



LICEO SUPERIOR DE HIDALGO

Incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México

Licenciatura en Psicología

Estrés Escolar y Resiliencia en alumnos
del CECYTEH ZEMPOALA

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EN TÍTULO DE

Licenciado en Psicología

PRESENTA

Santos Sánchez Katherine Marisol

Asesor: Lic.Samuel Nava Alcántara



Pachuca, Hidalgo.

Febrero, 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

RECONOCIMIENTOS

Con amor y admiración a mis padres (René, Martha y Maud), porque siempre me han acompañado en cada una de las travesías, con alegría, preocupación y fortaleza, de igual forma cada meta alcanzada también es de ustedes. ¡Gracias por estar siempre! ¡Los amo mucho!

Con el mismo reconocimiento que les doy a mis padres y hermana se lo doy a mi hijo Haniel de Jesús quien dio vida a cada uno de mis proyectos, a partir de su llegada es el aliciente de cualquier circunstancia por la que estemos pasando, es quien transforma cada momento en algo espectacular, gracias a su espontaneidad que alegra nuestras vidas.

A mis familiares, colegas y amigos espero sea provechoso y reflexivo la lectura de este trabajo.

“Cuando creas que no puedes respirar del dolor, cuando hayas olvidado de dónde provienes, te recordaré que una grieta, es también un portal para el amor.”

Tania Karam.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de culminar mis estudios en la Universidad Humanista de Hidalgo quien respaldó mi esfuerzo apoyándome para poder titularme, contando con excelentes profesores y contar con el privilegio de ser integrante de una de las mejores universidades.

A mis padres, hermana e hijo, quien siempre ha confiado en mí, pero sobre todo porque siempre me han impulsado a no desistir en lo que haya iniciado, gracias a su apoyo juntos hemos disfrutado y sufrido de cada una de las etapas de esta gran experiencia que se llama vida.

Al Colegio Científico y Tecnológico del Estado de Hidalgo quien me permite hacer una de las grandes labores dentro de la educación, en donde puedo compartir una de mis grandes pasiones: la psicología.

A mis alumnos, que me han permitido compartir parte de mi aprendizaje de esta gran profesión, llenándome de conocimiento a partir de sus experiencias. A mis compañeras y amigas de trabajo con quienes comparto esta hermosa profesión.

ÍNDICE

| | Pag. |
|--|------|
| RESUMEN | 8 |
| CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN | 9 |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 9 |
| 1.2. HIPÓTESIS..... | 11 |
| 1.3. OBJETIVOS..... | 12 |
| 1.4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO | 12 |
| 1.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO..... | 14 |
| 1.6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS | 14 |
| CAPÍTULO II. ESTRÉS Y RESILIENCIA | 17 |
| 2.1. EL ESTRÉS Y LA RESILIENCIA EN ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR..... | 17 |
| 2.1.1. ASPECTOS GENERALES DEL ESTRÉS | 18 |
| 2.1.2. DEFINICIÓN DE ESTRÉS..... | 21 |
| 2.1.3. ENFOQUES DEL ESTRÉS | 22 |
| 2.1.4. TIPOS DE MECANISMO DEL ESTRÉS..... | 23 |
| 2.1.5. ETAPAS DE RESPUESTAS DEL ESTRÉS | 26 |
| 2.1.5.1. ESTRÉS COMO ESTIMULO..... | 27 |
| 2.1.5.2. EL ESTRÉS COMO RESPUESTA..... | 28 |
| 2.1.5.3. ENFOQUE INTERACCIONISTA..... | 28 |
| 2.1.6. PERSONALIDAD Y ESTRÉS..... | 29 |
| 2.1.7. EFECTOS DISRUNTIVOS ESTRÉS..... | 30 |
| 2.1.8. FACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA MANIFESTACION DEL ESTRÉS..... | 31 |

| | |
|--|----|
| 2.1.9. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL ESTRÉS | 33 |
| 2.1.10. SÍNTOMAS, EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS | 36 |
| 2.1.10.1. REACCIONES FÍSICAS Y BIOLÓGICAS | 38 |
| 2.1.10.2. REACCIONES PSICOSOCIALES..... | 39 |
| 2.1.10.3. REACCIONES COGNITIVAS..... | 40 |
| 2.1.10.4. OTRAS REACCIONES | 40 |
| 2.1.10.5. REACCIONES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO | 41 |
| 2.1.11. PENSAMIENTOS QUE PROPICIAN EL ESTRÉS | 41 |
| 2.1.12. RECURSOS ANTE EL ESTRÉS | 45 |
| 2.1.13. MODULADORES DEL ESTRÉS | 48 |
| 2.2. RESILIENCIA..... | 50 |
| 2.2.1 ANTECEDENTES | 50 |
| 2.2.2 DEFINICIÓN DE RESILIENCIA..... | 53 |
| 2.2.3 PERFIL GENERAL DE LA RESILIENCIA | 53 |
| 2.2.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS RESILIENTES | 56 |
| 2.2.4.1 IDENTIDAD | 58 |
| 2.2.4.2 AUTONOMÍA..... | 58 |
| 2.2.4.3 PRAGMATISMO | 59 |
| 2.2.4.4 VÍNCULOS..... | 59 |
| 2.2.4.5 MODELOS | 59 |
| 2.2.4.6 METAS | 60 |
| 2.2.4.7 AFECTIVIDAD..... | 60 |
| 2.2.4.8 AUTOEFICACIA..... | 60 |
| 2.2.4.9 APRENDIZAJE..... | 60 |
| 2.2.4.10 GENERATIVIDAD | 60 |
| 2.2.5 RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA | 60 |
| 2.2.6 FACTORES DE RIESGO PARA LA RESILIENCIA | 64 |
| 2.2.7 ESTUDIOS SOBRE LA RESILIENCIA | 67 |
| 2.2.8. FACTORES PROTECTORES PARA LA RESILIENCIA..... | 68 |
| 2.2.9 FACTORES QUE PROMUEVEN LA RESILIENCIA..... | 71 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.10 PILARES DE LA RESILIENCIA | 73 |
| 2.2.11 RESILIENCIA EN LA ESCUELA | 74 |
| 2.2.12 PERSPECTIVA DEL DESARROLLO POSITIVO | 76 |
| 2.2.13 RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA | 78 |
| 2.3 ADOLESCENCIA..... | 80 |
| 2.3.1. DEFINICION DE ADOLESCENCIA | 81 |
| 2.3.2. DESARROLLO BIOSICOSOCIAL | 82 |
| 2.3.3. PROBLEMAS DE LA ADOLESCENCIA | 87 |
| 2.3.4. CONTEXTO DE RIESGO..... | 92 |
| 2.3.5. PSICOPATOLOGÍA DEL DESARROLLO | 94 |
| 2.3.6. DESARROLLO FÍSICO | 96 |
| 2.3.7. CAMBIOS DEL ADOLESCENTES | 97 |
| 2.3.8. POSTURA DE ERIKSON | 97 |
| 2.3.8.1. IDENTIDAD | 98 |
| 2.3.8.2. AUTONOMÍA..... | 99 |
| 2.3.8.3. CONFIANZA..... | 100 |
| 2.4 EDUCACIÓN | 101 |
| 2.4.1. ANTECEDENTES DEL CECYTEH..... | 102 |
| 2.4.2. CARACTERÍSTICAS DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL | 104 |
| 2.4.3. COMPONENTES TÉCNICOS QUE CUENTA LA ESCUELA..... | 104 |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA | 107 |
| 3.1. DISEÑO EXPERIMENTAL | 107 |
| 3.2. SUJETOS | 107 |
| 3.3. MATERIALES | 109 |
| 3.4. PROCEDIMIENTO | 112 |
| CAPÍTULO IV. RESULTADOS | 113 |
| 4.1. DE LAS PRUEBAS APLICADAS | 113 |
| 4.1.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS..... | 113 |
| 4.1.2. RESILIENCIA | 115 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| | 7 |
| 4.1.3. RESULTADOS ESTRÉS | 117 |
| CAPÍTULO V. DISCUSIÓN..... | 126 |
| 5.1. CONCLUSIONES | 126 |
| 5.2. SUGERENCIAS..... | 129 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 131 |
| ANEXOS | 151 |

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la relación existente entre el nivel de Estrés Académico y la Resiliencia en estudiantes de bachillerato. Se utilizó un grupo de 270 alumnos, seleccionados con base en un muestreo no probabilístico intencional, de los cuales: 106 alumnos cursan el segundo semestre, 90 alumnos el cuarto semestre, y 74 alumnos cursan el sexto semestre del bachillerato CECYTE plantel Zempoala.

Se realizó una investigación de tipo correlación para determinar si el estrés académico y la resiliencia están relacionados en los sujetos de estudio.

Se aplicó el Inventario SISCO del Estrés académico para evaluar el nivel de estrés académico y la Escala de Resiliencia SV- RES para Jóvenes y adultos de Saavedra y Villalta (2008).

Se acepta la hipótesis nula ya que se comprueba que no existe una relación directa entre el nivel de estrés académico de los alumnos de bachillerato y el nivel de resiliencia que presentan, es decir, los adolescentes que presentan niveles de estrés académico

Palabras clave: estrés académico, adolescentes, resiliencia, alumnos.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En educación media superior, los alumnos están en constantes cambios, los cuales podrían incrementar el estrés escolar, pero algunos de ellos están generando nuevas estrategias de afrontamiento ante estos cambios, con la intención de obtener aprendizaje y salir aprobados académicamente. Los cambios y tareas evolutivas que deben afrontarse durante la adolescencia convierten a esta etapa en un periodo complicado y difícil para los jóvenes en el que la ocurrencia de algunos acontecimientos vitales puede suponer una dosis añadida de estrés que disminuya su satisfacción vital y aumente el riesgo de desarrollar problemas emocionales. Como ponen de manifiesto algunas investigaciones Gest, S.D., Neemann, J., Hubbard, J., Masten, A. S., y Tellegen, A. (1993).

De igual manera no todos los sujetos se ven afectados por los estresores vitales de la misma manera, la variabilidad natural de la respuesta individual tiene que ver con determinados mecanismos de vulnerabilidad, pero que también puede explicarse en términos de resiliencia o resistencia ante la adversidad. Aunque algunos autores relacionan la resiliencia con el crecimiento postraumático (Manciaux, Cyrulnik y Vanistendael, 2003), es por ello que se considera como el resultado de

proceso de afrontamiento que permite al individuo mantener su equilibrio y mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuesto a una dosis de adversidad significativa Becoña, E. (2006). Probablemente si el alumno se encuentra en contacto con ambientes estresantes pero encuentra la forma de afrontarlos no se verá afectado en su vida cotidiana y en su salud física y mental. En cuanto a los alumnos no resilientes disminuye la capacidad para afrontar situaciones de estrés y por lo tanto ser un indicador de bajo rendimiento escolar, al igual que su salud física y mental.

Los estudiantes de 15 años en México expresan niveles de ansiedad escolar por encima de la media de los países que integran a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2017. El 50% de los jóvenes de 15 años en México se ponen tensos cuando estudian y 79% está preocupado por sacar malas notas en clase, según la primera evaluación sobre el bienestar de los estudiantes del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) 2015; 60% de los alumnos mexicanos se sienten ansiosos por su desempeño, a pesar de haber estudiado. En México 21% de los adolescentes presenta algún tipo de trastorno mental como depresión o ansiedad, de acuerdo con el presidente de la Asociación Psiquiátrica Mexicana, Enrique Chávez León. (Citado en Schleicher, 2015).

En la adolescencia la resiliencia tiene que ver precisamente con la capacidad de poder resolver el problema de la identidad en contextos donde esta no posee las condiciones para construirse de modo positivo si no está mediada por experiencias vinculantes que les ayuden a confiar en sí mismos y en los demás (Grotberg, 2006).

En los jóvenes la resiliencia tiene que ver entonces con fortalecer la autonomía cuyo aprendizaje vital se da en la niñez, y aplicación, es decir la

capacidad de gestionar sus propios proyectos de modo responsable y diligente (Grotberg, 2006).

Son los jóvenes adultos las personas que se encuentran viviendo el período de vida de entre los 23 y los 29 años de edad. Es un período de transición en el que se está dejando de ser joven para empezar a ser adulto; pero no se es propiamente ni lo uno ni otro. La expresión joven-adulto alude a esa transitoriedad y ambigüedad. En este período los procesos biológicos están marcados, sin embargo la vivencia de ciertos acontecimientos vitales son significativos ya que marcan el inicio de la nueva etapa de integración personal del sujeto a la sociedad como individuo independiente, tiempo en que se enfrenta al desafío de conciliar los sueños e ideales adolescentes con la realidad concreta. Empieza a tener la sensación de que el tiempo se termina y que es necesario ocuparse de la vida de manera más decidida y comprometida. La confianza es primer factor resiliente y transversal a todas las edades (Grotberg, 2006)

De ahí el interés por plantearse la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre el estrés escolar y la resiliencia en alumnos de CECYTEH Zempoala?

1.2 HIPÓTESIS

HI: Existe relación entre el estrés escolar y la resiliencia en alumnos de CECYTEH ZEMPOALA.

HO: No existe relación entre el estrés escolar y la resiliencia en alumnos de CECYTEH ZEMPOALA.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo general.

Conocer la relación entre estrés escolar y la resiliencia en alumnos del CECYTEH Zempoala.

Objetivos específicos.

1. Conocer el porcentaje de alumnos con estrés escolar y el porcentaje de alumnos resilientes.
2. Identificar los niveles de estrés en los alumnos.
3. Identificar los niveles de resiliencia en los alumnos.
4. Mostar si existe relación entre el estrés y la resiliencia en los alumnos de CECYTEH Zempoala.

1.4 IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Esta investigación surge ante la necesidad de conocer a nivel escolar las diversas problemáticas que se presentan en el proceso de crecimiento y desarrollo de los y las adolescentes. De esta manera los factores y conductas de riesgo ante el estrés, así como factores que promueven conductas resilientes. Son diversas las situaciones de riesgo psicosocial a las que se enfrentan dichos alumnos por ello al hablar de educación, se trata de combinar conocimientos, actitudes y usar esa fuerza para moldear la vida propia y contribuir a hacerlo con la de los demás (Jones, 1996).

La adolescencia es un período de considerable estrés e incertidumbre, producto de una multitud de nuevos desafíos ambientales. Afrontar adecuadamente tales desafíos es una parte esencial de la transición de esta etapa evolutiva a la independencia, la identidad personal y la autonomía. Es en este punto donde cabe resaltar la importancia de la escuela, como el espacio de socialización y aprendizaje, donde se transmiten conocimientos, creencias, valores y hábitos que remiten a pautas saludables optimizando la

calidad de vida tanto de los alumnos como la de los demás integrantes de la comunidad educativa o del contexto próximo con el que se relaciona la institución escolar.

En tanto que un inadecuado manejo del estrés puede generar problemas psicológicos y sociales (Steinhardt y Dolbier, 2008).

Lazarus y Folkman (1984) definen al estrés como una transacción con el medio ambiente, mediante la cual las personas evalúan las exigencias ambientales y su capacidad para satisfacer tales demandas. Definen al “coping” (o afrontamiento del estrés), como los esfuerzos individuales por manejar las demandas estresantes y mantener el control de los acontecimientos a través de mecanismos de evaluación cognitiva. Si luego de evaluar la situación la persona se siente incapaz para afrontar las demandas, el resultado es el estrés. La valoración que haga el individuo de la situación y de las estrategias de afrontamiento disponibles, depende tanto del medio ambiente como de sus características personales. Es por esta situación que es importante conocer el papel importante que tiene la interacción entre las situaciones estresantes y la adaptación (Rutter y Rutter, 2002), ya que una capacidad resiliente puede llevar a nuevos afrontamientos exitosos para concluir, finalmente en la adaptación (Kumpfer, 1999). En este sentido Li (2008) ha puntualizado que para comprender mejor los mecanismos subyacentes a la adaptación frente al estrés, los investigadores están explorando el proceso por el cual se desarrolla la resiliencia (Earvolino- Ramirez, 2007).

Los estudios sobre resiliencia muestran que los individuos resilientes tienden a utilizar estrategias activas de afrontamiento (Burnham, 2009); Gilligan, 2008). El afrontamiento activo puede ser conductual o cognitivo. Por ejemplo, los adolescentes con temor a fracasar en un examen pueden solicitar orientación (afrontamiento conductual) o reformular el sentido del

fracaso académico (afrontamiento cognitivo). Los investigadores coinciden en que las personas que utilizan estrategias activas de afrontamiento tienen más probabilidades de experimentar menos estrés Anthony (2008). Aunque no todas las estrategias de afrontamiento del estrés son igualmente eficaces, pareciera que la búsqueda de apoyo social y la solución activa del problema son estrategias positivas, que juegan un papel importante en el proceso de desarrollo de la resiliencia Ruus, V.; Veisson, M.; Leino, M.; Ots, L.; Pallas, L., Sarv, S. & Veisson, A. (2007).

