media, estas diferencias pueden ser explicadas por la formación que han recibido durante su vida en cuanto a los factores de resiliencia, pues aunque puntaron más bajo, presentaron avances, de hecho en ningún grupo de resiliencia y en ninguno de los factores se presentó un decremento en su desempeño académico, pese a que el avance fue incoscistente.

### **Desempeño académico de los grupos de resiliencia en función del sexo.**

Esta tendencia a aumentar el desempeño académico después del taller y conforme aumenta el nivel de resiliencia, se revisó, también, en función del sexo de los participantes. En los grupos de resiliencia del factor de **competencia personal** de ambos sexos se conservó esta tendencia. En el grupo de resiliencia alta de primer bimestre no se experimenta más la puntuación más baja respecto al grupo de resiliencia media, debido a que el grupo de resiliencia media de mujeres presentó una diferencia importante respecto a los hombres del mismo grupo, de hecho en términos generales las mujeres presentaron mejor desempeño académico que los hombres, pese a que las mujeres obtuvieron una puntuación menor que los hombres en este factor de resiliencia, pero los hombres aprovecharon más el taller, pues presentaron un mayor avance, especialmente en el grupo de grupo de resiliencia media. Estos resultados concuerdan con otros estudios que establecen que tanto hombres como mujeres al sentirse más seguros de lo que hacen, conociendo y aceptando los cambios que experimentan, acrecentan su **competencia personal**, que le da al estudiante adolescente un sentido de dominio y de regulación de su propio aprendizaje que favorece sus logros académicos (Bandura Barbaranelli, Caprara y Posterelli, 1999; Zimmerman, 2002, Valencia, 2005).

En lo que respecta al factor de **falta de habilidades sociales**, la presente investigación encontró que los hombres presentan un mayor puntaje en resiliencia y que las mujeres presentan mayor desempeño académico; se conserva de manera general la tendencia a aumentar el desempeño académico conforme avanza el nivel de resiliencia. En primer bimestre se observa en la población masculina dicha tendencia, contrario a lo que sucede con la población femenina en donde se observa una tendencia a disminuir, aunque de manera menos marcada, por otra parte, en segundo bimestre los hombres rompieron la tendencia del primer bimestre en el grupo de resiliencia alta, en este grupo se presentó una disminución del desempeño académico y en lo que respecta a las mujeres se presentó avance en todos ellos, aunque en mayor medida en el grupo de resiliencia media. En términos generales las mujeres presentan mejor desempeño académico que los hombres en ambos bimestres, aunque las mujeres experimentaron un aumento menor en desempeño académico después de la aplicación del taller. De esta manera el taller de resiliencia beneficia más a los hombres que a las mujeres.

Puesto las **habilidades sociales** permiten al estudiante preguntar sobre sus dudas en clase, solicitar el apoyo de los adultos, facilita la comunicación, potencian la capacidad para resolver problemas y le permiten rendir con mayor eficacia, estableciendo nuevos vínculos sociales, afectivos y de apoyo que le permiten al adolescente tener habilidad para resolver problemas y el manejo sano del estrés que se presenta en esta etapa de la vida (Peck y Caceres, 1981, Hawkins, Cantalano y Millar, 1992, Rüttimann, 2003). Se espera entonces que la falta de habilidades sociales tenga efectos contrarios en su desempeño académico, pues el estudiante presentara problemas para relacionarse con sus compañeros y maestros, potenciando las expectativas y estereotipos negativos que los miembros de la comunidad escolar pudieran tener de ellos (Rosenthal y Jacobson, 1968; Anthony, en Caplan y Lebovici, 1977; Hawkins y Catalano 1990; Morin, 2001).

Ahora pasamos al análisis del factor de **impulsividad**. En primer lugar hemos de señalar que después de la aplicación del taller de resiliencia se presenta un avance generalizado en el desempeño académico, siendo el grupo de resiliencia media el de mayor avance. En segundo lugar, como se comentó en párrafos anteriores, se establece que el desempeño académico, durante el primer bimestre, tiende a disminuir conforme el grupo de resiliencia es mayor, y que durante el segundo bimestre se rompe esta tendencia a disminuir en el grupo de resiliencia media, pues presenta un desempeño académico superior a los grupos de alta y baja resiliencia; también como se menciona con anterioridad las mujeres obtienen un mayor puntaje en el factor de **impulsividad** que los hombres, conservando esta ventaja respecto al desempeño académico en todos los grupos de resiliencia. En tercer lugar se comenta sobre el análisis según el sexo de los participantes: En este se encuentran resultados interesantes; por ejemplo se encontró que en primer bimestre la tendencia a disminuir conforme avanza el grupo de resiliencia es debido a que los hombres presentan el menor desempeño académico que las mujeres, y que después de la aplicación del taller se rompe esta tendencia en el grupo de resiliencia media, debido a que los hombres presentaron mayor avance que las mujeres, y que el grupo de resiliencia media de mujeres presenta un mayor avance comparándolo con los grupos del sexo femenino, por lo que estos dos avances hacen que la tendencia a disminuir presentada en primer bimestre, después de la aplicación del taller se rompa. Los estudiantes de secundaria tuvieron la oportunidad de experimentar que el adecuado uso de su **impulsividad** beneficia su desempeño académico, pues quienes son incapaces de manejar la **impulsividad** son vistos como egocéntricos, exigentes e impacientes lo cual repercute de manera negativa en su desempeño académico. El uso inadecuado de la **impulsividad** se presenta en mayor grado en los hombres, dando como resultado que su comportamiento sea más exteriorizado que el de las mujeres, lo que les origina mayores problemas tanto en el desempeño académico, como en el consumo de sustancias tóxicas, tal vez derivado del nivel de andrógenos (Echeburúa y Corral, 1988; Santiago, 1991; Susman, 1997; Van Goozen, Matthys, Cohen-Kettenis, Thijssen y Van Engeland, 1998). El uso adecuado de la **impulsividad** está ligado al fomento de resiliencia, una persona resiliente es capaz de identificar y modificar los patrones negativos de comportamiento, entre ellos la **impulsividad**, por lo que es capaz de racionalizar sobre la respuesta inmediata de sus impulsos ante las situaciones nuevas y adversas, lo que le permite decidir sobre la mejor opción, que la beneficie en la consecución de sus propias metas (Botvin y Botvin; 1992; Copeland y Love, 1995; Brooks y Goldstein, 2004).