1.5 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Se eliminó solo la evaluación de un sujeto ya que la Escala De Resiliencia Sv-Res test no se encontraba completa, la impresión de ese juego de copias era la única que no contaba con las dos hojas completas por faltar de tinta, al momento de la impresión, lo cual fue identificado en el momento de la calificación de la escala; al reconocer que no contaba con los ítems necesarios correspondientes a la escala, se eliminaron ambas pruebas del mismo sujeto para análisis de esta investigación.

1.6 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

“Coping” (o afrontamiento del estrés), se considera como el esfuerzo individual por manejar las demandas estresantes y mantener el control de los acontecimientos a través de mecanismos de evaluación cognitiva. (Lazarus y Folkman, 1984).

“Distress” (o estrés negativo): Es denominado también médicamente como un efecto dañino en la salud física y psicológica. Si no se resuelve el problema, los sentimientos de enojo, frustración miedo y depresión generados por el estrés, pueden denotar una variedad de enfermedades atribuídas a éste Calero y Navarro, (2001 - 2002).

El sistema de ansiedad general: se considera como el sistema de reacción biológico por el que el cuerpo se readapta de manera natural a situaciones de estrés; en la vasta mayoría de casos de estrés, convertidos en enfermedades psicosomáticas, el sistema de ansiedad general juega un papel determinante en definir la manera en que se manifiesta un desorden físico (Schleicher, 2015).

Estrés: se define como las demandas frustrantes e irritantes que produce la interacción diaria con el entorno (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981). En la adolescencia, el estrés cotidiano adquiere especial relevancia como consecuencia de los importantes cambios emocionales, sociales y fisiológicos que se producen en el individuo (García- Linares, De la Torre, Carpio, Cerezo y Casanova, 2014).

Estrés académico: es definido como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981).

Estrés cotidiano: puede definirse como las demandas frustrantes e irritantes que produce la interacción diaria con el entorno (Lazarus y Folkman, 1984).

Estrés psicológico: es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1984).

Eustress (o estrés positivo) Es denominado en el campo de la medicina como causa de un efecto de adaptación (Calero y Navarro, 2001 - 2002).

Locus de control: es definido como el sentimiento persistente de que los sucesos en la vida dependen de factores de carácter externo a ellos mismos, o planteado de la misma manera, un conjunto de sentimientos fuertes que implican que el control (Rotter referido en J. Carmelo Visdómine – Lozano y Carmen Luciano. 2005).

PISA (El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA en sus siglas en inglés): es un estudio trienal que evalúa el grado que los jóvenes de 15 años han adquirido de conocimiento, comprensión y destreza fundamentales para participar plenamente en las sociedades modernas. Este estudio no sólo valora lo que han aprendido, sino la aplicación en contextos desconocidos, tanto dentro como fuera del instituto o del colegio (Schleicher, 2015).

Positive Youth Development – PYD: surge cuando la plasticidad potencial de desarrollo humano se alinea con los activos de desarrollo o recursos (Lerner, Almerigi, Theokas y Lemer, 2005).

Resiliencia: se define como “una característica de la personalidad que modera los efectos negativos del estrés y promueve la adaptación” (Wagnild y Young, 1993) con tal concepción, recientemente se ha postulado (Ahern, Ark, y Byers, 2008; Seaton y Beaumont, 2008) que la resiliencia puede ser considerada el resultado de una buena adaptación a las situaciones estresantes.

CA P Í T U L O 2

ESTRÉS Y RESILIENCIA

2.1. EL ESTRÉS Y LA RESILIENCIA EN ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR.

En el nivel medio superior los alumnos, a menudo, manejan niveles de estrés altos debido a diversos factores como la sobrecarga de trabajos, las exigencias diarias escolares, los periodos de exámenes, interacciones con los profesores, del mismo círculo social escolar y no escolar, así como la propia incertidumbre que conlleva la etapa de la adolescencia como tal. Este desequilibrio representa la valoración que el alumno tiene de los recursos, muchas veces insuficientes, con

los que cuenta para hacer frente a ciertas demandas, que normalmente son percibidas como excesivas. Esta percepción que el alumno tiene, representa un factor de vulnerabilidad ante el estrés.

En los alumnos, cada año escolar que cursan en nivel medio superior, lleva consigo una carga de estrés causada por diversos factores. Los alumnos que ingresan una Institución educativa suelen presentar problemas de adaptación a diversas situaciones tales como: al nuevo sistema de trabajo, a la nueva escuela, a los nuevos compañeros, entre otros; los alumnos que integran al segundo año escolar de bachillerato sienten la responsabilidad y obligación de mantenerse como alumnos regulares; y los

que ingresan al último año de bachillerato tienen la carga de egresar de ella con una opción segura de carrera universitaria y con un promedio que les permita ingresar a la universidad que desean. Todo lo mencionado con anterioridad, suele ser una experiencia que produce estrés académico en los alumnos.

Los alumnos deben afrontar de manera resiliente las situaciones que se presenten y de esta manera contar con herramientas que les permitan manejar el estrés y los problemas emocionales que se tengan que enfrentar, sin embargo, en muchas ocasiones, los alumnos carecen de estrategias de regulación de estrés y capacidad de resiliencia, por lo que terminan presentando problemas en los diferentes ámbitos de su vida, como: bajo nivel académico, problemas de salud, problemas de comportamiento en casa y escuela, problemas sociales.

El alumno de preparatoria da importancia al bienestar de un buen funcionamiento en todas las áreas que lo rodean, razón por la cual el presente trabajo, tiene como propósito conocer cuál es el nivel de estrés que tienen los alumnos de nivel medio superior de acuerdo con el semestre que cursan, así como el nivel de resiliencia, mostrando si existe relación entre el estrés y la resiliencia en los alumnos.

2.1.1. ASPECTOS GENERALES DEL ESTRÉS

Define Appleby citado en Cox, (1978) a el estrés como “estado que se origina de un desequilibrio real o percibido, mediados por procesos cognitivos”. El estrés es una consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta idiosincrásica del individuo.

El estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1984).

El estrés implica la interacción del organismo con el medio ambiente, por lo que Ivancevich (1992) considera al estrés como una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales y por procesos psicológicos, la cual es consecuencia de alguna acción, de una situación o un evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas y psicológicas.

El estrés es la reacción del organismo a las presiones físicas o psicológicas que el medio externo le impone (Othersen, 1999).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) postula que el estrés “es el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción” (Mainieri, 1999).

La palabra estrés es un término muy usado por la población en general, que aparentemente sabe su significado y da por sentado que se trata de una sensación de ansiedad (nerviosismo, angustia, inquietud). Este último término se utiliza como sinónimo (Reynoso y Seligson, 1996).

Como podemos observar hay muchos conceptos de estrés, pero en lo que la mayoría de los investigadores coinciden, es que es un estado de alteración que obliga a la persona a responder con su particular repertorio de experiencias previas.

De la palabra estrés, se ha dicho que es la más imprecisa del vocabulario científico, tiene una increíble variedad de significados para diferentes personas.

Desde la concepción del estrés como estímulo, los estresores son sucesos, problemas, preocupaciones y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad (Seiffge- Krenke, 2007) que pueden provenir de los principales ámbitos con los que los adolescentes interactúan, es decir, el hogar familiar, la escuela y los iguales (García Linares et al., 2014).

Según Arturo Barraza Macías (citado en Berrío N, Mazo R., 2011) el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores; estos estresores provocan un desequilibrio sistemático (situación estresante que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores de desequilibrio); y cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

El estrés es un estado del organismo caracterizado por la tensión de tranquilidad ante una posible amenaza o presión externa, bien sea real o imaginaria. Un cierto grado de estrés es normal y necesario ante las exigencias del mundo exterior a los cambios del propio organismo pero cuando esta tensión supera la capacidad de adaptación del individuo, se produce en él un estado de desasosiego que impide que pueda sentirse bien, además es responsable de muchas enfermedades que se relacionaban de alguna manera con el estrés en adolescentes y que terminaron en 28,

310 defunciones, según datos registrados por el Fondo de Cultura Económica en México (Fize, M., 2007).

En general, los resultados encontrados sobre el tema de estrés académico demuestran la exigencia de índices destacados de estrés entre los estudiantes de tiempo completo que incluye a alumnos que tienen prácticas profesionales y servicio social, siendo estos más altos en los periodos de exámenes (Barraza A, Martínez JL, Silva JT, Camargo E, Antuna R., 2011).

2.1.2. DEFINICIÓN DE ESTRÉS

Las demandas frustrantes e irritantes que produce la interacción diaria con el entorno son definidas como el estrés cotidiano (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981). En la adolescencia, el estrés cotidiano adquiere especial relevancia como consecuencia de los importantes cambios emocionales, sociales y fisiológicos que se producen en el individuo (García-Linares, De la Torre, Carpio, Cerezo y Casanova, 2014).

El estrés se puede definir de acuerdo con tres modelos del estrés que se identifican (Cox, 1978, citado en Herrera, 2003).

1. Modelo de ingeniería: el estrés se localiza en las características del estímulo ambientales que le suceden a una persona. En este sentido el estrés ayuda a conservar la alerta, proporcionando la energía requerida para mantener un nivel de interés en el ambiente.
2. Modelo fisiológico: se centra en lo que sucede dentro de la persona, los aspectos de “respuesta”, en particular los cambios fisiológicos como resultado del estrés.

3. Modelo transaccional: representa una mezcla de los modelos ya mencionados y considera que el estrés surge de una interacción entre las personas y su ambiente, en particular cuando existe un desequilibrio entre la percepción que tienen las personas de la demanda que la situación hace de ellas y su capacidad para satisfacerla cuando el fracaso en el enfrentamiento de la situación es importante.

Los factores que causan estrés dependen en gran medida de la forma en que los individuos perciben y evalúan las demandas que se les hacen, la frustración por ejemplo, se define en términos generales como algún tipo de estado emocional negativo que ocurre cuando se impide el logro de una meta y por lo tanto es una fuente común de estrés, (Lahey, 2007).

2.1.3. ENFOQUES DEL ESTRÉS

Los enfoques teóricos clásicos abordan por un lado, planteado como una reacción, esto es, la respuesta a una serie de condiciones particulares que se manifiestan de manera específica ante circunstancias particulares.

La perspectiva del estrés como mecánica es considerada como entidad sensible que responde a los estímulos del ser humano, tanto de manera interna, como externa; en el primer caso, desarrollando patrones cognitivos basados en sus experiencias, por mencionar un ejemplo, y externa, a través de conductas casi meramente reflejas o preconscientes, que están más ligadas a un sentimiento o sensación indeterminada, que a un pensamiento puramente racional (Travers y Cooper; 1996).

El estrés como estímulo que está considerado más como un estímulo ambiental independiente del individuo, esta perspectiva está basada en una concepción social- ambiental.

La tercera y última forma de analizar al estrés como un enfoque interviniente, se basa en una forma subjetiva en la que el individuo percibe situaciones determinadas en su entorno y la manera en la que, en consecuencia, reacciona ante los estímulos ambientales.

2.1.4. TIPOS DE MECANISMOS DEL ESTRÉS

Se clasifica al estrés en dos tipos de mecanismos: el estrés positivo y el estrés negativo. El estrés positivo, denominado en el campo de la medicina como *eustress*, causa un efecto de adaptación. Es esencial en la motivación y la conciencia, proporcionando la estimulación necesaria para enfrentar situaciones que sostienen un propósito. La tensión y la excitación son necesarias para disfrutar muchos aspectos de la vida, además de que también proporciona el sentido de alerta necesario para enfrentar situaciones que constituyen una amenaza, como cruzar una avenida muy transitada o conducir en condiciones climáticas desfavorables. Mientras que el estrés negativo, denominado también médicamente como *distress*, pueden tener un efecto dañino en la salud física y psicológica. Si no se resuelve el problema, los sentimientos de enojo, frustración miedo y depresión generados por el estrés, pueden detonar una variedad de enfermedades atribuías a éste Calero y Navarro, (2001 y 2002).

Cualquier suceso (bueno o malo) que ocasiona cambios en la existencia, será percibido como productor de estrés, las personas prefieren un sentido de orden, de continuidad y de predictibilidad en su vida; Por tanto, existen muchas otras causas que resultan estresantes y que tienen un origen múltiple; no obstante, pueden ser divididas en dos categorías generales: estresantes externos y estresores internos.

En cuanto a los estresantes externos se encuentran:

1. El entorno físico: ruido, luz, calor, espacios cerrados.
2. La interacción social: rudeza, prepotencia o agresividad por parte de otros, competencia.
3. Los organizacionales: reglas, regulaciones, trámites, fechas límite.
4. Los acontecimientos importantes en la vida: la muerte de un pariente, pérdida del trabajo, ascensos, la llegada de un hijo.
5. La confusión diaria: cambios, llave perdida, descomposturas mecánicas.

En lo referente a los estresantes internos se mencionan:

1. Las alternativas de la vida: cafeína, sueño insuficiente, horarios extremos.
2. La comunicación negativa con uno mismo: formas pésimas de pensar, autocríticas, análisis excesivo.
3. Las trampas mentales: expectativas irreales, tomar las cosas de manera personal, formas rígidas de pensar como “todo o nada”, exageración.
4. Los rasgos de personalidad estresantes: el Tipo A (extremista) y el Tipo B (relajado). Esto es, el clasificar a los individuos como una personalidad de Tipo A o Tipo B, Ayuda a explicar el por qué algunas personas son más propensas a las enfermedades relacionadas con el estrés.

Los psicólogos distinguen una confrontación directa en el estrés que exige un ajuste que denota cualquier acción que tiene una persona para cambiar una situación desagradable. Cuando las necesidades u objetos no son alcanzados, se trata de evadir los obstáculos que obstruyen el camino o simplemente se desiste. Ante esto, existen, tres opciones básicas para afrontarse de manera directa o dicho problema: la confrontación, el compromiso y la retirada.

- a) *La confrontación*: consiste en afrontar una situación productora de estrés en forma directa, reconociendo que existe un problema y que es preciso encontrar la solución, abordarlo y avanzar con determinación en la obtención de los objetivos. Para ello se requiere de aprender destrezas y contar con ayuda profesional. La confrontación incluye la manifestación de enojo, el cual también debe ser manejado en beneficio del individuo.
- b) *El compromiso*: es el modo más común y adecuado de afrontar directamente el conflicto o la impotencia, por tanto es importante que el individuo se conforme con menos de lo que inicialmente tenía como objetivo con el fin de no verse como fracasado.
- c) *La retirada*: en algunas circunstancias, es el modo más adecuado de afrontar el estrés y consiste en alejarse de la situación. Se puede comparar la retirada con la simple negativa a encarar los problemas. La retirada es un ajuste realista con la simple negativa a encarar los problemas. La retirada es un ajuste realista y positivo sobre todo si cualquier tipo de agresión pudiera ser autodestructiva. Quizá el mayor peligro estriba en que la retirada puede convertirse en evitación a cualquier situación.

Cuando un evento estresante entorpece la capacidad del individuo para funcionar normalmente o le resulta más problemática la situación, los psicólogos consideran que el mecanismo de confrontación requiere a veces de un cambio en la situación productora de estrés mediante la discusión, la persuasión o el enojo y que a su vez, estos favorezcan a su conducta y cognición para una mejor adaptabilidad en el ambiente en el que está inmerso (Morris, 1987, citado en Calero y Navarro, 2001 y 2002).

2.1.5 ETAPAS DE RESPUESTA DEL ESTRÉS

De acuerdo con Lázarus (1984), la mayoría de encuentros estresantes pasan por un proceso en tres fases

1. Anticipación: El individuo debe prepararse para el estresor y pensar en cómo será y qué consecuencia tendrá.
2. Espera: Cuando el estresor llega, la persona hace esfuerzos de afrontamiento, y en esta fase se incluye el tiempo en que el individuo espera retroalimentación de lo adecuadas que son sus respuestas de afrontamiento.
3. Resultado: Incluye la exposición y reacciones de la persona al desenlace exitoso o al fracaso de su respuesta de afrontamiento.

Lázarus enfatiza dos conceptos principales dentro del proceso de las tres fases, la evaluación cognitiva y las respuestas de afrontamiento.

Hans Selye en 1976, propuso que los individuos reaccionan ante el estrés de manera física y psicológica en tres etapas: reacción de alarma, resistencia y fatiga; las cuales en su conjunto denominó “Síndrome general de adaptación”, y que describe el curso de un individuo cuando se enfrentan a una situación estresante. La secuencia puede repetirse varias veces en un solo día conforme se presentan nuevas exigencias. Estas tres etapas consisten en lo siguiente:

Etapa 1. Reacción de alarma: Constituye la primera respuesta al estrés y comienza cuando el cuerpo reconoce que debe repeler un peligro físico o psicológico. La respiración y la frecuencia cardiaca aumentan, los músculos se ponen tensos y se produce otros cambios fisiológicos. Tales cambios ayudan a movilizar los recursos de confrontación a fin de recobrar el autocontrol.

Etapa 2. Resistencia: Los síntomas psicossomáticos y otros signos se manifiestan a medida que se lucha contra la creciente desorganización psicológica. Si se logra aminorar el estrés, se recobra el estado normal. Pero si el estrés es prolongado se retroceden a técnicas inapropiadas para la situación actual.

Etapa 3 La fatiga: El sujeto tiende a utilizar en formas diferentes masivas mecanismos ineficaces en un intento por lograr el control sobre el estrés. No es raro que la persona pierda control de la realidad y muestren signos evidentes de trastornos emocionales o psicológicos. Otros revelan signos de agotamiento como incapacidad de concentrarse, irritabilidad, proposición de las cosas y creencias en que nada vale la pena. Algunas veces se presentan problemas cutáneos o malestares gástricos, alcoholismo o drogadicción con el propósito de sortear al estrés. Y si éste continuo, puede ocasionar daños físicos psicológicos irreparables, incluso al suicidio.

2.1.5.1 ESTRÉS COMO ESTÍMULO

Entendiendo el estrés como un fenómeno ajeno hasta cierto punto del individuo, en tanto que no tiene su origen en las percepciones de este o en sus conductas, sino en el ambiente, se define al estrés entendido como un estímulo del ambiente; es un modelo que se basa en los sucesos del ambiente, más que en la percepción o en las respuestas del individuo. Este enfoque era planteado desde la antigüedad y tiene un evidente antecedente en la manera en que los primeros estudios de medicina relacionaban elementos del ambiente (tan distantes al individuo como la posición de los astros solares) como la aparición de ciertas enfermedades o conductas (Travers y Cooper, 1996).

En el estudio de los factores que influyen en el ser humano se aplica al estrés como un enfoque que aísla al fenómeno del individuo y le da un origen ambiental, estando entonces centrado en la manera en que el estímulo se

manifiesta sobre el individuo, como un hecho aislado de este mismo, pero que a su vez tiene influencia en él.

2.1.5.2 EL ESTRÉS COMO RESPUESTA

El estrés es un fenómeno que se origina mayormente de una respuesta fisiológica del individuo. Entendida como la reacción que tiene la persona frente a estímulos esenciales, de huida o ataque, frente a estresores ambientales.

Este enfoque comprende al estrés como un fenómeno que tiene su origen en conductas programadas a nivel fisiológico y psicológico en las personas, delimitando el fenómeno como un proceso básicamente inconsciente. Además, hay que destacar el enfoque negativo del estrés visto como un fenómeno disyuntor de la homeostasis orgánica de la persona, entendiendo así que las manifestaciones del estrés, según este enfoque, tendrían un carácter esencialmente nocivo, aunque necesario dentro de la concepción huida-ataque que se plantea, tal como lo describe Fisher (citado en Travers y Cooper, 1996).

Una persona está sometida a condiciones estresantes si tiene evidentes indicios de este a través de síntomas físicos conductuales o fisiológicos de tensión. Este enfoque se diferencia de la perspectiva del estrés como estímulo en que se centra más en el individuo, en tanto que asume que sus reacciones conductuales son las que tiene como origen la presencia del estrés, en tanto que asume que sus reacciones conductuales son las que tiene como origen la presencia del estrés y su regulación en cuanto a que estos dependan de la respuesta del individuo.

2.1.5.3 EL ENFOQUE INTERACCIONISTA

El enfoque interaccionista plantea al estrés, como un fenómeno desde la interacción entre diferentes variables de tipo ambiental y variables de tipo

subjetivo. Tomando en consideración los dos modelos anteriormente mencionados, el del estrés como respuesta y el estrés como estímulo, se busca comprender así al fenómeno como una interacción constante entre el ambiente y el sujeto, así se muestra como un fenómeno complejo, en el cual intervienen tanto características personales como elementos del ambiente.

Cabe mencionar que este enfoque integra los dos enfoques: el del estrés como estímulo y el del estrés como respuesta, incorpora la consideración de factores diversos en los que tiene relevancia especial el entender las características individuales de las personas, siendo esta la forma en que las mismas determinan el desarrollo del estrés, de manera que “la actitud de enfrentarse al estrés se produce para intentar que las personas y el entorno logren alcanzar un estado de equilibrio” (Lazarus y Lazarus, 2000).

Este enfoque plantea que el estrés es una exigencia real del entorno en la cual intervienen variables situacionales y factores ligados a un trasfondo social, como a su vez es un subproducto de las actitudes, necesidades, valoraciones, experiencias y rasgos de personalidad. Las características individuales están ligadas a la evaluación cognitiva del sujeto y a su percepción del ambiente, lo cual lleva a una respuesta del individuo que a su vez, depende de la medida en que logre establecer un sentimiento de suficiencia respecto a las situaciones que asume como representaciones de su propio estrés.

Se considera que el estrés desde el enfoque interaccionista integra la valoración del estrés como respuesta y la valoración del estrés como estímulo, presentan un enfoque de aspectos variados en el ciclo vital de la persona.

2.1.6 PERSONALIDAD Y ESTRÉS

Es difícil llegar a una conclusión única y global de la personalidad como concepto. Cabe destacar que está en atribuirle a la personalidad delinear la

conducta del sujeto, en general, la mayor parte de las definiciones de la personalidad se mueven con la orientación de explicar los motivos que mueven la conducta según Wepman y Helen (citado en Ledford, 2010).

Los conceptos teóricos de la psicología intentan describir, explicar y predecir la conducta humana, según lo explica el autor anteriormente mencionado. La explicación sobre las cualidades descriptivas de las teorías de la personalidad es un enfoque que describe e interpreta la conducta humana, para de esa manera desarrollar una capacidad predictiva y descriptiva (Menherabain, citado en Ledford, 2010).

Involucran en la comprensión de la personalidad a los aspectos antropológicos de la humanidad misma Norberck y colaboradores retomados por Ledford, (2010), en un intento por no restringir culturalmente las explicaciones con respecto a la personalidad, sino que estas sean equiparables a toda la humanidad, tanto a los individuos como las comunidades.

La explicación de la personalidad, por otro lado, vendría enfocada a entender de manera precisa la conducta de una persona dentro de circunstancias determinadas, para de esta manera orientar la explicación a un nivel más arriba; hacia el cambio o dirección determinada de la conducta en circunstancias específicas.

2.1.7 EFECTOS DISRUPTIVOS DEL ESTRÉS

Para definir la manera en que se manifiesta un desorden físico, es necesario mencionar que el sistema de ansiedad general, el cual se considera como el sistema de reacción biológico del cuerpo, se readapta de manera natural a situaciones de estrés; en la mayoría de casos de estrés convertido en enfermedades psicosomáticas.

El estrés sufrido de manera constante deriva en la aparición de trastornos de tipo alimenticio o de sueño, pero en el contacto cotidiano de estresores usuales con el cuerpo y el consiguiente control que se impone de manera natural en el organismo, para regular los niveles de cortisona crecientes, se puede precisamente degenerar en una enfermedad crónica a largo plazo.

Enfermedades como la hipertensión, las úlceras, la diabetes, las jaquecas y el cáncer, están directamente relacionadas con el estrés, aunque sería más correcto decir que su origen está realmente en la reacción generalizada del estrés que sufre el cuerpo cuando está expuesto a diferentes agentes físicos y biológicos que activan la reacción natural del cuerpo al estrés.

Las enfermedades crónicas o, al menos una proporción bastante amplia de las enfermedades más usuales, implican la respuesta natural de cuerpo ante los diferentes estresores que se van sucediendo en la vida cotidiana de la persona. Por ello, en tanto que son respuestas naturales del cuerpo ante los cambios del ambiente, también pueden deteriorar de manera significativa el organismo de la persona, esto tiene implicaciones directas en la manera en que el cuerpo reacciona frente a la enfermedad.

2.1.8. FACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA MANIFESTACION DEL ESTRÉS

Los estresores pueden presentarse en diferentes circunstancias sociales y en distintos contextos, depende su manifestación de la personalidad del individuo, dado que es su interpretación de las diversas circunstancias lo que le da preponderancia a uno u otro aspecto en determinadas situaciones. Los estresores son aquellos factores que

desde sus diversas manifestaciones, contribuyen el síntoma que propicia la aparición del estrés en determinadas áreas de la vida de una persona.

Se cataloga a los agentes estresantes desde los efectos directos que tienen sobre los diferentes aspectos estructurales en la vida de una persona, los tipos de respuesta a los estresores se pueden entender desde un origen fisiológico, psicológico y conductual, entendido a los agentes estresantes desde un enfoque meramente de estímulo y respuesta, según lo explican (Lazarus y Lazarus2000).

Las diversas características ambientales inciden sobre el individuo de una forma disruptiva, lo cual provoca cambios sobre este desde diferentes perspectivas de desarrollo, en términos generales, la tensión que se presenta puede ser emocional o física.

De ser así, si la tensión se mantiene durante un periodo prolongado de tiempo, conduce hacia un conjunto de reacciones propias de la ansiedad, que a su vez aumentan de manera considerable el nivel de estrés. Para entender los niveles de estrés desde este enfoque, consiste en la identificación de factores estresores en el propio ambiente del individuo.

Para el individuo, el estrés es una presencia constante en su vida, entendido como la manifestación constante de diferentes cambios, de manera que el cambio es un sinónimo de estrés desde ciertas perspectivas. Según Palmero y Chóliz (2002) estrés es un sinónimo del cambio, esto debe entenderse desde el punto de vista de los diferentes factores que influyen en la autoestima, como una continuidad de eventos relacionados estrechamente.

La taxonomía de los estresores basada en describir el tipo de cambio que se dan en las personas, está en función del alcance que tienen dichos elementos en sus vidas, esta clasificación es la siguiente, según Lazarus y Cohen (citados en Palmero y Chóliz 2002): los cambios mayores, también llamados estresores únicos, los cuales se refieren a cataclismos; estos pueden ser grandes guerras y cambios macrosistémicos, los cuales afectan de manera considerable la vida de muchas personas en aspectos fundamentales y generales, respecto de su vida en una región extensa.

Por otra parte, los cambios menores, también llamados estresores múltiples, pueden ser entendidos como cambios microsistémicos, que afectan solo a una persona o a un grupo pequeño de ellas y se corresponden a cambios significativos en la vida de las personas.

Finalmente, los estresores cotidianos, también conocidos como micro estresores, se define como un grupo de factores que son de ocurrencia constante, son alteraciones hasta cierto punto normales en la vida de una persona, e inclusive predecibles. Cabe señalar que dependiendo del estilo de vida de alguien, este tipo de factores generadores de estrés es evidentemente situacional y por tanto su definición exacta es algo vaga.

2.1.9 CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL ESTRÉS

El estrés es un término de la ciencia moderna del cual se ha dado un gran uso, y quizá es por esa razón por la que se ha abusado de su utilidad para explicar diversos aspectos de la conducta, en una observación aguda y bastante acertada que hace Roskies (referido por Lazarus y Lazarus; 2000), quien lo explica como si el estrés hubiese

sustituido a los antiguos demonios medievales, convirtiéndose en el origen de todos los males de la humanidad.

Este enfoque analiza la influencia el estrés sobre la vida de las personas y la manera en que se presenta como fenómeno en la vida cotidiana, entendiéndolo así desde diversos ámbitos y contextos. Cabe recalcar que respecto al estrés, hay un fuerte componente biológico que hay que tomar en cuenta, la manera en que los estresores actúan, pues como se explicará más ampliamente en el siguiente apartado, el estrés tanto como proceso psicológico como fisiológico, se interpreta como un intercambio entre el medio ambiente y el individuo.

El estrés tiene implicaciones en el sujeto, al no limitarse únicamente a ser un proceso psicológico, tienen que ver sobre todo con la forma en que se entiende la presencia constante del estrés en la vida cotidiana; debido a que este fenómeno está acompañado de síntomas físicos, es posible determinar mediante la mera observación de alguien, los efectos que gradualmente va teniendo el estrés en su desarrollo.

Las causas específicas del estrés son más difíciles de relacionar, puesto es un componente presente en la vida diaria y podrían a su vez estar asociada con muchos elementos diversos del ambiente. Debe, por tanto, considerarse que aunque los factores que influyen en el desarrollo del estrés son de diversa naturaleza, tienen que adherirse a un criterio específico al momento de relacionarlos con el estrés como fenómeno. Se define al estrés como un entendimiento orientado a marcar claramente niveles, es decir, las diferencias entre su intensidad y la frecuencia con la que se dan sus síntomas psíquicos y físicos, teniendo en cuenta las situaciones o circunstancias en las que se presenta.

Se entiende de esta manera que el nivel de estrés es claramente importante, en cuanto a que permite entender básicamente la manera en que va a afectar al individuo; existen a su vez, de manera paralela a los niveles de estrés, grados en los que el individuo reacciona tanto de manera fisiológica, como psicológica y en consecuencia, conductual, de tal manera que cuando un estresor se presenta en el ambiente, el organismo tiene una respuesta biológica predeterminada, la cual recibe precisamente el nombre de respuesta autónoma.

Las respuestas autónomas dependen en gran medida de una valoración cognitiva que el individuo hace de dicho proceso, “es esta valoración cognitiva lo que a menudo desencadena o suprime la respuesta autónoma” (Travers y Cooper; 1996). Hay una gran relevancia en los factores del aprendizaje y en las características particulares del temperamento respecto a la manera en que una persona reacciona frente al estrés, de acuerdo con los autores anteriormente mencionados, y esto tiene consecuencias dentro de los niveles en los que el individuo realiza el manejo del estrés, a través de sus respuestas autónomas.

Depende en gran medida la respuesta autónoma de una valoración cognitiva que el individuo hace de dicho proceso, “es esta valoración cognitiva lo que a menudo desencadena o suprime la respuesta autónoma” (Travers y Cooper; 1996). Hay una gran relevancia en los factores del aprendizaje en las características particulares de temperamento respecto a la manera en que una persona reacciona frente al estrés, de acuerdo con los autores anteriormente mencionados, y esto tiene consecuencias dentro de los niveles en los que el individuo realiza el manejo del estrés, a través de sus respuestas tanto autónomas como cognitivas.

2.1.10 SÍNTOMAS, EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS

Las afectaciones a nivel biológico, psicológico y social que el estrés causa, Cano (2002) las refiere a la mayor parte de los cambios biológicos que se producen en el organismo cuando está sometido a una reacción de estrés ya que no son percibidos por el sujeto y son a nivel psicológico los síntomas producidos por el estrés causantes de la ansiedad y que pueden ser fácilmente identificados por la persona que se encuentra sometida a una reacción de estrés

De acuerdo con este autor los síntomas de ansiedad más frecuentes son:

A nivel cognitivo subjetivo:

1. Preocupación
2. Temor
3. Inseguridad
4. Dificultad para decidir
5. Miedo
6. Pensamientos negativos sobre sí mismo
7. Temor a la pérdida de control
8. Dificultad para concentrarse

A nivel fisiológico

1. Sudoración
2. Palpitaciones
3. Taquicardia
4. Temblor
5. Molestia de estómago
6. Dificultades respiratorias
7. Sequedad en la boca
8. Dificultad para deglutir
9. Dolor de cabeza

- 10.Mareo
- 11.Náuseas
- 12.Fumar o comer en exceso
- 13.Intranquilidad motora (movimientos repetitivos)
- 14.Llorar, quedarse paralizado

El estado de alerta del estrés en el cuerpo provoca tensión muscular en la espalda inferior, el cuello y los hombros, lo cual puede provocar dolor de cabeza por tensión. Otra consecuencia del estrés es que provoca que el estómago secrete ácido clorhídrico, el cual se usa para la digestión de la comida, si el ácido es secretado cuando el estómago está vacío, puede quemar la membrana de recubrimiento del estómago, del esófago y de los intestinos superiores. Si la irritación se repite a lo largo de cierto periodo, puede provocar el desarrollo de úlceras (Tver y Rice, 1999).

Las características de una tarea pueden generar estrés debido a que el ambiente al que se ve expuesto y a las condiciones del lugar en donde se realizan las actividades, puede tener consecuencias en la salud del individuo y su correcto funcionamiento dentro del trabajo, también puede interferir en el procesamiento de información la cual va de las manos con una degradación del nivel de rendimiento (González, Moreno y Garrosa, 2005).

Las situaciones estresantes pueden tener repercusiones en los incrementos de activación fisiológica y se pueden observar en algunos indicadores como la tasa cardíaca, el diámetro pupilar o los aumentos de determinadas hormonas en la sangre. (Hockey, citado en González, Moreno y Garrosa, 2005).

Consecuencias físicas: entre algunas de las más destacadas están el dolor de cabeza, problemas gastrointestinales, infecciones virales, desajustes

en el sueño-vigilia, problemas dermatológicos y las patologías físicas (ejemplo úlceras pépticas, enfermedades coronarias, asma bronquial, impotencia, dolores crónicos, diabetes) (Otero, 2011). En cuanto a las consecuencias para la salud mental las más importantes son la irritabilidad, el agotamiento emocional, olvido de cosas importantes, sentimientos de urgencia de tiempo, cinismo y de desconfianza.

2.1.10.1 REACCIONES FÍSICAS Y BIOLÓGICAS

Everly citado en Palmero y colaboradores (2000) plantea una diferenciación en los desencadenadores del estrés: los estresores psicosociales y los biogénicos. Los primeros dependen de una valoración cognitiva, en cambio los estresores biológicos no dependen de mecanismos cognitivos, sino que actúan de manera completamente dependiente del cuerpo y de los mecanismos de reacción neurológica.