El cuarto factor a analizar es el de **control**: como se ha comentado en párrafos anteriores al comparar los niveles de control en función del sexo se puede observar que los hombres presentan una mayor puntuación; por otra parte al realizar la división de grupos de resiliencia se presentan, por primera vez, diferencias significativas entre las medias de los grupos de alta y baja resiliencia y que la tendencia a aumentar en desempeño académico conforme avanza el nivel de resiliencia se conserva como en los demás factores, aunque el avance del grupo de resiliencia media es la menor de toda la muestra.

Al dividir los resultados de cada sexo, en primero y segundo bimestre se encuentra la explicación del poco avance del grupo de resiliencia media, pues permite observar que las mujeres presentaron un mayor desempeño académico que los hombres en ambos bimestres y en cada uno de los grupos de resiliencia, aunque los hombres presentaron mayores avances, pero en el grupo de resiliencia media de mujeres se presenta un decremento. En términos generales se establece que de acuerdo a los grupos de resiliencia del factor **control**, mientras el grupo de resiliencia sea mayor su resiliencia, el desempeño académico es mejor, esto se observa especialmente en el factor de **control** debido a las diferencias significativas que se comentaron al principio entre los grupos de alta y baja resiliencia. Estos concuerdan con otras

investigaciones al establecer que los alumnos de secundaria con adecuado **control** de impulsos se muestran más responsables, productivos, interesados en la materia intelectual, actúan de manera racional y buscan diferentes soluciones posibles a algún problema, esto trae como consecuencia que los adolescentes sean más resilientes y que se desempeñen mejor académicamente (Funder, 1989; Goleman, 1995; Valencia 2005; Garanto, 1983).

El quinto factor de resiliencia es el de **empatía**, en este factor las mujeres presentaron una mayor puntuación; los grupos resiliencia alta presentaron la mayor calificación; y se aumentó el desempeño académico después de la presentación del taller de resiliencia. En el factor de **empatía** la población femenina presenta más consistencia que los hombres, en lo que respecta al aumento de desempeño académico, conforme avanza el grupo de resiliencia las mujeres presentaron esta tendencia de manera clara, al contrario de los hombres, pues en el grupo de resiliencia media de hombres en ambos bimestres, se encontró que estos se desempeñan de peor manera, en comparación con los grupos de alta y baja resiliencia; y en lo que respecta al avance que en desempeño académico el grupo de alta resiliencia de hombres en segundo bimestre presentó un retroceso, pero en los grupos de baja y media resiliencia los hombres presentaron un mayor avance en el desempeño académico que las mujeres. La **empatía** es una característica de las personas resilientes, al fomentarla en estudiantes de secundaria les permite comportarse de manera respetuosa, responsables, afectuosas y agradables, que les facilita la consecución de sus metas y por supuesto un mejor desempeño académico, encontrándose con más énfasis en la población femenina (Gilligan, 1982; Werner, 1989b; Werner y Smith, 1992; Noddigs, 1992; De Puig, 1997; WestEd, 2000; Wasanga 2002; Brooks y Goldstein, 2004; Valencia, 2005). Al fomentar la **empatía** como característica de las personas resilientes, se mejora el desempeño académico. Entonces se puede establecer que tanto hombres como mujeres respondieron al taller de resiliencia que se aplicó en esta investigación de manera adecuada al mejorar su desempeño académico, este resultado tiene más impacto, que los anteriores grupos de los diferentes factores, pues el grupo de resiliencia alta general presentó diferencias significativas entre los grupos de baja y media resiliencia general del factor **empatía**. Y por otra parte el grupo de resiliencia alta del factor **empatía** de ambos sexos presentó el mejor desempeño académico de todos los grupos de resiliencia de cada uno de los factores de resiliencia.

El último resultado que se presenta es el de total de factores, en este encontramos la misma tendencia que en el resto, después de la aplicación del taller se encontró que existía un aumento en el desempeño académico de los adolescentes estudiantes de secundaria; que **las mujeres presentan un mayor desempeño académico** en comparación que los hombres, esto sucedió en cada uno de los grupos de resiliencia, antes y después de la presentación del taller; que en la mayoría de los grupos de resiliencia se encontró la relación de **a mayor nivel de resiliencia, mayor desempeño académico**, a excepción del grupo de alta resiliencia de hombres, que presentó un menor desempeño académico, aunque de manera general **hombres avanzaron mas en su desempeño académico**.

Como conclusión se establece que el desempeño académico tiene una relación directa con la resiliencia de los estudiantes adolescentes de secundaria, siendo que **a mayor nivel de resiliencia mayor el desempeño académico**, esto se establece por la tendencia a aumentar el desempeño académico conforme aumentaba el nivel de resiliencia; por ser las mujeres que presentaron mayor puntaje en resiliencia y en su desempeño académico; por el aumento de calificaciones en la muestra que se presentó después de la presentación del taller; y que al atender los factores de resiliencia los hombres avanzaron más en su desempeño académico pues tenían la menor puntuación en resiliencia.

## **SUGERENCIAS Y LIMITACIONES.**

La limitación mas relevante de está fue investigación fue el instrumento utilizado para medir resiliencia. El instrumento que se utilizó fue derivado de los ajustes realizados por Valencia (2005), en estudiantes de la Ciudad de México del instrumento California Child C-set CCQ, de Block (1980). La traducción y ajustes realizados por Valencia tienen como inconveniente que su confiabilidad y validez son menores al instrumento original, como consecuencia de la dificultad de pasar de una cultura a otra un instrumento de medición, en especial a un país como México donde el término resiliencia es diferente al concebido en países anglosajones, además al cambio en algunos de los reactivos, el número de los mismos, el cambio de modo de calificar y el contexto en el cual se aplica. Valencia reporta un instrumento de 106 reactivos, con cinco factores de resiliencia, mismos que serán medidos solamente con 29 reactivos. Se sugiere mayor trabajo en el instrumento utilizado, por ejemplo cambiar la escala de medición del instrumento, aumentarla para tener un mayor rango de análisis de resultados de investigaciones posteriores. Otra sugerencia para programas futuros, es la de establecer un tiempo mayor al utilizado en esta investigación. Como quedó establecido anteriormente el fomento de resiliencia requiere de grandes periodos de tiempo, además se deberá dar mayor énfasis a algunos factores de resiliencia, por ejemplo al factor Empatía, pues debido a que en la dinámica social de la actualidad es poco frecuente que a los adolescentes se les eduque para tomar en cuenta los intereses y sentimientos de los demás, es más se fomenta el sentido de competencia con el cual podrá sobresalir sobre los demás sin importar los medios, sin conocer que este modo de ver la vida los hace menos resilientes. Por esto un programa para fomentar resiliencia deberá de contemplar el momento sociohistórico en el que se realice, pues los factores que requieren mayor énfasis pueden variar de un contexto a otro.

## BIBLIOGRAFIA.

- Adelson, J. (1979, January). Adolescence and the generalization gap. *Psychology Today*, pp. 33-37.
- Alchourrón de Paladini, M., Daverio, P. A., Moreno, E. M. Y Piattini, M. J. (2001). Promoción de la resiliencia en adolescentes de una escuela simirural. En Melillo, A., Suárez O., N. E. y Rodríguez, D. (Copiladores). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Anthony, en Caplan G. y Lebovici, S. (1977). *Psicología social de la adolescencia: Desarrollo, familia, escuela, enfermedad y salud mental*. Buenos Aires. Piados.
- Archibald, A. B., Graber, J. A. & Brooks-Gunn, J. (in press) (2002). Pubertal processes and psysical growth in adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Handbook on adolescence*. Malden, MA: Blacwell.
- Bach, E. y Darder, P. (2004): *Des-educa't. Una proposta per viure i conviure millor*. Edicions 62.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Posterelli, C. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depresión. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bearison, D. J., & Dorval, B. (2002). *Collaborative cognition*. Westport, CT: Ablex.
- Bernard, B. (1991): *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Familiy, School, and Community*, San Francisco, WestEd Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1993): *Turning the Corner from Risk to Resiliency*, San Francisco, WestEd. Regional Educational Laboratory.
- Blanck R. y Gertrude, (1994). *Ego psychology (2º Ed.)* En *The Contributions of Heinz Hartmann*. (1954) New York: U. S. A.
- Block, H. y Block, J. H. (1980). *The California Child Q-set*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Block, 1950, 1951, en Huey, Huey, S. J. y Weisz, J. R. (1997). Ego control, Ego resiliency, and the Five Model as predictors of behavioral and emocional problems in clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 106 (3), 404-415.
- Block, J. y Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-Resiliency: Conceptual and Empirical connetions and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 349-361.
- Botvin, G. J. y Botvin, E. M. (1992): "Adolescent tobacco, alcohol, and drug abuse: Prevention strategies, empirical findings, and assessment issues", *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(4), 29.
- Bowlby, J. (1992) "Continuité et discontinuité: vulnérabilité et résilience, *Devenir*, 4, Pags. 7-31.
- Braddock, J. H. y J. McPartland (1993), "Education of early adolescents", en L. Darling-Hammond (ed.), *Review in Education*, vol. 19, Washinton, D. C., American Educational Research Association.
- Bricklin, C. y Bricklin, J. (1971). *Causas psicologicas del bajo rendimiento escolar*. Ed. Pax-México.
- Bronfenbrenner, U. (2000). *Ecological theory*. In A. Kazdin (Ed.), *encyclopedia of psychology*, Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Brooks, R. y Goldstein, s. (2004). *El poder de la resiliencia. Como lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior para vivir en paz*. México: Paidós Mexicana.
- Brown, F. (1973). *The reform of secondary education: Report of the national commission on the reform of secondary education*. New York: McGraw-Hill.
- Bryk, A. S., Lee, V. E. & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buss, A. H. y Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.