Se deben clasificar los cambios fisiológicos que tiene el organismo durante su desarrollo dentro de este tipo de estresores dado que, como se había mencionado anteriormente, se traducen en una forma de estrés y por lo tanto, es entendible que un cambio físico produzca ansiedad. Tal como las múltiples modificaciones que acompañan a la pubertad, esto se manifiesta desde distintos niveles según se tengan en consideración otros factores importantes a nivel fisiológico, tales como el temperamento, las enfermedades y las alteraciones hormonales.

El consumo de estimulantes y otras drogas psicoactivas, que alteran la percepción de las situaciones o actúen directamente sobre los reguladores del estado anímico del individuo, entre otros muchos factores que pueden afectar de manera considerable la forma en la que los organismos mantienen estados homeostáticos durante periodos estables, está directamente relacionadas

también con la reacción a estímulos físicos que provocan dolor o incomodidad significativa y constante.

2.1.10.2 REACCIONES PSICOSOCIALES

Se entiende a los estresores psicosociales como las situaciones que se pueden presentar durante la vida de una persona, tienen como característica ser circunstancias ambientales específicas, que afectan la vida del sujeto, de modo que cuando está expuesto a estas situaciones, pueden generar altos niveles de ansiedad a partir de las experiencias que para este han sido altamente significativas, las cuales llega a vincular con otras circunstancias parecidas.

Derivado de sus características colectivas, puede afectar a un gran número de personas, como en el caso de las guerras, hambrunas, grandes movimientos sociales, la migración, revoluciones o desastres naturales y catástrofes.

Los estresores pueden darse de manera individual o limitada a un pequeño grupo de personas, como es el caso de molestias sociales, que tienen su origen en la violencia o la inseguridad, también cabe recalcar que estos estresores tienen un origen determinado en factores extrínsecos a la persona, es decir, fuera de su control.

Las diferenciaciones, la magnitud y clase de adaptación requerida por el desencadenante incluirían “el grado de control que tiene el individuo sobre el acontecimiento, hasta qué punto pueden predecirlo, valoración positiva, negativa que se realice, etcétera” Palmero y colaboradores (2000).

2.1.10.3 REACCIONES COGNITIVAS

Las características cognitivas del ser humano tienen una gran relevancia respecto a las formas en que se concibe el estrés desde el punto de vista personal. Esto es debido a que el manejo del estrés que tienen las personas, depende de las formas en que estas perciben e internalizan las circunstancias que se van dando gradualmente en sus vidas.

Ciertos pensamientos propician sentimientos que son formas eficaces de superar el estrés que producen ciertas circunstancias, esto es de gran importancia debido a que las personas reaccionan en función de procesos de pensamiento que muchas veces, tienen una característica intercultural, paradójicamente, la mayoría de las veces de hecho no están definidos de manera consciente.

El pensamiento para la inmensa mayoría de las personas es mucho más cercano a un sentimiento poco definido, en cuanto a que la persona generalmente no es plena mente consciente de la racionalidad de sus propios pensamientos o de la falta de esta, puesto que rara mente cuestiona la lógica de lo que piensa, debido a que no tiene punto de comparación inmediato, además de su propio pensamiento.

Una serie de procesos de pensamiento que desde diferentes maneras propician el estrés, en cuanto llevan a la indefensión frente a las circunstancias de la vida o conducen a situaciones eminentemente problemáticas y que causan gran ansiedad, al mismo tiempo que no permiten a la persona llegar a conclusiones sensatas respecto a cómo mejorar su situación.

2.1.10.4 OTRAS REACCIONES

La importancia de la percepción es analizar que tienen los estresores dentro de la concepción individual, por esa razón es importante analizar los

estresores en el ámbito académico, así también como los procesos de pensamiento que propician el estrés, que surgen del principio de la percepción del individuo sobre su eficacia personal, al mismo tiempo que implican las consideraciones sociales de la interacción que la escolaridad convencional conlleva.

2.1.10.5. REACCIONES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Es importante considerar los estresores en el ámbito académico como la interacción de factores individuales y sociales que actúan principalmente a nivel cognitivo. La carga de contenidos y las exigencias de la educación actual requieren un gran esfuerzo y es una necesidad importante, la convivencia, a su vez, tiene una gran relevancia en la manera en que los estudiantes mantienen una motivación hacia sus estudios.

Tienen una gran importancia los factores primordiales que mantienen la conducta social y la motivación intrínseca del estudiante. El ambiente físico, la infraestructura y el contexto social inmediato en que está la escuela, el entorno en el que nos criamos es crítico para el desarrollo. Cuando el estrés es muy prolongado durante el proceso de escolarización, es muy común sufrir de trastornos alimenticios y de sueño principalmente, factor que vuelve a la persona irritable, al mismo tiempo que degenera en su salud, lo cual solo agrava el nivel de ansiedad que la persona ya tenía antes de que su estado de salud empeorase tal como lo explican Hernández, Polo y Poza (1991, mencionados por Barraza, 2003).

2.1.11. PENSAMIENTOS QUE PROPICIAN EL ESTRÉS

Los seres humanos son tanto relacionales como irracionales para Ellis citado en Powell, (1998) expresa que conviven con dicha realidad, constantemente. A su vez Ellis, haciendo eco del romano Epicteto (50 D.C.)

indica que las personas no tienen entendimiento de las circunstancias tal como son, sino que las comprenden desde su propia perspectiva y a partir de ella, juzgan y reaccionan en la realidad.

Ellis (citado en Powell, 1998) expresa que los seres humanos son tanto relacionales como irracionales y conviven con dicha realidad, constantemente. A su vez Ellis, haciendo eco del romano Epicteto (50 D.C.) indica que las personas no tienen entendimiento de las circunstancias tal como son, sino que las comprenden desde su propia perspectiva y a partir de ella, juzgan y reaccionan en la realidad. Como alternativa para entender los factores que propician el estrés, hacer unas taxonomías de lo que él llama “ideas irracionales” las cuales serían entendidas como concepciones completamente desapegadas de la realidad, que las personas tienen sobre sí misma sobre los demás.

Estas ideas irracionales se pueden resumir en la siguiente lista:

1. La necesidad de obtener aprobación ajena de todas las personas. Desde el sentido de que fijase como meta el obtener aprobación universal es una meta inalcanzable, en tanto se convierte en un objetivo irracional.
2. La necesidad de perfeccionismo al momento de plantear la valía personal: Esto se entenderá como también una meta inalcanzable en el sentido de que el perfeccionismo es por razones evidentes, un absurdo en cuanto a un imposible, una necesidad inaccesible y por tanto, un esfuerzo compulsivo que invariablemente termina derivado en un autoengaño (cuando se piensa que se ha alcanzado) o en una gran variedad de enfermedades psicosomáticas cuando se confronta con la realidad de lo imposible.

3. La felicidad está en manos de una fuerza externa: Quizá parezca evidente la irracionalidad de la frase anterior, pero es probable que esta sea la idea irracional más común en las personas, solo cabe suponer que el ser humano busca invariablemente el abandono de sí mismo. Vienen a la mente los mártires, de manera vulgar es casi imposible no pensar en todas las veces que se coloca a una persona o entidad por encima de los valores más altos, para al final solo percatarse de que aquello que se adora en cuanto a que es tenido por algo perfecto, es también algo inalcanzable y sobre todo, ajeno e inaccesible.
4. El pasado determina el presente: De hecho, no es una frase irracional, sino que hasta cierto punto parece lógica, la mayoría de las personas no notarían que el error en esta afirmación no está en la invariable reminiscencia al pasado sino en únicamente el verbo “determina”, el cual conlleva en este caso en particular una acepción sumamente difícil de asimilar una vez que se es consciente de ella: la de que el cambio es imposible, pues todo fue determinado en el pasado. Este pensamiento está bien representado por la creencia atomista de que todo fue creado y diseñado para seguir un orden desde el principio hasta el fin de los tiempos, pero tal como decía el atomista Demócrito (460 a.c), la incoherencia radica en que “todo cuanto existe está sujeto al cambio”.
5. Existe una solución perfecta para los problemas y esta es de hecho la única variable: Se percibe en la afirmación anterior lo ilógico de la misma, cuanto que no hay algo tal como una solución única o perfecta para todo cuanto ocurre, el problema principal asumir dicha afirmación es asumir la negación con una solución imposible, en lugar de aceptar de manera realista la naturaleza de los problemas.

6. Hay que estar preparado para lo peor: Un observador desatento pensaría que el error de esta afirmación está en el evidente pesimismo que conlleva, pero de hecho no es ese, puesto que por su naturaleza no puede haber error posible en el pesimismo; el error es más simple y está esencialmente en pensar que se puede estar preparado contra todo, lo cual, pensándolo determinadamente, es absurdo.
7. La aceptación de la dependencia implícita en los demás: Esta afirmación podría ser una simple elucubración de la dependencia que las personas tienen unas de otras, y de hecho lo es, sin embargo, hay que tener en cuenta el aspecto más ilógico: poner esperanzas en otras personas.
8. Si las situaciones no funcionan de la manera en que habían sido planteadas será una catástrofe: Esta afirmación devuelve hacia el error fundamental de tratar de poner un control o un sentido a algo que no lo tiene, como lo son los eventos que se dan cotidianamente, tener la concepción de que aquello que no se ajusta a los parámetros de pensamiento que van de acuerdo con un mundo comprensible dentro de la concepción de control de un individuo, es pensar que todo lo que no se comprende es debido a que está sumido en el caos, e independientemente de que sea así en la realidad, lo ilógico de la afirmación está en pensar que se le puede imponer un plan a una serie de eventos aleatorios y que este plan tendrá éxito en efecto y de manera invariable.
9. Es más fácil evitar ciertas responsabilidades que enfrentarlas: Lo irracional es esta afirmación está en pensar que existe de hecho una manera fácil de hacer las actividades. Es imposible evitar la complicación de una tarea en el sentido de que no se

puede saber qué requisitos se necesitarán al final al iniciar una empresa, hasta que se la haya cumplido.

- 10.. Algunas personas son malvadas en sí mismas: Juzgar la esencia de una persona debe comprenderse simplemente como algo imposible, si bien se comenzará por admitir que algunos hechos cometidos por las personas merecen ser repudiables por completo, resulta que la maldad de hecho es extremadamente rara, y lo que se percibe como maldad, no es otra situación que el fruto de la ignorancia de una profunda decadencia, o de un degenerado egoísmo.
- 11.El preocuparse por los problemas de los demás como parte primordial de la vida personal: La irracionalidad dentro de esta afirmación consiste en la impaciencia excesiva por involucrarse con el otro en la solución de sus propios problemas, en cuanto a estos solo representan molestias y una fuente de estrés para las personas.

Las ideas irracionales que plantea Ellis (citado en Powell, 1998) sirve para comprender cierta clase de procesos cognitivos pueden propiciar la manifestación de estrés, o al menos la predisposición a estar en situaciones emocionales de estrés constante.

2.1.12. RECURSOS ANTE EL ESTRÉS

Tiene tres ventajas hablar y actuar asertivamente cuando se encuentra bajo estrés: se siente mejor la persona aumentan las posibilidades de mejorar las relaciones con los demás y existen más posibilidades de alcanzar las metas, (Arroba y James 1990).

Los sucesos estresores de la vida cotidiana dependen en gran medida del control percibido del que se pueda dar una salida efectiva. A este respecto, “el

impacto de las fuentes de estrés sobre el organismo depende, al menos, de la magnitud de la propia fuente y del propio control que se pueda ejercer sobre ellos” (Palmero y, 2000).

Un modulador fundamental para la conducta del individuo desde la perspectiva subjetiva de la persona es la capacidad de alcanzar metas y lograr objetivos, de esta manera, esta característica en “diversos conceptos y líneas de investigación indican la importancia de la percepción del control sobre la propia vida” (Papalia y, 2010).

Tiene una gran importancia lo que el individuo percibe de sí mismo en cuanto a capacidades para responder a situaciones de diversa índole. En diversas concepciones teóricas del desarrollo humano y hasta para el sentido común.

El concepto de autoeficacia, lo define Bandura (citado en Papalia y colaboradores, 2010) como la creencia optimista en las propias habilidades, capacidades, en cuanto a ser instrumentos para lograr objetivos concretos. Para poder entender la manera en la que el sujeto se siente motivado y capaz para cumplir con determinadas tareas.

La conducta y el estado anímico del individuo, están basados fundamentalmente en la efectividad de su efecto modulador sobre en la información que tiene el sujeto respecto a los sucesos estresores y de la manera en que esta información se procesa.

Dentro de los moduladores de la conducta internos del individuo se explica el “locus de control” como el sentimiento persistente de que los sucesos en la vida dependen de factores de carácter externo a ellos mismos, o plantea un conjunto de sentimientos fuertes que implican que el control de las

situaciones de la vida está en el dominio interno de las personas: esto fue definido por Rotter (citado en Lozano y Luciano, 2005) como locus de control externo y locus de control interno, respectivamente.

Tal como lo expone el poeta romano Virgilio (70 a. c.) en la Eneida: “Ellos pueden, porque creen que pueden” (citado en Papalia y colaboradores, 2010). Una actitud positiva es definitoria frente a una actitud pesimista para lograr objetivos, si bien parece ingenua al escrutinio de la lógica, es normalmente aceptada por la psicología contemporánea, y son numerosos los autores que sostienen que se tienen más oportunidades de triunfar si se piensa que en efecto se puede hacerlo; si de hecho se hace esto, en consecuencia, trae como experiencia un reforzamiento de la actitud positiva.

Es importante considerar las herramientas de control de estrés percibido dentro de los conceptos de desesperanza aprendida y autodeterminación como una contraposición de posturas que pueden propiciar o delimitar la capacidad de una persona para considerarse capaz y dueña de sí misma al momento de resolver problemas .

Respecto a las personas depresivas u oprimidas por una gran tensión (Seligman, citado en Papalia y cols, 2010) propone que, se vuelven pasivas porque considera que sus esfuerzos no tienen efecto sobre las situaciones específicas que afectan sus vidas. Este autor describe esos síntomas como parálisis de voluntad, resignación pasiva y apatía inmovilizadora.

Los sistemas que propician la dirección de la conducta, promoviendo el control personal sobre aspectos comunes de la vida cotidiana, afectan y alientan la salud y la felicidad. De acuerdo a los estudios expuestos por Deci y Ryan citados en Papalia y colaboradores (2010).

La capacidad de elegir, es de importancia fundamental para las personas, en cuanto a que les permite la certeza de poder ser eficaces ante las exigencias del ambiente, y de manera más importante, permite la idea fundamental de libre albedrío como motivador positivo de la conducta humana.

2.1.13. MODULADORES DEL ESTRÉS

La finalidad de manejar el estrés, hacen mención Palmero y colaboradores, (2000), consiste en que el individuo haga uso natural de sus recursos con las estrategias, de las características de la situación al tiempo que las características del sujeto, influyen en sus estilos de afrontamiento.

Son llamados moduladores a los factores que influyen considerablemente en el estrés, estos se entenderían como mecanismos importantes para gestionar situaciones que pueden generar estrés. Estos moduladores son de carácter diverso, la diferencia radica en el ámbito en el que se desarrolla, por ejemplo: existen moduladores de carácter social pero también se contempla la acción de aquellos de naturaleza personal.

La importante influencia que tienen las pautas culturales, en la manera en que un individuo afrontar el estrés, varía de en función de algunas perspectivas sociales, basadas en la suficiencia o insuficiencia del individuo frente a los problemas cotidianos, pueden propiciar una resolución de las crisis o bien el estancamiento. Los moduladores de carácter social se refieren básicamente a aspectos como el apoyo percibido en cuanto a sentido de comunidad y el apoyo que esto implica en una dificultad percibida.

Vingerhoets y Marcellissen citados en Palmero y colaboradores, (2002) destacan que los principales elementos moduladores del estrés son los factores situacionales, los de personalidad y los socioculturales. Entre los moduladores del estrés de carácter personal, debe tenerse en cuenta las

creencias, experiencias y aprendizajes particulares del individuo que le permiten a este tener una valoración de las crisis que sea más acorde a un proceder efectivo o más importante a manejar el estrés como un factor no disruptivo en la vida cotidiana.

La presencia de este modulador del apoyo social puede ayudar enormemente a reducir el estrés y a afrontar diversas situaciones difíciles como enfermedades crónicas, llegando incluso a influir de manera definitiva en la capacidad de las personas para recuperarse físicamente de una situación crítica. El apoyo social se entiende como la facilidad que tienen las personas para recibir ayuda tanto en especie como emocional de la comunidad en la que viven, de sus familias, de sus amigos y de otras personas en general.

Se ha definido el apoyo social como “las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos” Cascio Y Guillén, (2010) finalmente los recursos para afrontar las situaciones estresantes tienen a su vez un impacto fundamental en la manera de entender las mismas, y ello está relacionado con el aumento o con la vulnerabilidad respecto a ciertas enfermedades.