- Caballo, Vicente E. (1996). Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos, Vol. 1. Madrid. Siglo XXI
- Calver, S. y A. Huston (1987), "Television and children's gender schemata", en L. Liben y M. Signorella (eds.), Children's gender schemata: origins and implications, vol. 38, New Directions in Child Development, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 57-74.
- Canfield, J., (1990), "improving student's self-concepts" en Educational Leadership, núm. 48, pp. 48-50.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. Child development, 65, 1111-1119.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. Child Development, 72 1832-1843
- Colby, A., L. Kohlberg, J. Gibbs y M. Lieberman, (1983) "A longitudinal study of moral judgment", en Monographs of the society for Research in Child Development, núm. 48 (1-2 serial núm. 200).
- Coleman, J. S., & others. (1974). Youth: Transition to adulthood. Report of the Panel on Youth of the president's Science Advisory Committee. Chicago: University of Chicago Press.
- Comer, J. P. (1993). African-American parents and child development: An agenda for school success. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, New Orleans.
- Conde-Rosas, J. y De-Jacobis-Viñolas, G. (2001). ¿Por qué los estudiantes de segundo grado de bachillerato reprueban?, por un coeficiente intelectual bajo o por dificultades emocionales. Tesis inédita Universidad Franco Mexicana.
- Coopersmith, S. (1967), The antecedents of self-esteem, San Francisco: W. H. Freeman.
- Craig, G. J. (2001). Desarrollo psicológico. Mexico Pearson Educacion.
- Crockett, L. (1990), "sex role and sex-typing in adolescence", en R. Lerner, A. Petersen y J. Brooks-Gunn, 9a. ed., the encyclopedia of adolescence, vol. 2, Nueva York, Garland, pp. 1007-1017.
- Cyrulnik, B. (1999). Un merveilleux malheur, Paris, Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia. Barcelona, España: Granica.
- Daiute, C. Hartup, Sholl y Zajac, (1993) Young Authors' interactions with peers and a teacher: Toward a developmentally sensitive socio-cultural literacy theory. In C. Dainute (Ed.), New directions in child development (61) (pp. 41-66). San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. & Hart, D. (1992). "The development of self-understanding from infancy through adolescence", en Child Development. núm. 53, pp. 841-864.
- Deci, E. L., and R. M. Ryan. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.
- Demo y Acock, 1988, Rice, F. (2000). Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura. Madrid: Prentice Hall.
- De Puig, I (1997): Els valors de la convivència. Crèdit d'ètica. Barcelona, Barcanova.
- Deval, J. y Moreno, M. C. (2003): "las culturas infantil y juvenil". Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 326 (julio).
- Díaz, 2007, en informe anual 2008 del INEE
- Díaz C., M. A y Leguizamo, V., N. A. (2005). La resiliencia como un nuevo concepto en el area social y su relacion con la intervención y participación del licenciado en trabajo social a nivel pre-escolar. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social inédita. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Diccionario de pedagogía y psicología (2002) Madrid: Editorial Cultural.

- Dorn, L. D., Williamson, D. E. & Ryan, N. D. (2002). Maturation hormone differences in adolescents with depression and risk for depression. Paper presented at the meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans.
- Eccles (Parsons), J. S., T. F. Adler, R. Futterman, S. B. Goff, C. M. Kaczala, J. L. Meece y C. Midgley (1983) "Expectancies, values, and academic behaviors", en J. T. Spence (ed.), *Perspectives on achievement and achievement motivation*, San Francisco, Freedman, pp. 75-176.
- Eccles J. y Harold, (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Edelman, M. V. (1997, April). Children, families and social policy. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Elder, G. H. & Caspi, I. (1990). Studying lives in a changing society. In Rubin, A. I. Zucher, R. A., Frank, S., & Emmons, R. (Eds.), *Study in persons and lives*. New York: Springer.
- Elmes, D. G., Kantowitz, B. H. & Roedinger, H. L. (2005). *Research methods in psychology* (8<sup>th</sup> Ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Erickson E. (1963), *Childhood and society*, 2a. ed. Nueva York, Norton.
- Fasick, F. A. (1984). Parents, peers, youth culture and autonomy in adolescence. *Adolescence*, 19, 143-157.
- Feldman, R. S. (1998). *Social psychology* (2<sup>nd</sup> ed.), Upper Sandle River, NJ: Prentice Hall.
- Fenichel, O. (1945). *The Psychoanalytic theory of neurosis*. New York: W: Norton y Company, Inc.
- Fiske, E. B. (1991). *Smart Schools, Smart Kids*, Nueva York, Simon & Schuster.
- Fonagy, 1994. *The Theory of Resilience*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, págs. 231-257
- Fortin, L. y Bigras, M. (2000). "La résilience des enfants: Facteurs de risqué, de protection et modèles théoriques», *Pratiques Psychologiques*, 1. págs. 49-63
- Franco, R. y Muñoz C. (2000): *Dirección de reuniones*. Barcelona, CissPaxis, education.
- Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defense*, New York, International Universities Press, en Blanck, 1994
- Freud A. *L'Enfant dans la psychanalyse*, París, Gallimard, 1976.
- Freud, Sigmund (1923): *El yo y el ello*. En J. Strachey (Ed. Y Trad.), *Obras completas*, (5<sup>o</sup> Reimpresión, Vol XIX). México: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1926) *Inhibición, síntoma y angustia*. En J. Strachey (Ed. Y Trad.), *Obras completas*, (5<sup>o</sup> Reimpresión, Vol XX). México: Amorrortu editores
- Fuchs, E.: *¿Van unidas ética y resiliencia?* en Manciaux, M. (compilador). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Garanto, A. J. (1983). *Psicología del humor. Claves interpretativas, comprensivas y terapéuticas del malestar en nuestra sociedad*. Barcelona: Editorial Herder.
- García Prieto, A. y Besteiro González, J. L. (2004): *Adolescencia. Orientaciones para padres y educadores*. León, Everest.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice; Psychological theory and women's development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, C. y P. Bronstein (1993), "Family factor related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance", en *Child Development*, núm. 64. págs. 1461-1474.
- Goleman D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara Editor S. A.
- Grotberg, E. H. (1995): *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*, La Haya, The Bernard van Leer, Foundation.

- Grotberg, H. E. (2004) Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia. En Melillo, A., Suárez O., N. E. y Rodríguez, D. (Copiladores). (2004). Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida. (pp. 155-171). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Hall, G. S. (1904). Adolescence: Its Psychological and its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education, Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Hartmann, 1939, en Blanck R. y Gertrude, (1994). Ego psychology (2° Ed.) En The Contributions of Heinz Hartmann. (1954) New York: U. S. A.
- Harter, S. (1983), “Developmental perspectives on the self-system”. En P. Mussen (series personality and social development, Nueva York, Wiley, pp. 275-385.
- Harter, S. y J. P. Connell (1984), “ A comparison of children’s achievement and related self-perceptions of competence and motivational orientation” en J. G. Nicholls (ed.9, Advances in motivation and achievement, vol. 3, Greenwich, Conn., JAI Press, pp. 219-250.
- Hawkins, J. D. y Catalano, R. F. (1990): 20 Questions: Adolescent Substance Abuse Risk Factors (material de audio), Seattle, WA, Develomental Research and Programs.
- Hawkins, J. D.; Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992): “Risk and protective factors for alcohol and other drug problems”, Psychological Bulletin; 112 (1), págs. 64-105.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2004). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Henderson N. y Milstein. M (2005). Resiliencia en la escuela. Madrid España.
- Higgins, G. O. (1994): Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past, San Francisco, Jossey-Bass.
- Hill, J. P. y M. E. Lynch (1983), “The intensification of gender-related role expectations during early adolescence”, en J. Brooks-Gunn y A. Petersen (eds.), Girls at puberty: Biological and psychological perspectives, Nueva York, Plenum, pp. 201-228.
- Hoffman, L. (1989), “Efects of maternal employment in the two-parent family”, en American Psychologist, núm. 44, pp. 283-292.
- Horiuel, E. y Muñoz, J. (1997): L’adolescència, quanta canvis. “Psicofisiobiologia de l’adolescent”. Barcelona, Edición Ausonia.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000) Millenials rising: The next great generation. New York: Vintage.
- Huey, S. J. y Weisz, J. R. (1997). Ego control, Ego resiliency, and the Five Model as predictors of behavioral and emocional problems in clinic-referred children and adolescents. Journal of Abnormal Psychology, 106 (3), 404-415.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Liaw, F., y Ching, W-D (1997). Cultural differences in early mathematics learning: A comparison of Euro-American, Chinese-American, and Taiwan-Chinese families. International Journal of Behavioral Development 21, 371-388.
- Huston, A. y M. Álvarez (1990), “The socialization context of gender role development in early adolescent”. En R. Montemayor, G. Adams y T. Gullota (eds), From childhood to adolescence: A transitional period?, Newbury park, Calif., Sage.
- Kirst, M. W. (1998). A plan for the evaluation of California’s class-size reduction initiative. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association. San Diego.
- Kris, 1952, en Blanck R. y Gertrude, (1994). Ego psychology (2° Ed.) En The Contributions of Heinz Hartmann. (1954) New York: U. S. A.
- Kris y Loewenstein, 1945, 1946, 1949, 1962, 1964, en Blanck R. y Gertrude, (1994). Ego psychology (2° Ed.) En The Contributions of Heinz Hartmann. (1954) New York: U. S. A.
- Kohlberg, L. (1969) Stages in development of moral thought and action, Nueva York, Holt.
- Kreisler, L. (1996). “La résilience mise en spirale”, Spirale, 1, págs. 162-165.
- Lapsley, D. K., Enrigh, R. D. y Serlin, R. C. (1985) Toward a theoretical perspectiva on the legislation of adolescence. Journal of Early Adolescence, 5, 441-466.

- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lascano, Ramón y Manuel Pliego, 2001: *Cultura andina y espiritualidad*, mimeo.
- Lemay, M. (1999). «Réflexions sur la résilience», en Poilpot, M.P. (comp.): *Souffrir mais se construire*, Ramonville Saint-Agne, Erès. págs. 83-106.
- Lewin, 1935, 1936, 1938, 1951, en Block, H. y Block, J. H. (1980). *The California Child Q-set*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Liebert, R. y J. Sprafkins (1988). *The early window: effects of television on children and youth*, 3a. ed., Nueva York, Pergamon.
- Liengme, N. *Resiliencia y adolescencia* en Manciaux, M. (compilador). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Lightfoot, S. L. (1983). *The Good High School: Portraits of Character and Culture*, Nueva York, Basic Books.
- Liney, J. y E. Seidman (1989). “The Future of Schooling”, en *American Psychologist*, núm. 44, pp. 343-348.
- Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Llobet, V. (2005) *La promoción d resiliencia con niños y adolescentes*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Lucio Gómez-Maqueo, E y Duran Patiño, C. (2002). *Sucesos de vida*. México: Manual Moderno.
- Maccoby, E. (1990), “gender and relationships”, en *American Psychologist*, núm. 45, pp. 513-520.
- Manciaux, M. (compilador). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Manciaux, M. y Tomkiewicz, S. (2000). “La résilience aujourd’hui”, en Gabel, M., Jésus, F. y Manxiaux, M. (comps.): *Bientraitances, mieux traiter familles et professionnels*, París, Fleurus Psychopédagogie. Págs. 313-340.
- Marchesi, A., Coll, C y Palacios, J. (1999): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martin, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos decambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- Martella, R. C., Nelson, J. R. y Marchand-Martella, N. E. (2003). *Managing disruptive behaviors in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Martin, J. (1976). *The education of adolescents*. Washinton, DC: U. S. Department of Education.
- Martinez, G. (2004): “La participación de los padres y las madres”. *Cuadernos de pedagogía*. Barcelona, 333 (marzo), pp. 46-49
- Marsh, H. (1989), “Age and sex effects on multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood”, en *Journal of Educational Psychology*, núm. 82, pp. 646-656.
- Maslow, A. (1970), *Motivation and personality*, 2a. ed., Nueva York, Van Nostrand.
- Masten, A. S. con Best, K. M. y Garmesy, N. (1990). *Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity*”, *Development and Psychopathology*, 2, n. 4. págs. 425-444.
- Mcgee, R., Partridge, F., Williams, S. & Silva, P. A. (1991). *A Twelve-year follow-up of preschool hyperactive children*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 224-232.
- Mc Kinney, K. (1987, March). *A look of Japanese education today (Researsch in Brief, 15 87-107 RIB)*. Washington, DC: US. Department of Education, office of Educational Research and Improvement.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Michaud, P. A. (1999). «La resilience: un regard neuf sur les soins et la prévention», *Archives françaises de Pédiatrie*, 6. págs. 827-831.
- Michaud, P. A.: (2003). El adolescente y el médico: para una clínica de la resiliencia. En Manciaux, M. (compilador). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Minuchin, P. P. y Shapiro, E. K. (1983). The school as a context for social development. In P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Child psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. 4) New York: Wiley.
- Morín, E. (2001): *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona, Ediciones la Campana.
- Morrow, L. (1988, August 8). Trough the eyes of children. *Time*, pp. 32-33.
- Mosteller, F. (1995. Summer/Fall). The Tennessee study of class size in the early school grades. *Future of Children*. 5(2), 113-127.
- Munist, M. y Suárez O., E.N. (2004). Resiliencia en los adolescentes. En Melillo, A., Suárez O., N.E. y Rodríguez, D. (Copiladores). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Neighbors, Forehan y Armistead. (1992) en Rice, F. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall
- Newman, J. W. (2002), *America's teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Noddings, N. (1988, 7 de diciembre): «Schools face' crisis in caring'», *Education Week*, 32.
- Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools: An alternative Approach to Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- Offer (1980). En Papalia, Diane E. (2005). *Psicología del desarrollo*. México. McGraw-Hill
- Olivares, J y Méndez, F (2001). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid, Biblioteca Nueva
- Palacios, J. y Menéndez, S. (2003): «Padres y madres en casa y en la escuela». *Cuadernos de pedagogía*, Barcelona, 326 (Julio).
- Papalia, Diane E. (2005). *Psicología del desarrollo*. México. McGraw-Hill
- Perkins, D. (1999): The many faces of constructivism. *Educational Leadership*. 57(3), 6-11.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. SEP.
- Petit, M.; Lalou-Moatti, M. y Clervoy, P. (1999). «Santé mentale. Risque. Vulnérabilité. Resources'», en Lebovici, S., Diatkine, R. y Soulé, M.: *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, tomo 4, Quadrige. pags. 3041-3046.
- Piaget J. (1964). *The early growth of logic in the child*. Nueva York: Harper y Row.
- Plan de estudios, 2006. SEP. México.
- Programa Sectorial de Educación. Secretaria de Educación Pública 2007-2012
- Prieto de Arancibia, E., Juárez, L. A. y Ruta de Moreno. I. (2004). Resiliencia y maternidad adolescente: una mirada al futuro. En Melillo, A., Suárez O., N.E. y Rodríguez, D. (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Puerta de Klinkert, M. P. (2003). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. Hvmanitas.
- Quintana, J. M. (1988): *Pedagogía social*. Madrid, Dykinson.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Robins, R. W., John, O. P. y Caspi, A. (1994). Mayor dimensions of personality in early adolescence: The Big Five and Beyond. In C. (F. Halverson, G. A. Kohnstamm y R. P. Martín (Eds). *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. Pp. 267-291). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Rodriguez, Daniel (2002): “El humor como indicador de resiliencia” en Melillo, A. y E. n. Suarez Ojeda, Resiliencia, Buenos Aires, Paidos.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom, Nuev York, Holt, Rinehart & Winston.
- Rosnow, R. L. (2000). Longitudinal research. In A. Kazdin (Ed.), Encyclopedia of psychology. Washinton, DC, & New York: American Psychological Association ond Osford University Press.
- Rothman, R. (2001) Closing the Achievement Gap: How School are Making it Happen. Challenge Journal (5), 2.
- Royer, J. (1989). Le dessin d’une maison. Image de l’adaptation sociale de l’enfant, Issy les Moulinaux, EAP.
- Rutter, M. (1993). “Resilience: some conceptual considerations”, journal of Adolescent Health, 14, n. 8 págs. 626-631.
- Rüttiman, I. (2003). Ser madre en la adolescencia: ¿gran riesgo u ocasión de crecer? En Manciaux, M. (compilador). (2003). La resiliencia: resistir y rehacerse. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Santrock, J. W. “Psicología del desarrollo en la adolescencia” Mc. Graw Hill, 2003. España.
- Seidman, E. (2000). School transitions. In A. Kazdin (Ed. ), Encyclopedia of psychology. Washinton, DC, and New York: American Psychological Association ond Osford University Press.
- Siegler, R. S. (1991), Children’s thinking, 2ª. Ed., Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- Simmons, R. E. y D. Blyth (1987), Moving into adolescence, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Solórzano, 1984 en Rice, F. (2000). Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura. Madrid: Prentice Hall
- Song, M. y Ginsburg, H. P. (1987). The development of informal and formal mathematical thinking in Korean and U. S. Children. Child Development 58, 1286-1296
- Sotorras, P. (2004): “Sexualitat a la infància I a l’adolescència”. XVII Jornadas de participació de madres y padres en la escuela. Cerdanyola Del Vallès, 10, 17 y 24 de mayo. (Ponencia).
- Spitz, 1945, 1946, 1957, 1959, en Blanck R. y Gertrude, (1994). Ego psychology (2º Ed.) En The Contributions of Heinz Hartmann. (1954) New York: U. S. A.
- Stepp, L. S. (2000). Our last best shot: Guiding our children trough early adolescence. New York: Riverhead Books.
- Sternberg, R. (1984). “How we can teach intelligence?”, in Educational Leadership.
- Sternberg, R. (1985a). Beyond IQ, A triarchic theory of human intelligence, Nueva York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1985b). Teaching critical thinking, Part 2: Possible solutions. Phi Delta Kappan, pp. 227-280.
- Stevenson, H. W. (1995). Mathematics achievement of American students: First in the world by the year 2000? In C. A. Nelson (Ed.), Basic and applied perspectives on learning, cognition, and development. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stevenson, H., S., Chen, C. y Lee, S. (1993). Mathematics achievement of Chinesse, Japanese, and American children: Ten years later. Science, 53-58
- Stevenson, H. W., Lee, S., Chen, C. & Lummis, M. (1990). Mathematics achievement of children in China and the United States. Child Development, 61, 1053-1066.
- Stevenson H. y J. Stigler (1992), The learning gap: Why our school are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education, Nueva York, Simon & Schuter.
- Stigler, J. W., Lee S. y Stevenson, H. W. (1987). Mathematics classroom in Japan, Taiwan, and the United States. Child Development, 58, 1272-1285.
- Stipk, D. y D. Mac Iver (1989), “Developmental change in children’s assessment of intellectual competence”, en Child Development, núm. 60 pp. 521-538.