El estrés es el resultado del desequilibrio entre recursos y exigencias cotidianas, entonces se entiende la importancia de las relaciones sociales en cuanto a medio de apoyo para superar las crisis. Hay dos opiniones diferentes respecto de la influencia del apoyo social, la primera es llamada la hipótesis del efecto primario y explica que cuando las personas están expuestas a estresores sociales, estos solamente tienen efectos sobre los individuos que tengan bajos niveles de apoyo social. Sin embargo, esta hipótesis también sostiene que en ausencia de estresores, su papel no influye sobre el bienestar y se limita únicamente a proteger a las personas de los efectos patógenos del estrés. La hipótesis sostiene que los recursos asociados al apoyo social

disminuyen significativamente el nivel de percepción del estrés, así como la percepción de amenaza, a la vez que redefinen la capacidad de respuesta.

2.2. RESILIENCIA

Es la resiliencia la capacidad de las personas para adaptarse positivamente a situaciones donde generalmente se esperaría un resultado, es un constructo que retomó la psicología de la ingeniería y que ayudó a darle nombre a lo negativo Puig y Rubio, (2011).

La comprensión de predecir el comportamiento atípico o mala adaptación se investiga desde la segunda guerra mundial, centrándose en conceptos empleados en la década de los ochenta, con los estudios longitudinales realizados por Garmezy, Rutter, Werner, entre otros, que buscan explicaciones de cómo pueden presentarse resultados inesperadamente positivos en individuos que se encontraban en ambientes adversos (Crawford, 2006).

De acuerdo con García y Domínguez (2013), las definiciones de la resiliencia se clasifican en cuatro:

1. Aquellas que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad.
2. Las que incluye el concepto de capacidad o habilidad.
3. Las que enfatizan en la conjunción de factores internos y externos.
4. Las que definen resiliencia como adaptación y también como proceso.

2.2.1 ANTECEDENTES

La adolescencia constituye la última etapa antes de llegar a la madurez, en el largo periodo de crecimiento y desarrollo humano, la crisis de la cual debe surgir una persona madura que actúe según las normas culturales que le son propias. Cada adolescente es un individuo único, aunque hay numerosos

factores comunes al desarrollo que todos afrontan durante los años de la adolescencia, como las transformaciones biológicas, psicológicas y sociales (Horrocks, 1984). Algunos jóvenes tienen problemas para manejar tantos cambios a la vez y pueden necesitar ayuda para superar esta transición física, cognoscitiva y social, y ese proceso de toma de decisiones y de adaptación dentro de la sociedad los lleva a tener una vida sana o a caer en conflictos tales como problemas con la autoridad, rebeldía, alcoholismo y drogadicción, de presión o trastornos alimenticios, entre muchos otros. Lo anterior dependerá de la fuerza interior y el ambiente en donde se desarrolle el adolescente para enfrentar la adversidad y resistir las situaciones que se presenten haciendo uso de la resiliencia.

La resiliencia desde la infancia, pasando por la adolescencia hasta llegar a la edad adulta, es hablar de un constructo empleado dentro de disciplinas tales como la psicología, sociología, antropología, derecho, salud, trabajo social, economía y filosofía.

A comienzos de los años ochenta el concepto de resiliencia nace tras el concepto opuesto de vulnerabilidad. Dos términos relacionados con este concepto son el inglés *to cope with* (“hacer frente”, “no derrumbarse”, “asumir”) y el francés *invulnérabilité*, que significa invulnerabilidad (Cyrułnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael y Manciaux, 2004).

La resiliencia, a pesar de que requiere una respuesta individual, no es una característica individual, pues está condicionada tanto por factores individuales como ambientales, emergiendo de una gran heterogeneidad de influencias ecológicas que confluyen para producir una reacción excepcional frente a una amenaza importante.

Se entiende la resiliencia como un constructo dinámico que incluye una amplia clase de fenómenos implicados en las adaptaciones exitosas en el contexto de amenazas significativas para el desarrollo (Villalba, 2003). Son muchos los autores que incorporan el concepto en múltiples trabajos. A pesar de las diferencias en terminología, la resiliencia puede entenderse como un proceso. La resiliencia es un fenómeno que manifiestan particularmente los sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente aunque hayan experimentado una forma de estrés que implica un grave riesgo de consecuencias desfavorables (Rutter, 1993).

Vanistendael (1996) refiere la resiliencia como la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de sufrir estrés o una adversidad con riesgo de sufrir efectos negativos.

El resultado de la combinación o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que posibilitan superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González-Arratia, 2007).

Desde una perspectiva biopsicosociocultural se propone que el ser resiliente permite al individuo alcanzar el equilibrio que da como resultado un estado de tranquilidad, (González-Arratia y Valdez-Medina, 2005), sin embargo, de acuerdo con Henderson y Milstein (2008), la resiliencia puede ser entendida como una estrategia para la recuperación de la homeostasis.

El adolescente tiene que construir conscientemente su propia resiliencia, potenciar las posibilidades y recursos existentes para encaminar alternativas de resolución de las diferentes situaciones, y sobre todo lograr desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano. Es más un protagonista que un receptor y debe lograr el

conocimiento y aceptación de sus capacidades y limitaciones, desarrollar creatividad y ejercer una autonomía responsable que le permita contar con habilidades para enfrentar eficazmente situaciones específicas; sobre esta base, podrán proyectarse hacia el futuro y fortalecer los vínculo con sus redes de apoyo (Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004). Villalba (2003) considera que básicamente se pueden identificar tres etapas en la investigación acerca de la resiliencia; la primera de ellas responde a la pregunta de qué características marcan o identifican a las personas que prosperan frente a los factores de riesgo, en oposición a aquellas que exhiben conductas destructivas; la segunda hace alusión a descubrir el proceso de obtención de las cualidades de resiliencia identificadas en la primera etapa, y la última se ocupa de las fuerzas motivacionales para tener una reintegración resiliente.

Desde un punto de vista positivo las características resilientes en los jóvenes son un recurso para enfrentar la adversidad de la vida, en lugar de concentrarse en sus debilidades y carencias, así como observar las diferencias y similitudes de acuerdo con su género.

2.2.2 DEFINICIÓN DE RESILIENCIA

En esta investigación se considera el termino resiliencia como “una atributo que modera los efectos negativos del estrés y promueve la adaptación” (Wagnild y Young, 1993) con tal concepción, recientemente se ha postulado que la resiliencia puede ser considerada el resultado de una buena adaptación a las situaciones estresantes. (Ahern, Ark, y Byers, 2008; Seaton y Beaumont, 2008).

2.2.3 PERFIL GENERAL DE LA RESILIENCIA

Una persona con características resilientes es aquella que es capaz de establecer relaciones sociales constructivas, tiene un sentido positivo de sí

misma, dimensiona los problemas, tiene sentido de esperanza frente a las dificultades, extrae significado de las situaciones de estrés, desarrolla iniciativa y se fija metas posibles de alcanzar (Saavedra y Villarta, 2008).

Los resilientes manifiestan un deseo natural de comprometerse con los demás de pertenecer a un grupo, un fuerte compromiso con las actividades que desarrollan y un alto sentido de responsabilidad ante su propia vida y situaciones (Cyrulinik, 2008).

Martínez y Vázquez (2006) encontraron que las personas que salieron adelante a pesar de las adversidades tenían las siguientes características:

1. Habían tenido una familia con un mayor perfil de relaciones saludables llamada por los autores como “menos perturbada que otras”.
2. Alcanzaron un mínimo de escolarización y, contaron con quien entablaron una relación que las impulsó a seguir adelante.

Según Saavedra (2004), la persona resiliente presenta una serie de factores internos que actúan como protectores, a saber:

1. Presta servicios a los otros o a una causa.
2. Emplea estrategias de convivencia, es asertivo, controla sus impulsos.
3. Es sociable.
4. Tiene sentido del humor.
5. Tiene un fuerte control frente a los problemas.
6. Manifiesta autonomía
7. Ve positivamente el futuro.
8. Tiene la capacidad para aprender y conectar los aprendizajes.
9. Tiene la capacidad para automotivarse.

10. Percibe competencias personales.

11. Tiene confianza en sí misma.

Existen factores ambientales que apoyan y favorecen las características resilientes:

1. El ambiente promueve vínculos estrechos.
2. El entorno valora y alienta a las personas.
3. Se promueve la educación.
4. Existe un ambiente cálido, no crítico.
5. Hay liderazgos claros y positivos.
6. Se valoran los talentos específicos de cada persona.

Es deseable que gran parte de ellos estén total o parcialmente desarrollados, claramente no se espera que todos estos elementos estén presentes en el sujeto o su ambiente para que se favorezca la aparición de conductas resilientes (Saavedra, 2004).

Entre las características que presentan las personas resilientes se encuentran también:

1. Autoconcepto, empatía, facilidad de comunicación, moralidad pensamiento crítico, seguridad, simpatía, sociabilidad.
2. Confianza.
3. Autoconocimiento
4. Proyecto de vida.
5. Autoestima.
6. Sentido del humor.
7. Aceptación
8. Identidad.
9. Autonomía
10. Autosuficiente e independencia

11. Capacidad de planear, optimismo, compasión, solución de problemas, trabajo duro, afecto, capacidad de llevarse bien con los demás.
12. Creatividad.

Estas características se desarrollan a lo largo del tiempo, a través de la interacción constante y significativa de la persona resilientes.

Los jóvenes resilientes presentan, entre otras características comunes la capacidad de afrontar adecuadamente los problemas cotidianos, las cuales se relacionan con el propio desarrollo personal mostrando también una serie de características que se asocian directamente, con:

1. Adecuado control en el área social, escolar y cognitiva; lo cual les permite resolver creativamente los problemas.
2. Mayor autonomía y capacidad de autoobservación.
3. Gran confianza en una vida futura significativa y positiva, con una capacidad de resistir y liberarse de estigmas negativos.
4. Sentido del humor, flexibilidad y tolerancia.

Las investigaciones de las ciencias humanas y en la resiliencia durante mucho tiempo se centraron en dar énfasis en los estados patológicos la descripción exhaustiva de las enfermedades y en el intento descubrir causas o factores que pudiesen explicar resultados negativos, o deseados, tanto en lo biológico como en lo mental.

2.2.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS RESILIENTES

Autores como Benard en 1991 y Higgins en 1994 (citado, en Henderson y Milstein, 2003) proponen una serie de características que posee una persona resiliente tales como:

1. Genera relaciones sociales fácilmente
2. Tiene pensamiento crítico
3. Resolución de problemas
4. Perspectiva positiva del futuro
5. Cuenta con motivación y metas
6. Se interesa activamente en el cambio social
7. Mantiene fe sobre las cosas
8. Obtiene un aprendizaje del estrés, trauma o tragedia vivida

Mientras que Masten y Reed (2005) explican que adaptarse y enfrentarse a contextos de adversidad significa obtener aprendizaje y buenos resultados de dichos contextos. Para (Werner y Smith citado en Cordova, 2006) la resiliencia disminuye el impacto del estrés y de los eventos negativos, ello se refleja en la capacidad para afrontar, resistir y recuperarse de factores que pueden ser destructivos.

Los autores citados anteriormente mencionan ciertas características de una persona resiliente:

1. Logros académicos y sociales.
2. Conductas propias de la edad de la persona.
3. Felicidad y satisfacción sobre las cosas que se realizan y de la vida.
4. Ausencia de conductas no aceptadas socialmente.
5. Una conducta activa hacia el problema a resolver.
6. Propiciar la atención positiva de los demás.
7. Una visión optimista de las experiencias.
8. Mantener expectativas positivas sobre la vida.
9. Estar alerta y ser autónomo.
10. Explorar nuevas experiencias.
11. Una conducta proactiva.

En cambio, Polk (1997) propone otras características de la resiliencia las cuales ha clasificado en cuatro patrones:

1. El patrón disposicional: se refiere a las características físicas y psicosociales. Las primeras incluyen los factores constitucionales y genéticos que permiten el desarrollo de la resiliencia como lo son la inteligencia, la salud y el temperamento; las segundas incluyen las competencias personales y el sentido del self.
2. Patrón relacional: incluye darles sentido a las experiencias vividas, tener habilidades para relacionarse como modelos positivos y tener alguien en quien confiar. Igualmente tener una amplia red social y tener confianza y desarrollo de la intimidad personal.
3. El patrón filosófico: se refiere a la creencia de convicción de que vendrán mejores tiempos, hallar un significado positivo a las experiencias. Asimismo, la creencia de que la vida tiene un propósito y tiene significado.

2.2.4.1 IDENTIDAD

La identidad son juicios generales tomados de los valores culturales que definen al sujeto de un modo relativamente estable. Estos juicios generales se refieren a formas particulares de interpretar los hechos y las acciones que constituyen a lo largo de su historia (Saavedra y Villalta, 2008).

2.2.4.2 AUTONOMÍA

La autonomía son juicios generales tomados de los valores culturales que definen al sujeto de modo relativamente estable. Estos juicios generales se

refieren a formas particulares de interpretar los hechos y las acciones que constituyen a lo largo de su historia (Saavedra y Villalta, 2008).

Gutiérrez y Ángeles (2012) mencionan que la autonomía, la percepción de control, la toma de decisiones y el apoyo social, son de suma importancia para mantener a los estudiantes sanos, satisfechos, contentos y productivos. Estos autores dicen que la autonomía se refiere a la percepción que el sujeto tiene en cuanto a su capacidad para organizar él mismo sus tareas o demandas.

2.2.4.3 PRAGMATISMO

El pragmatismo son los juicios que muestran la forma de interpretar lo que realiza el sujeto (Saavedra y Villalta, 2008).

Fernández y Garrido (1999, citados en Gutiérrez y Ángeles, 2012) explican la existencia de una relación positiva cuando un alumno puede ejercer sus propias habilidades con una gran satisfacción escolar y por consecuencia cuenta con mayor autoestima y menor número de quejas somáticas.

2.2.4.4 VÍNCULOS

Los vínculos son juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal (Saavedra y Villalta, 2008).

2.2.4.5 MODELOS

Los Modelos son juicios que refieren al papel que desempeñan las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas (Saavedra y Villalta, 2008).

2.2.4.6 METAS

Las metas son juicios que refieren al papel que desempeñan las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas (Saavedra y Villalta, 2008).

2.2.4.7 AFECTIVIDAD

Son los Juicios sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática (Saavedra y Villalta, 2008).

2.2.4.8 AUTOEFICACIA

La autoeficacia es un juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática (Saavedra y Villalta, 2008).

2.2.4.9 APRENDIZAJE

El aprendizaje son juicios que valoran la situación problemática como oportunidad de obtener conocimiento. (Saavedra y Villalta, 2008).

2.2.4.10 GENERATIVIDAD

La generatividad son juicios que refieren a la capacidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas (Saavedra y Villalta, 2008).

2.2.5 RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA

Es necesario brindarle herramientas adecuadas a un adolescente para que tenga buena comunicación con sus padres y establezca buenas relaciones en su entorno para que tenga expectativas positivas en su futuro. Fomentar la construcción de herramientas adecuadas es una manera de lograr fortalecer la resiliencia en esta etapa de la vida, de acuerdo con Munist, Santos,

Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998), se pueden tomar algunas acciones con los propios adolescentes y otras con los adultos encargados de ellos. Entre las primeras están aquellas con las que se trata de reforzar los rasgos de los jóvenes resilientes para que ellos mismos puedan tomar el control de sus vidas y afrontar dificultades con las mejores herramientas. Cabe mencionar las siguientes medidas:

1. Estimular el desarrollo de las capacidades de escucha, de expresión verbal y no verbal y de comunicación en general.
2. Fortalecer la capacidad de manejo de la rabia-enojo y de las emociones en general.
3. Reforzar la capacidad de definir el problema de optar por la mejor solución y de aplicarla cabalmente.
4. Ofrecer preparación para enfrentar las dificultades del ingreso al mercado de trabajo.

Entre las medidas que se pueden tomar con padres y educadores cabe mencionar las siguientes:

1. Reforzar los conceptos de protección familiar y preocupación responsable.
2. Fomentar la habilidad de reconocer esfuerzos y logros.
3. Desarrollar la capacidad de comunicación afectiva con los adolescentes.
4. Aclarar los roles desempeñados dentro de la familia y favorecer el establecimiento de límites razonables para uno de los miembros.
5. Favorecer la presencia de, al menos, un adulto significativo para el adolescente.

Una de las formas en que los padres pueden tener un papel en la promoción de la resiliencia en la vida de los adolescentes es, de acuerdo con Grotherg (2004), la siguiente:

1. Desarrollo de un vínculo afectivo: Si los adolescentes tienen una relación de confianza y cariño con sus padres tienen menos factores de riesgo con sus pares.
2. Modelo de rol: Los adolescentes miran a sus padres como modelos de conducta; la forma en que actúan los padres, lo que expresan, el cómo se relacionan y cómo responden a las adversidades son formas de actuar que sirven para los hijos y constituyen una fuente de promoción de la resiliencia. El modelado de una conducta positiva frente a la adversidad promueve el optimismo y la capacidad de buscar recursos en los hijos.
3. Estar enterados: Prestarles atención a los hijos estar informados de las actividades en las que están envueltos, conocer a sus amigos, saber a dónde van después de clases y poner límites en los horarios y los permisos para actividades fuera del hogar son formas de promover la resiliencia. Los adolescentes necesitan examinar con sus padres las responsabilidades e ir incrementando la independencia en forma creciente hasta llegar a ser adultos responsables.