- Suris, J. C. (2001): Un adolescente en casa. Consejos para disfrutar con la adolescencia de sus hijos. Barcelona, plaza y Janés Editores. S. A.
- Susman, E. J. (1997). Modeling developmental complexity in adolescence: Hormones and behavior in context. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 283-306.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En Manciaux, M. (compilador). (2003). La resiliencia: resistir y rehacerse. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Thomas, A., Chess, S. y Birch, H. (1968). Temperament and behavior disorders in children. New York University Press.
- Valencia, G. R., (2005) El control y la Resiliencia del yo en los problemas de los niños y niñas. Tesis para obtener el grado de doctor en Psicología Social. UNAM. México.
- Vanistendael, S. (1996). La résilience ou le réalisme de l'espérance: blessé mais pas vaincu, Ginebra, Bureau international catholique de l'enfance, 2<sup>a</sup>. Ed
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona. Editorial Gedisa, S. A.
- Van Goozen, S. H. M., Matiz, W., Cohen-Kettenis, P. T., Thisjssen, J. H. H., & van Engeland, H. (1998). Adrenal androgens and aggression in conduct disorder prepubertal boys and normal control. *Biological Psychiatry*, 43, 156-158.
- Vergés, R. (2001). ¿Buscar la oportunidad para estar resiliente es un derecho humano? En Melillo, A. y Suarez O., N. E. (compiladores). (2001) Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. (pp. 197-205). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Wasanga, T. Gender Issues; Fall2002 Issue 4 pag. 0-54, 12 p, 5 charts.
- Weissberg R. P. y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-Enhancement and prevention interventions. In I. E. Siegel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (5<sup>th</sup> ed., Vol. 4). New York: Wiley.
- Werner, E. E., (1989b). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.
- Werner E. E. y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk from Birth to Adulthood*, Nueva York., Gornell University Press.
- WestEd. California Healthy Kids Survey. "Resilience Module Report". California USD. Spring 2000.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*, Nueva York, Villard.
- Yildirim, I., Gençtanirim, D., Yalçın, I., Baydan, Y. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34 (2008) 287-296.
- Zimmerman, B. J. (1990), "Self-regulated learning and academic achievement: An overview", en *Educational Psychological*, núm. 25, pp. 3-18
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2002). Albert Bandura: the scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

# ANEXO 1

## Versión ajustada del California Child C-set CCQ (Valencia, 2005)

A continuación se presentan una serie de enunciados, trata de responder honestamente a todos ellos señalando con una X como eres tú. Recuerda contestar todas las preguntas.

0= Nunca    1= Algunas veces    2= La mayoría de las veces    3= Siempre.

1	Hago lo que quiero.	0	1	2	3
2	Me preocupo por otros niños.	0	1	2	3
3	Hago sentir mal a los otros con lo que digo.	0	1	2	3
4	Me interesa la salud de los demás.	0	1	2	3
5	Culpo a otros de lo que yo hice.	0	1	2	3
6	Lloro fácilmente.	0	1	2	3
7	Me preocupo de cualquier cosa.	0	1	2	3
8	Pienso antes de hacer las cosas.	0	1	2	3
9	Me gusta proteger a mis compañeros (as) y amigos (as)	0	1	2	3
10	Me importa cómo se sienten los otros.	0	1	2	3
11	Soy ágil.	0	1	2	3
12	Cambio muy rápido de humor.	0	1	2	3
13	Soy ordenado en mis cosas.	0	1	2	3
14	Critico a los demás.	0	1	2	3
15	Soy desobediente.	0	1	2	3
16	Me concentro fácilmente.	0	1	2	3
17	Planeo las cosas antes de hacerlas.	0	1	2	3
18	Soy inteligente.	0	1	2	3
19	Soy una persona mala.	0	1	2	3
20	Molesto a los demás.	0	1	2	3
21	Me enojo fácilmente.	0	1	2	3
22	Me siento seguro en las cosas que hago.	0	1	2	3
23	Soy hábil.	0	1	2	3
24	Soy agresivo (a) (pego, muerdo, empujo, insulto a los demás).	0	1	2	3
25	Me enojo por cualquier cosa.	0	1	2	3
26	Tengo muchas habilidades.	0	1	2	3
27	Soy enojón.	0	1	2	3
28	Soy creativo.	0	1	2	3
29	Pienso antes de hacer las cosas.	0	1	2	3

El primer factor de resiliencia es el llamado **competencia personal**. Este factor de resiliencia es medido por los reactivos, 11, 18, 23, 26, 28. El segundo factor de resiliencia es la **falta de habilidades sociales**, que es calificada con los reactivos 1, 3, 5, 14, 15, 19, 20 y 24. El tercer factor de resiliencia es el de **impulsividad** que es calificada con los reactivos: 6, 7, 12, 21, 25, 27. El cuarto factor de resiliencia es el **control** calificada por los reactivos: 8, 13, 16, 17, 22 y 29. Y finalmente, el quinto factor es el de **empatía**, que es calificada por los reactivos 2, 4, 9, 10