Los siguientes atributos que poseen los adolescente resilientes, los identifican Munist, Santos Kotiliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998):

- 1. Competencia social:** Los adolescentes resilientes responden más al contacto con los demás y generan más respuestas positivas en las otras personas, esto es, se comunican con facilidad y demuestran empatía y afecto. Desde la infancia

muestran ser activos, flexibles y adaptables. En los adolescentes la competencia social se expresa especialmente en la interrelación con los pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad. Esta cercanía con los amigos es progresivamente selectiva y pasa de actividades grupales a otras en pareja.

- 2. Sentido del humor:** Una cualidad que se relaciona positivamente con la resiliencia es el sentido del humor. Esto significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico.
- 3. Resolución de problemas:** La capacidad para resolver problemas incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Los adolescentes son capaces de jugar con ideas sistemas filosóficos. Esas destrezas para solucionar problemas son identificables a temprana edad.
- 4. Autonomía:** La autonomía incluye el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. En entornos desfavorecidos la autonomía puede expresarse como la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres, esto es, son capaces de distinguir claramente por sí mismos, entre sus experiencias y los problemas de sus padres. Por lo tanto, entienden que ellos no son la causa del mal y que su futuro puede ser diferente de la situación de sus padres. Ese distanciamiento provee un espacio protector para el desarrollo de la autoestima y de la habilidad para adquirir metas constructivas.

5. Sentido de propósito y de futuro: Se refiere a las expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos, motivación para los logros, fe en un futuro mejor, sentido de la anticipación y de la coherencia. De estas cualidades, las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adolescentes resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el anhelo de un futuro mejor. Cuando un futuro atractivo nos parece posible y alcanzable, somos fácilmente persuadidos para subordinar una gratificación inmediata a una posterior más integral.

La familia y los maestros juegan un papel muy importante para apoyar al adolescente porque además de los cambios que se experimentan en esa etapa de vida, este paso de la adolescencia a la adultez se complica aún más cuando los adolescentes enfrentan problemas en la escuela o en su rendimiento escolar. El adolescente puede lograr convertirse en una persona resiliente y en un adulto autónomo e independiente si en el hogar se moldea su personalidad, se le ofrece afecto y confianza, se fomentan las expectativas y la capacidad de resolver problemas.

2.2.6 FACTORES DE RIESGO PARA LA RESILIENCIA

Diversos autores coinciden en que existen factores en la resiliencia que son de riesgo pero también de protección que pueden, de alguna manera, promover la resiliencia (Cicchetti, 2010).

La pobreza, un entorno violento, de conductas de riesgo, se considera un factor de riesgo que puede representar una elevada probabilidad de dañar la salud (física o mental) entre otros. (Munist, Santos, Kotiliareco, Suárez, Infante y Grotherg, 1998).

Los sucesos de vida estresantes que se presentan a lo largo de la vida, constituyen un riesgo para el desarrollo del adolescente, por lo cual la forma de afrontar dichos eventos puede ser un factor protector (Barcelata, Durán y Lucio, 2012), que ayude a la adaptación positiva aún en contextos de riesgo o en situaciones de estrés significativo, por lo que se asocia a la resiliencia. También el apoyo social percibido es un factor que puede contribuir a la resiliencia como la dinámica o funcionamiento familiar (Barcelata, 2011).

Los factores de riesgo están presentes en los niveles individual, familiar y comunitario (Jenson y Fraser, 2006; Maholmes, 2014), son acontecimientos negativos o fenómenos adversos en el medio ambiente o en el adolescente, que lo ponen en riesgo de tener malos resultados en su desarrollo, además de aumentar la probabilidad de que se experimenten problemas sociales y de salud.

Uno de los juicios fundamentales necesarios para llevar a cabo el estudio de la resiliencia es la identificación del grado en que los jóvenes están expuestos a un riesgo significativo que comprometa el desarrollo. (Kuperminc, Wilkins, Roche y Alvarez- Jiménez, 2008).

El abuso de sustancias y trastornos de conducta están en medida de los factores moderados por el éxito en uno o más de los niveles (familiar, individual y comunitario), el riesgo de comportamiento se incrementa exponencialmente con problemas, por ejemplo, disfunción familiar o fracaso escolar, trayendo consigo el aumento dramático del riesgo para la salud mental (Jenson y Fraser, 2006).

Existe una distinción entre factores de riesgo proximal y distal. Los factores proximales son experimentados directamente por el individuo, mientras que los factores distales son los riesgos derivados del contexto, pero mediados

a través de procesos más proximales. Por ejemplo, una exposición al riesgo proximal sería la influencia negativa del grupo de pares, mientras que un riesgo distal podría ser un vecindario con altos índices de delincuencia, por lo tanto, si el sujeto se ve directamente afectado por las influencias negativas de los pares por medio de la participación en comportamiento delictivo o el uso de sustancias, estarían entrando en juego ambos tipos de riesgo. (New South West Centre for Parenting and Research, 2007).

Los factores de riesgo son clasificados por Jenson y Fraser (2006), donde toman en cuenta los factores que se presentan con mayor frecuencia durante la niñez y la adolescencia, y que pueden relacionarse con problemas en diferentes ámbitos dependiendo el nivel de influencia. Esta clasificación comparte elementos con las distinciones realizadas por otros autores como Grotberg (2006), haciendo referencia a que estos factores actúan a nivel individual, familiar y social.

La clasificación de los factores de riesgo (Grotherg 2006; Jenson y Fraser, 2006) son los menciona los Factores ambientales, Factores interpersonales/ sociales y Factores Individuales.

Los factores ambientales: se encuentra la presencia de crimen o entorno violento, la pobreza, privación económica, oportunidades económicas bajas, comunidad desorganizada, así como bajo apego comunitario.

Los factores interpersonales /sociales: Mala comunicación, violencia y/o conflicto familiar, prácticas parentales inadecuadas, fracaso escolar, el rechazo de los grupos de pares así como asociación con compañeros antisociales.

Los factores individuales: resistencia a la autoridad, poco apego a las normas, falta de orientación e información sobre conductas de riesgo, pobre control de los impulsos, consumo de sustancias así como percepción de estrés.

La capacidad de recuperación resulta del acoplamiento exitoso en los riesgos en lugar de evasión de estos (Maholmes, 2014) la naturaleza y la intensidad del riesgo y la adversidad son importantes en la investigación de la resiliencia, y la resistencia ante estos riesgos implica más que evitar los resultados negativos o pobres.

2.2.7 ESTUDIOS SOBRE LA RESILIENCIA

La resiliencia se han realizado a partir de la observación de que no todas las personas que se desenvuelven en el mismo contexto de riesgo presentan dificultades De acuerdo a los estudios (Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007) tienen comportamientos individuales de superación que incluso llegan a fortalecerse.

Los jóvenes tienen enfrentar desafíos donde deben considerar la complejidad de su capacidad de recuperación ante estos y ello, hace que las investigaciones basadas en la resiliencia se concentren en la observación, descripción y comprensión de cómo los jóvenes evitan los problemas, los resuelven o trascienden, comprendiendo así la naturaleza del riesgo potencial y los procesos de protección (Lee, Cheung y Kwong, 2012).

Las primeras investigaciones de resiliencia encabezaron una revolución en el pensamiento sobre los orígenes y el tratamiento de las anomalías, con el objetivo de predecir el comportamiento atípico o la mala adaptación.

2.2.8. FACTORES PROTECTORES PARA LA RESILIENCIA

Los reportes sobre resiliencia en las vidas de los niños, implican una búsqueda de los procesos que los protegen durante su desarrollo de los estragos que pueden provocar condiciones peligrosas (Masten y Powell, 2003) por tal motivo pueden provocar condiciones peligrosas, las cuales pueden tomar una variedad de enfoques para tratar de identificar los factores asociados a una mejor adaptación de los niños en situación de riesgo, y después poder entender aquellos procesos que pueden ser la base de esos correlatos o predictores de buena adaptación.

Es considerado factores protectores aquellas características del individuo, la familia y la sociedad, que reducen el efecto negativo de la adversidad en el resultado del sujeto, específicamente derivando en un desarrollo positivo (Masten, Burt, Roisman, Obradovic, Long y Tellegen, 2004).

Para la resiliencia los factores de protección se fortalecen en todos los niveles interactivos donde se desenvuelve el individuo, alterando las respuestas a eventos adversos, de forma que los posibles resultados negativos pueda ser evitado. (Zolkoski y Bullock, 2012).

Las influencias de estos factores actúan de manera proximal y distal, lo que generalmente se ve como procesos o mecanismos de protección que pueden verse potenciados de manera conjunta. Los factores protectores se encuentran en varios dominios, incluyendo biológicos, psicológicos, sociales, familiares y contextos ambientales más amplios. (Stanley citado en Leary y DeRoiser, 2012).

La adaptación positiva del individuo está determinada por los factores protectores que favorecen en circunstancias difíciles, especialmente en la

adolescencia, donde están expuestos a situaciones que pueden poner en riesgo su bienestar físico y/o psicológico (Barcelata, 2011).

Los efectos de la exposición al riesgo a través de efectos directos están determinados por los factores de protección los cuales contrarrestan, los efectos interactivos, que alteran la relación de causalidad entre el riesgo y la disfunción, lo cual es esencial para entender por qué ciertas experiencias provocan una serie de respuestas diferentes en los individuos. (Kuperminc et al., 2008).

La importancia de comprender la relación dinámica entre riesgo y factores de protección, y por tal motivo se habla de que los factores protectores, son de gran importancia para identificar aquellos procesos que contribuyen al desarrollo, como lo es la adaptación resiliente ante la adversidad significativa, Cicchetti (2010).

Es importante mencionar que la resiliencia también puede actuar como un factor protector y de alguna manera permite prevenir la aparición de trastornos que afectan la calidad de vida de los adolescentes. Algunos factores de protección pueden considerarse características personales del individuo como lo es la personalidad. Aunque en ocasiones la personalidad puede estar relacionada con alteraciones emocionales y conductas de riesgo (Barcelata et al., 2012).

El efecto de algunos factores protectores sólo será evidente al momento en que se presenta el riesgo, por lo tanto, la clasificación de los factores protectores es similar a la presentada sobre los factores de riesgo, ya que actúan a nivel individual, familiar y social (Masten et al., 2004),

(Resnik, citado en Grotherg 2006), mencionan la clasificación de los factores protectores de acuerdo los factores ambientales, factores Interpersonales/sociales, y factores Individuales.

Los factores ambientales: incluyen las redes de apoyo, presencia y participación comunitaria, estilos de vida saludables, presencia de valores.

Los factores interpersonales/sociales: relación con amigos o personas de confianza, apoyo cohesión y comunicación familiar, acercamiento espiritual y Oportunidad de solvencia económica.

Los factores individuales: refieren la capacidad para resolver problemas; asertividad, actitud positiva hacia el futuro; control emocional y de impulsos; autopercepción y autoeficacia positiva.

Los recursos no son estáticos, sino que evolucionan, se fortalecen o debilitan de acuerdo con ciertas circunstancias. Norris, Stevens y Pfefferbaum, (2008) enfatizan que la recuperación y el bienestar de los individuos surgen de capacidades y característica, individuales y contextuales, que se constituyen en recursos dinámicos para la adaptación positiva.

Existen cuatro aspectos presentes en los niños que experimentan condiciones adversas y son considerados resilientes, estos integran las características personales pero también elementos presentes en su contexto social, son: las características del temperamento, la capacidad intelectual, la naturaleza de la familia y disponibilidad de fuentes de apoyo externo. (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Por su parte, Aguilar y Acle (2012) mencionan cinco dimensiones presentes en la resiliencia:

- a) Existencia de redes sociales informales: Se refiere a los amigos que tiene la persona y cómo se involucra de manera entusiasta en actividades con ellos, también generalmente existe una buena relación con los adultos.
- b) Sentido de la vida, trascendencia: Esto alude a que la persona muestra capacidad para descubrir un sentido y una coherencia en la vida.
- c) Autoestima positiva: La persona confía en sus capacidades y se valora a sí misma, también muestra iniciativa para relacionarse con otras personas porque se siente valioso y con confianza.
- d) Presencia de aptitudes y destrezas: El individuo es capaz de desarrollar sus competencias y confiar en ellas.
- e) Sentido del humor: La persona es capaz de jugar, reír y disfrutar de las emociones positivas y de sus experiencias.

De acuerdo con diversas investigaciones sobre resiliencia (Jenson y Fraser, 2006; Masten et al., 2004; Rutter, 2005) donde incluyen las características propias del individuo y elementos asociados con su contexto, la interacción de estas variables es la que se ve asociada con resultados positivos en el contexto de alto riesgo, y la presencia de los elementos por separado, incluyendo la identificación de locus de control, regulación emocional, capacidad de afrontar, la crianza de los hijos por parte de los padres y la relación con la familia y amigos, ambiente escolar, y vecindarios seguros, entre otros.

2.2.9 FACTORES QUE PROMUEVEN LA RESILIENCIA

En la relación de un adulto significativo, que reafirme la confianza en sí mismo del individuo, que lo motive y por sobretodo, le demuestre su cariño y aceptación incondicional (Sánchez y Villarta, 2008), se encuentran los mecanismos protectores.

La resiliencia es tener relaciones que ofrezcan cuidados y apoyo dentro y fuera de la familia. Las relaciones que crean apoyo y confianza, proveen modelaje y ofrecen estímulo y reafirmación, además contribuyen a afirmar la resiliencia en una persona (Domínguez, 2005). Para esclarecer el fenómeno de resiliencia, los estudios han apuntado a las características del ambiente en el que se han desarrollado los sujetos resilientes: han tenido corta edad al ocurrir algún evento traumático y han provenido de familias conducidas con padres competentes, integrados en redes sociales de apoyo, que les han brindado relaciones cálidas.

En la realidad en que viven nuestros jóvenes actualmente, podemos ver cómo ciertas condiciones influyen negativamente en su desarrollo: carencia de redes de apoyo social para enfrentar las dificultades, incorporación prematura al empleo, desempeño de trabajos marginales o contractualmente precarios, falta de protección de su salud y derechos laborales, desocupación prolongada, fracaso y abandono escolar, adición a las drogas y al alcohol, entre otros.

Vivimos en una época propicia para generar resiliencia: por una parte, el contexto social nos ha vuelto más vulnerables que nunca y, por otra, el mundo globalizado ha exacerbado un individualismo que aleja al hombre de su responsabilidad social dejando a la persona vulnerable física y mentalmente; es un proceso de sobrevivencia que ahora se formula como algo nuevo.

El fortalecimiento de las capacidades de individuo y el grupo, como forma de afrontar y transformar los riesgos y adversidades resultantes de la pobreza, haciendo énfasis en la promoción de los factores protectores donde la opresión social, y la falta de estructura familiar, entre otros juegan un papel importante.

2.2.10 PILARES DE LA RESILIENCIA

Los factores protectores, que se deben de estimular en los seres humanos, según Fores Grance (2008), son los pilares de la resiliencia:

1. La confianza: Es la base de los pilares y la clave principal para promover la resiliencia.
2. Autoestima consistente: Es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o el adolescente por un adulto significativo, “suficiente”, bueno y capaz de dar una respuesta sensible.
3. Introspección: Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro.
4. Independencia: Se define como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación con prescindencia de los deseos del sujeto.
5. Capacidad de relacionarse: Es decir, la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros. Una autoestima baja o exageradamente alta procede aislamiento: si es baja genera autoexclusión vergonzante y si es demasiado alta puede generar rechazo por la soberbia que se supone.
6. Iniciativa: El gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
7. Humor: Encontrar lo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos, aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas.

8. Creatividad: La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir de caos y el desorden; fruto de la capacidad de reflexión, se desarrolla a partir del juego en la infancia.
9. Moralidad: Entendida esta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros.
10. Capacidad de pensamiento crítico: Permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre.

2.2.11 RESILIENCIA EN LA ESCUELA

Una actitud constructora de resiliencia en la escuela implica buscar todo indicio previo de resiliencia, rastreando las ocasiones en la que tanto docentes como alumnos sortearon, superaron sobrellevaron o vencieron la adversidad que enfrentaban y con qué medios lo hicieron.

La construcción de la resiliencia en la escuela implica trabajar para introducir los siguientes seis factores constructores de resiliencia (Henderson y Milstein, 2008):

1. Brindar afecto y apoyo proporcionado respaldo y aliento incondicionales, con base y sostén del éxito académico. Siempre debe haber un “adulto significativo” en la escuela dispuesto a “dar la mano” que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su contención afectiva.
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que “todos los alumnos pueden tener éxito”.
3. Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación,

toma de decisiones (esto vale para los docentes, los alumnos y, eventualmente, para los padres); que el aprendizaje se vuelva más “práctico”, el currículo sea más “pertinente” y “atento al mundo real” y las decisiones se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa, así deben poder aparecer las “fortalezas” o destrezas de cada uno.

4. Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia- escuela positiva.
5. Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. Hay que dar participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres en la fijación de dichas políticas. Así se logra fijar normas y límites claros y consensuados.
6. Enseñar “habilidades para la vida”: Cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones. Esto sólo cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes.

El medio escolar es la seguridad después del hogar y, a veces, la única (Manciaux, 2003 citado en Tomkiewicz, (2004).La escuela ocupa un lugar preponderante y privilegiado, ya que goza del reconocimiento de los miembros de la comunidad.

El ambiente escolar contiene los elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los de protección. Como menciona González y Eugenio (2006), durante la educación básica los adolescentes se

centran en la escuela y en las amistades; es una oportunidad para estimular la colaboración y el sentimiento de pertenencia.

Al establecer altas expectativas para sus alumnos, las escuelas que estimulan la resiliencia le brindan apoyo para alcanzar lo necesario para obtener éxito (Melillo y Suárez, 2004) logrando evitar comportamientos problemáticos entre sus alumnos, como el abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia (Henderson y Milstein, 2008).

Para González (2006) existen actores clave en la escuela como son los maestros, los cuales tienen la posibilidad de identificar estudiantes en riesgo y, si han logrado ganarse la confianza del alumno, pueden ayudarlo a explorar sus potencialidades resilientes.

2.2.12 PERSPECTIVA DEL DESARROLLO POSITIVO

Los problemas que algunos jóvenes enfrentan durante su crecimiento, como dificultades de aprendizaje, trastornos afectivos, conducta antisocial, baja motivación y rendimiento, el uso de sustancias como alcohol, drogas o fumar, así como la presencia de crisis psicosocial provocada por la etapa misma y los episodios de maduración como la pubertad, además de los riesgos de abandono, abuso y las privaciones económicas que azotan ciertas poblaciones (Damon, 2004) contrastan con los enfoques que se han centrado en el desarrollo positivo de la juventud (Positive Youth Development – PYD-).

Se entiende por el potencial humano aquello relacionado sistemáticamente con recursos positivos, promotores del crecimiento en la ecología de la juventud, es decir, los recursos que se denominan “elementos fundamentales de desarrollo” (Bowers, Li, Kiely, Brittan, Lerner y Lerner, 2010) es un concepto basado en la fuerza de la adolescencia. Se deriva de la teoría de los sistemas de desarrollo y señala que PYD surge cuando la plasticidad

potencial de desarrollo humano se alinea con los activos de desarrollo o recursos (Lemer, Almerigi, Theokas y Lemer, 2005).

La regulación y la adaptación durante el desarrollo, resultan en el desarrollo positivo del adolescente, de acuerdo con Gestsdóttir y Lerner (2007), una construcción que ha sido puesta a funcionar dentro de la literatura del PYD a través de las cinco C; es decir, las subescalas de competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado.

Las teorías del desarrollo de sistemas en especial el enfoque en la plasticidad de desarrollo, postulan que el desarrollo positivo se produce cuando los puntos fuertes de los jóvenes (representados, por ejemplo, por el enorme potencial de crecimiento o plasticidad, dentro del período de la adolescencia) están alineados de manera sistemática con los recursos positivos, promotores del crecimiento en la ecología de la juventud, recursos que se denominan “elementos fundamentales del desarrollo”. El modelo de cinco C del PYD hace hincapié en los puntos fuertes de los adolescentes y, como consecuencia, permite ver los recursos que pueden desarrollar los jóvenes (Bowers, 2010).

El comportamiento prosocial, la salud mental y un buen rendimiento académico, son los resultados positivos de desarrollo de los jóvenes que son altamente prevalentes (Flay, 2002) para un adecuado comportamiento positivo y saludable,

Diversas políticas que impulsan el desarrollo positivo en los jóvenes, son la socialización que han alimentado históricamente el desarrollo de los niños, especialmente en la familia, requieren reconceptualización de las prácticas escolares y comunitaria para apoyar a la familia en su misión de educar a los hijos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004).

La adolescencia saludable hace énfasis en el enfoque del desarrollo positivo de la juventud, como una adecuada transición a la adultez es considerado dentro del desarrollo positivo y toma en cuenta que se requiere algo más que evitar aquellos comportamientos que son nocivos, como el consumo de drogas, la violencia o las prácticas sexuales de riesgo, enfocándose en la existencia de condiciones saludables desde una perspectiva centrada en el bienestar (Oliva, Ríos, Anotín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010).

De este modelo surge un claro entusiasmo de continuar con la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas (Oliva, Pertegal, Antolín, Reina, Pascual y Estévez, 2011) desde este enfoque del desarrollo, la conducta individual y social no puede reducirse a influencias genéticas y se enfatiza que la potencialidad para el cambio de la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en la que está inmersa.

2.2.13 RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA

Los difíciles desafíos de garantizar buenos resultados para todos los alumnos y promover un personal capacitado y entusiasta son algunos de los retos que enfrentan actualmente las escuelas en aprender (Henderson, Nan y Milstein, 2008).

Se observa que la emergencia en esta etapa acarrea un nuevo panorama en el cual hay que insertar y reelaborar las estrategias de fomento de resiliencia, en lo que respecta a la adolescencia tal como señala Krauskopf (2007).

La capacidad para poder resolver el problema de identidad en contextos donde ésta no posee las condiciones para construirse de un modo positivo, tiene que ver precisamente con la resiliencia en la adolescencia, con el propósito de fortalecer y aplicar la autonomía, cuyo aprendizaje vital se ha dado en la infancia y la autonomía es la capacidad para gestionar los propios proyectos de modo responsable y diligente (Saavedra y Villalta, 2008).

La adolescencia es una etapa profundos cambios, de transformaciones, que llevan al sujeto a una búsqueda incesante de buenos escenarios de socialización y nuevas formas de sociabilidad, a fin de lograr consolidar su identidad personal y social.

Los adolescentes viven actualmente en un mundo creciente en el que comienzan a tener las decisiones propias y las trayectorias planeadas a partir de las disposiciones singulares de la edad, en combinación con las prácticas a través de las que se perfila el proyecto adulto.

El ciclo vital es el que lleva a remarcar que es la adolescencia, cuando más se patentizan los modos diferentes de exposición ante la adversidad, por lo que se toma necesario fomentar habilidades sociales, cognitivas y emocionales que les permitan enfrentarse exitosamente a los desafíos que se les presentan (Cardozo, 2008).

El comportamiento puede tener efectos negativos cuando los adolescentes perciben que no pueden enfrentar sus problemas de forma eficaz, no solo en su propia vida sino también en el funcionamiento de sus familias y de la sociedad. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las relaciones entre los estilos de afrontamiento y otros factores como la clase social, el estrés previo, edad, origen étnico o el género que directa o indirectamente

influirán o modularán su calidad de vida dependiendo de la forma como perciban las situaciones (Ortigosa, Quiles y Méndez, 2003).

Desde la temprana infancia varios adolescentes, se vieron enfrentados de alguna manera a situaciones no propias de su edad, con todos los retos y los desafíos personales que esto podría haberles implicado y paralelamente con todos los riesgos para su salud física y mental.

La resiliencia surge, tal como señala Melillo (2007), ampliando los enfoques de protección de la adolescencia y proporcionando una perspectiva de confianza frente a las condiciones adversas. La resiliencia, sostiene el autor, se teje no hay que buscar solo en la interioridad de una persona si en su entorno, sino en ambos. Tal vez esté sea el mayor desafío al trabajar con adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social: lograr, en primer lugar, reconocerlos como un grupo, con necesidades propias y, de este modo, poder advertir como el contexto puede proveer las condiciones necesarias para su desarrollo.

2.3. ADOLESCENCIA

La adolescencia es el periodo de la vida a través del cual se pasa por una fase de transición prolongada entre la niñez y la adultez (Larson y Wilson, 2004) el término adolescencia generalmente se usa de manera deliberada, para enfatizar la diversidad en la experiencia de la sociedad.

La adolescencia se distingue en las sociedades más modernas por ser el el paso de la niñez a la adultez, es una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, que adquiere distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos (Papalia, Olds y Duskin, 2010).

Actualmente se ha ido describiendo la etapa de la adolescencia: los aspectos positivos de esta etapa, hacen énfasis en que es un periodo de evolución durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos, pero también de oportunidades. La definición de adolescencia como es parte del desarrollo humano se ha ido modificando a través del tiempo. Hasta hace unos años se describía como un periodo caracterizado por innumerables problemas y tensiones, donde había confusión normativa, un estado de oscilaciones, oposiciones tormentosas y estresantes (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995). La mayor o menor adaptación del adolescente va a venir determinada, en gran medida, por la cantidad de recursos de los que dispone para afrontar estos cambios (Musitu y Cava, 2003).

2.3.1. DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que implica transformaciones y la superación saludable de esta etapa depende en gran medida de las oportunidades que el medio ofrezca (Munist y Suárez, en Melillo, Suaréz y Rodríguez, 2004). Esto implica transformaciones biológicas de la pubertad, los cambios que acompañan el despertar de la sexualidad, las relaciones cambiantes por la familia y los pares, la habilidad creciente de los jóvenes para pensar en forma abstracta, para considerar diferentes dimensiones de los problemas y para reflexionar sobre sí mismos y los demás y presentan un momento crítico del desarrollo humano.

La palabra adolescencia proviene de adolecer o falta viene del latín *dolecere*, por su parte el verbo *carecer* tiene el sentido de falta de algo por lo tanto podemos decir que un ser humano carece; lo que significa transición o proceso de crecimiento (Guelar y Crispo, 2000).

La adolescencia es la etapa del desarrollo del ser humano que sigue a la pubertad y en la que se produce toda una serie de cambios físicos y psicológicos. Y en la pubertad se dan una serie de cambios físicos en el organismo humano hasta alcanzar la completa maduración de los órganos sexuales y con ello la plena capacidad para reproducirse y relacionarse sexualmente. Es por ello que Carretero (1991) describe las diferencias que existen entre estos dos términos que suelen confundirse: pubertad y adolescencia, debido a que poseen características comunes.

La transición de adolescencia debe considerarse como una etapa que comprende un viaje por un territorio desconocido, podemos entender que implica que quien lo está atravesando ya no está más donde estaba (Guelar y Crispo, 2000) indican que para comprender mejor, el sujeto no se halla en el lugar conocido donde sabía manejarse, pero tampoco ha llegado a donde se dirige, a donde quiere ir. Por esto las inseguridades, la inestabilidad, los malestares, los miedos y las incertidumbres son propios de este tiempo, así como el entusiasmo, la fuerza para vencer desafíos y aventurarse en caminos nuevos, el idealismo para forjar proyectos y esa energía que a veces cuesta tanto regular.

2.3.2 DESARROLLO BIOSICOSOCIAL

La importancia de dividir esta etapa del desarrollo de la adolescencia de acuerdo con un orden cronológico de los eventos que van experimentando, es por un periodo entre la niñez y la adultez, que se ve cada vez más amplio. Del Bosque y Aragón (2008) mencionan la transición entre niñez y adultez: adolescencia incipiente o temprana (13-14 años), donde se presentan los cambios biológicos con el inicio de la pubertad y de la madurez sexual, y la presencia de expresión conductual y emocional extrovertida; adolescencia media (15- 16 años), se presenta la búsqueda de la libertad y la independencia familiar, se refleja el desarrollo cognitivo y cierta madurez afectiva, aunque

también se presentan ciertos conflictos dentro de la familia; y la adolescencia tardía (17- 18 años) considerada como la resolución de la adolescencia, donde se socializa con mayor facilidad con personas del sexo opuesto y surgen intereses vocacionales. Además se llega a un equilibrio al reconocer las capacidades y limitaciones personales.

El objetivo del desarrollo humano para Krauskopf (2011), es el enriquecimiento progresivo personal y social, enfatizado que es durante la adolescencia que se va avanzando en la convivencia social positiva, se van asumiendo las capacidades personales y hay un ajuste e integración psicosocial. Desde las capacidades personales y hay un ajuste e integración psicosocial. Desde esta perspectiva y aunado a los cambios a nivel biológico, esta autora menciona que la adolescencia se divide en las siguientes frases:

- Preadolescencia (10-12 años): se caracteriza por la preocupación del individuo por los aspectos físicos (debido a los cambios biológicos) y emocionales, presentándose una reestructuración de la imagen corporal y el inicio en la búsqueda de independencia en el ámbito familiar.
- Adolescencia inicial (13- 14 años): se presentan la exploración de las capacidades personales y cambios en el patrón de razonamiento y responsabilidad. Se busca la información personal y social, mediante el desarrollo de relaciones interpersonales con sus pares aunado a la diferenciación del grupo familiar.
- Adolescencia media (14- 16 años): Se caracteriza por la elaboración de identidades, interés por nuevas actividades, búsqueda de autonomía, deseos por afirmar el atractivo sexual y social, además de considerar a la pareja como una

extensión del yo. En esta fase se va aceptando la disciplina a través del reconocimiento de derechos y capacidades.

- Fase final del período de la adolescencia se llama juventud (17- 19 años): En esta fase se refleja cierta ansiedad por las decisiones que se proyectan a futuro. Asimismo se presenta la orientación hacia la sociedad y relaciones de pareja con diferenciación e intimidad. Se va dando una reestructuración en las relaciones familiares y la exploración de opciones sociales y proyectos que pueden ser determinantes para su vida adulta.

Las personas cambian, con el tiempo han aumentado en complejidad de lo lineal a lo interactivo a sistemas dinámicos multinivel (Sameroff, 2010). Los modelos que se utilizan para comprender cómo, sugieren una perspectiva dialéctica, haciendo énfasis en la interconexión del contexto individual mediante la propuesta de que el desarrollo integra el cambio personal, el contexto, la regulación y la representación del desarrollo.

La familia, la escuela, los iguales y la sociedad se hallan integrados en estos cuatro sistemas cuya importancia y presencia en su vida se va modificando de acuerdo con su desarrollo en la etapa de la adolescencia. (Arbeijón, 2011).

El sistema de referencia emocional para un adolescente es la familia y genera, al mismo tiempo, un mapa de significados con referencia a estructuras cognitivas que le permitirán encarar el mundo y sentir las bases de la integración en la sociedad.

El lugar que ayuda al individuo a encontrar y fortalecer las herramientas culturales que la sociedad considera importantes para su posterior adaptación

es el sistema escolar, en este contexto el adolescente se enfrenta a la manifestación de valores y creencias diferentes a los suyos, que pueden o no diferir de los aprendidos en la familia.

Las características que van a dominar en los adolescentes se van adquiriendo mediante la convivencia, a veces por imitación. En el sistema de los iguales en edad, el individuo se encontrará con cierta confusión con respecto a la identidad. Se trata de un ambiente donde son los pares quienes muestran un abanico de posibilidades sobre diversos estilos de vida a partir de los diferentes hábitos y destrezas que llegan a dominar los adolescentes, aunado a las características de personalidad que comparte con sus compañeros y amigos, al mismo tiempo que identificará aquello que lo hace único (Sameroff, 2010)

Para comprender las teorías contemporáneas del desarrollo, se requieren cinco modelos para entender el cambio psicológico humano: 1) Modelo personal; 2) Modelo contextual; 3) Modelo de regulación; 4) Modelo representacional; 5) Modelo del cambio evolutivo. A continuación se presenta la explicación de Sameroff (2014) sobre la importancia de estos modelos, tomando en cuenta que dentro de cada uno hay evidencia de discontinuidades que pueden expandir o contraer el éxito del desarrollo de los adolescentes:

1. El modelo personal es necesario para comprender cómo aparecen y evolucionan las competencias desde la infancia, con el fin de discernir los cambios de la persona y cómo se desenvuelve y desarrolla, desde el funcionamiento sensorio motor de la infancia, hasta comprender los niveles cada vez más complejos de la cognición. Asimismo permite entender el papel de los cuidadores, las relaciones con compañeros, maestros y

otras personas además de las presentes en casa y en la escuela; además de la importancia de las diversas fases de la identidad personal y cultural desde la adolescencia a la edad adulta.

2. El modelo contextual es necesario para delimitar las múltiples fuentes de experiencia que aumentan o limitan el desarrollo individual. El niño en crecimiento se ve cada vez más involucrado en diversos entornos sociales, e instituciones que tienen un impacto directo o indirecto, tomando en cuenta la teoría ecológica de los sistemas desarrollada por Bronfenbrenner en la década de los 70.
3. La perspectiva del modelo de regulación va encaminada a la integración de los sistemas dinámicos como parte de la relación entre la persona y su contexto. Durante el desarrollo temprano, la regulación humana se dirige principalmente de lo biológico a lo psicológico y social. Es decir, que lo que comienza con la regulación de la temperatura, el hambre y la excitación pronto se convierte en la regulación de la atención, el comportamiento y la interacción social.
4. El modelo de representación se refiere a cómo el indicio que experimenta las experiencias en el mundo aquí y ahora, se da una existencia a largo plazo en el pensamiento. Estas representaciones son las estructuras cognitivas que codifican de manera abstracta y representan una estructura interpretativa de nuevas experiencias, así como un sentido de yo y el otro.
5. El modelo evolutivo es necesario para explicar el codesarrollo de los polimorfismos genéticos, psicológicos, y el funcionamiento social. Lo cual se va desarrollando

mediante la integración de las esferas biológica, psicológica y social, con el fin de tener una visión unificada del desarrollo del individuo.

2.3.3. PROBLEMAS DE LA ADOLESCENCIA

Los desórdenes graves son poco comunes durante esta etapa, sin embargo explica que es raro que exista algún muchacho o chica que haya atravesado la adolescencia sin sufrir un periodo de estrés que lo haya perturbado, para (Gallagher y Harris, 1974), hablar sobre los desórdenes emocionales de la adolescencia describe a este como un periodo de transición.

La adolescencia es un periodo de transición donde deben adaptarse a los sentimientos de carácter sexual y reajuste de sus relaciones con los padres, buscar su independencia, formar sus propias personalidades, lograr confianza a través de los logros que les aportan, reconocimiento y enfrenten la confusión que les provoca la escuela, religión, conducta adulta, muerte y toda otra serie de problemas. Todas estas cuestiones constituyen problemas, mas no significa que la mayoría no los pueda resolver en forma adecuada; no obstante algunos adolescentes se ven más afectados por problemas que actúan como desencadenantes del estrés, esos problemas quedan más allá de las posibilidades de los jóvenes de manejarlas, en cierta medida los acosan, lo alejan del trabajo de manejarlas, en cierta medida los acosan, los alejan del trabajo y no les permiten vivir tan felices y provechosamente como deberían.

El estrés pueden manifestarse de formas variadas, puede darse en un nivel profundo e inconsciente y solo evidenciarse e través de algún síntoma típico de enfermedad física, otras veces surge al nivel de la consciencia como respuestas corporales como por ejemplo; la boca seca, la respiración, agitada, taquicardia, pupilas dilatadas, un nudo en el estómago y los músculos rígidos que constituyen todas formas de afrontamiento corporales a la situación

estresante, que indican que están listos para luchar contra lo que repetidamente pareció una amenaza, desafío o pérdida (Medina, 2000).

El adolescente tiene un carácter propenso lo mismo a tristeza que a la alegría, capaz de pasar rápidamente de la confianza al más completo pesimismo. Estas oscilaciones de humor características de los adolescentes causan en ellos la vivencia del estrés ya que la interpretación o evaluación subjetiva de la situaciones a las que se enfrenta se presentan en la duda de si mismo, de su identidad y humor inmediato, de su constante expectativa y de la duda de la nueva etapa por la que se encuentra atravesando.

Las oscilaciones de humor características de los adolescentes causan en ellos expectativas que vivencian en la anticipación a nivel cognitivo de los acontecimientos que habrán de venir. Por eso lo típico de un individuo expectante es mantenerse alerta con gastos enormes de energía preparándose para realizar un acto en cuanto aparezca la señal de aquello que ha de venir, sabiendo es que esta actitud en tanto más se prolonga más penosa es.

De no poder resolver con éxito una situación, la expectativa comienza a realizarse mal, entonces, va a dar ahora a la expectativa el verdadero carácter del estrés; se observa una reacción de enojo, por el sentimiento de insuficiencia, de encontrarse desarmados, y por poco emotivo que sea el adolescente, las manos empezarán a transpirar, el corazón a golpear dentro del pecho, y algo así como un nudo corredizo, a oprimir la garganta.

El estrés automatizado es la expectativa que genera el adolescente de la situación estresante porque no tiene modos de afrontamiento, adecuados a las nuevas situaciones que se solicitan. Muchos modos de afrontamientos contradictorios o irreconocibles se le ocurren por igual y como siente el

profundo desorden de su mentalidad y de su cuerpo, se agita y se consume en el estrés (Gallagher, J. y Harris, H.,1974).

La experimentación de la crisis en la adolescencia existencial se encuentra cuando descubre la finalidad de la existencia, la muerte, y no solo la suya sino la de sus padres trata ansiosamente a aferrarse a alguna ideología religiosa tal vez, que le garantice la prolongación de su existencia. Ya desde Kierkegaard se planteaba como los grandes dilemas de la existencia del hombre el aislamiento social, la libertad, la muerte y el sentido de la vida. Qué es sino que experimentan los adolescentes y que los hacen sentir estresados y ser inestables, en humor, cognición y conducta.

Las expectativas sociales de comportamiento más maduro, las aspiraciones carentes de realismo, los obstáculos para hacer lo que quiera, son situaciones perturbadoras, las cuales dice Hurlock (1987), son dificultades escolares, adaptación sexual, falta de popularidad, entre otras.

La belleza física y el reconocimiento de los otros que lo reafirma y sostiene su auto concepto, también son frecuentemente situaciones estresantes, la mala alimentación por la preocupación corporal tan acentuada del adolescente, que tiene como base una mala alimentación ocasiona anemia por la insuficiencia de hierro que genera apatía, melancolía y se acompaña de un aumento en el estrés y la irritabilidad, la falta de calcio también es común por el crecimiento acelerado y lleva a la irritabilidad y a inestabilidad emocional.

En la infancia se desarrolla una personalidad independiente y emocionalmente estable que se ve afectada solo circunstancialmente por situaciones independientes de las causas que puedan producir estrés en el adolescente. En cambio los jóvenes dependientes e inseguros se sienten

abastecidos y son ellos quienes necesitan ayuda para sentirse más seguros e independientes, lo cual será de gran valor preventivo.

El concepto de la vivencia de la adolescencia dentro del estudio de la adolescencia no se debe dejar de lado el que la vivencia de esta etapa es para los adolescentes una construcción de sus propias personalidades; es tratar de llegar a ser la clase de personas que sienten que quieren ser.

Es necesario comprender que los adultos deben reiterar su amor a los hijos, a pesar de no estar siempre de acuerdo con ellos, que el conflicto no está dirigido a destruir a sus padres reales, sino a la imagen de los padres. El mundo afectivo familiar sigue siendo un apoyo que ayuda al adolescente en esta etapa. El joven puede tener una culpa inconsciente por su conflicto con los padres y quiere diferenciarse de ellos. Frente a eso los padres deben responder con un afecto incondicional, más allá de los enfrentamientos que produzcan.

Las relaciones con las personas de la misma edad (grupo de pares), en plano social se vuelve muy importantes y necesarias, ya que estas permiten comprender mejor los cambios y vivencias que se tienen; encontrar un lugar propio en un grupo social; obtener apoyo y afecto; explorar conductas y destrezas sociales; expresar abiertamente sus deseos y necesidades Munist y Suárez (en Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004).

La aparición de nuevas capacidades cognitivas hacen del plano intelectual, de acuerdo con (Elkind citado en Flores y Macotela, 2006), que el adolescente experimente la introspección, el idealismo, la evaluación de sí mismo desde la perspectiva de los demás, la evaluación de nuevas posibilidades y alternativas y el manejo de situaciones multifacéticas.

Es este nuevo pensamiento formal abstracto, especulativo y libre de circunstancias y del ambiente inmediato el que incluye pensar en las posibilidades, comparar la realidad con aquello que pueda ocurrir o con aquello que nunca podrá suceder. Otra capacidad cognoscitiva adquirida en la adolescencia, es reflexionar sobre el pensamiento, en esta etapa el adolescente aprende a examinar y modificar intencionalmente su pensamiento .De acuerdo con Piaget (1993) el cambio cognitivo del adolescente es la aparición del pensamiento de la operaciones formales.

Los adolescentes muestran una creciente capacidad de planear y prever las cosas, a esto se incluyen tres cualidades notables del pensamiento del adolescente sobre la capacidad de que combinar todas las variables y encontrar una solución al problema; hacer conjeturas sobre el efecto que una variable tendrá en otra y combinar y separar las variables de modo hipotético-deductivo. También se vuelven extremadamente introspectivos y ensimismados y empiezan a poner todo en tela de juicio, al hacerlo excluyen las actividades tradicionales y se convierten en pensadores más creativos.

Los cambios de los adolescentes se verán influenciados por el contexto donde se desarrollan. (Colombo citado en Florentino, 2008) subraya que el desarrollo de un adolescente es multifactorial, no sólo depende de la escuela, sino de hogar, del nivel de educación de los padres y del ambiente de saludable que lo rodea.

De esta manera se aporta a la construcción de la resiliencia. Los fracasos que pueden afectar la autoestima se sobrevaloran y determinan el impulso a avanzar, pero con manejo adecuado de estas experiencias en donde se analice cómo se produjeron esos fracasos, el adolescente puede aprender de ellos y generar alternativas de solución en conjunto. (Munist y Suárez citado en Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004) dicen que si un adolescente se siente

inseguro podrá en duda sus merecimientos de afecto y sus posibilidades de tener éxito en la vida.

En el caso de los jóvenes se debe determinar qué factores resilientes ya se encuentran desarrollados para partir de ellos hacia la construcción de la resiliencia, donde se incentiva la resiliencia en cualquier etapa de la vida en que nos encontremos. Grotberg (2006) indica que la promoción de la resiliencia en cualquier grupo se facilita si uno piensa en términos de ladrillos para la construcción del crecimiento y el desarrollo, esos ladrillos ayudan a identificar y delimitar los factores que pueden promoverse de acuerdo con la edad o la etapa del desarrollo.

2.3.4. CONTEXTO DE RIESGO

Tanto en investigaciones como en profesionales de la salud, la adolescencia se ha convertido en una de las etapas del desarrollo que ha llegado a ser de gran interés y es por eso que se ha ido investigando y conociendo qué factores interfieren con su bienestar y un desarrollo óptimo.

En el 2010, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), reportó que el porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años de edad correspondía al 16.3% en el Distrito Federal. Sin embargo, en el 2014, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó que a nivel nacional existe una población adolescente de 31.4 millones entre 15 y 29 años, de los cuales el 35.6% son adolescentes de 15 a 19 años, uno de cada tres (33.7%) son jóvenes de 20 a 24 años y tres de cada diez (30.7%) tienen entre 25 y 29 años de edad, lo cual indica un aumento con respecto a las cifras de 2010 y se enfatiza la importancia que requiere prestar atención a este sector de la población y enfatizar en los factores que pueden favorecer su desarrollo. Durante esta edad del desarrollo se consolida la madurez física, emocional y cognitiva al desarrollarse la identidad, personalidad e intereses, así como las

capacidades y habilidades para relacionarse y comportarse en la edad adulta, ya que ocurren cambios internos profundos que modifican la conducta a los que se suman los componentes socioculturales propios de la adolescencia. En una etapa posterior el cuerpo continúa desarrollándose, ampliándose la capacidad del pensamiento analítico y reflexivo.

De acuerdo con Brooks-Gunn y Duncan (1997) existen cinco dimensiones específicas que deben considerarse al momento de hablar sobre el bienestar del niño y el adolescente, ya que la salud física y mental en los jóvenes es de suma importancia al momento de hablar sobre el desarrollo de su potencial como individuo, específicamente de su autonomía para concretar sus aspiraciones (CONAPO, 2010), estas dimensiones incluyen: la salud física (bajo peso al nacer, retraso en el crecimiento, y el envenenamiento por plomo; la capacidad cognitiva (inteligencia, habilidad verbal, y prueba de rendimiento partituras); rendimiento escolar (años de escolaridad, la finalización de la escuela secundaria); los resultados emocionales y de conducta; la maternidad adolescente.

La Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (Medina- Mora et al., 2003) señala la prevalencia de ciertos padecimientos que siguen estando presentes en este sector de la población, un ejemplo de ello es que los hombres presentan prevalencias más altas de cualquier trastorno en comparación con las mujeres. A pesar de que se han ido implementado programas para prevenir e intervenir con el propósito de impulsar un mejor ambiente de desarrollo para los jóvenes y su bienestar, en México, dentro de los padecimientos principales en las mujeres se encuentran las fobias (específicas y sociales), seguidas de episodios depresivos mayor es, para los hombres, la dependencia al alcohol, los trastornos de conducta y el abuso de alcohol (sin dependencia).

En el Informe sobre Sistemas de Salud Mental en México, la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2011) reportan que de los 544 establecimientos ambulatorios de salud mental en el país, sólo el 3% está destinado a niños y adolescentes; además menciona que los principales diagnósticos son trastornos mentales orgánicos, retraso mental y desordenes psicológicos del desarrollo.

La resiliencia ayuda a los adolescentes a su desarrollo y adaptación durante esta etapa tomando en cuenta que se trata de población vulnerable a ciertas situaciones estresantes o condiciones adversas que pudieran experimentar, además de las dificultades propias de esta fase (Rutter citado en Barcelata, 2011). Diversos autores han mostrado la importancia de conocer los recursos o disposiciones para fomentar la resiliencia.

Crawford, (2006).señala la importancia de conocer y fortalecer los recursos internos tomando en cuenta la interacción de éstos con apoyos externos y así promover o menoscabar la propia adaptación psicosocial. Por lo tanto, los adolescentes, al estar más expuestos que otros grupos a las exigencias de la vida cotidiana, pueden desembocar en consecuencias que afectan en mayor medida su integridad (Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica, 2011).

2.3.5. PSICOPATOLOGÍA DEL DESARROLLO

Para conceptualizar el curso del desarrollo durante la adolescencia, Cicchetti y Rogosch (2002), mencionan la importancia del maco integrador que ofrece la Psicopatología del Desarrollo y la utilidad de esta perspectiva en relación con la investigación, la prevención e intervención en esta etapa de crecimiento. La Psicopatología del Desarrollo pone especial relevancia en la comprensión de la continuidad y la aparición de psicopatología durante esta y

posteriores períodos del desarrollo, enfatizando la utilidad de esta perspectiva para la comprensión de la interacción entre contexto individual y externo.

Rutter (2005) menciona que el desarrollo constituye un marco útil para la investigación de la psicopatología y que algunos de los principales cambios durante las últimas cuatro décadas en el enfoque adoptado para el estudio de desarrollo se observan diez temas clave para entenderlo: las influencias prenatales; los efectos de periodos sensibles; los mecanismos que median los efectos a largo plazo de experiencias; la edad de las diferencias de inicio; las diferencias de sexo; la normalidad y el trastorno; las conexiones entre los diferentes dominios psicológicas; progresiones psicopatológicos; la capacidad de recuperación; y los genes en interacción con el medio ambiente; con lo que se propone que la investigación del desarrollo necesita estar orientada al proceso y en las interconexiones cerebro- mente, poniendo así también interés en las diferencias individuales.

En este enfoque de la psicopatología, tanto la conducta normal como la anormal se entiende como variaciones dentro de un continuo de rasgos o características y no fenómenos dicotómicos (Lemos, 2003).

Coatsworth (2010) menciona que se deben considerar varios principios de la psicopatología del desarrollo como la forma en que las competencias presentes en cierto momento del desarrollo, se asocian con la adaptación en los puntos posteriores en el desarrollo, además del supuesto de que el desarrollo se produce a partir de interacciones complejas entre la persona (genes, biología y sistemas internos) y los contextos en múltiples niveles.

Durante la adolescencia la evaluación de las fronteras entre el desarrollo anormal y normal, ofrece puntos de vista importantes para la articulación de la diversidad en el curso del desarrollo durante este período y la

conceptualización de divergencia y convergencia en vías de desarrollo, continuidad y discontinuidad en el desarrollo y las operaciones de riesgo y procesos de protección que llevan a una mala adaptación, la psicopatología, y la resistencia son elementos que destacan Cicchetti y Rogosch 2002).

Los múltiples factores que influyen en la adaptación lleva a la noción de que las personas que comienzan con ciertos patrones de comportamiento pueden terminar en resultados muy diferentes de desarrollo, también llamado multifinalidad, mientras que aquellas personas que tienen diferentes comportamientos iniciales pueden tener resultados similares o bien una equidad, sin embargo es importante tomar en cuenta las diversas oportunidades de cambio y la flexibilidad ante los posibles resultados del desarrollo (Coatsworth, 2010).

2.3.6. DESARROLLO FÍSICO

Los cambios físicos por los que pasa el adolescente no son fáciles de asimilar debido a que este es un proceso fisiológico que observa y siente directamente el adolescente, formulándose pregunta de si tiene el tamaño correcto, si todos atraviesan por eso, en algunos es grande la sorpresa, en otros domina la vergüenza y en otros más, la inseguridad de su propio cuerpo; suelen hacerse juicios de lo mismo pero con más información errónea, el que los adolescentes acepten satisfactoriamente estos cambios dependerá de las reacciones e información que tengan los progenitores hacia sus hijos, a través de cada modificación física, el adolescente se va formando una obsesión por seguir modelos que observa en la televisión, revistas o en características que observa en las mismas personas de su edad. En caso de que los adolescentes no cuenten con las personas adecuadas para orientar la evolución de su cuerpo se torna en ellos ansiedad y esto hace que en vez de que sientan el desarrollo físico como algo normal lo perciben con algo anormal (Papalia, Sally y Wendkos, 2005).

De acuerdo con el crecimiento y cambios físicos, las características biológicas de la adolescencia son: el incremento de la estatura, desarrollo acelerado, agrandamiento y maduración de los órganos reproductores tanto internos como externos, aparición de rasgos sexuales secundarios (vello corporal, incremento de grasa y de los músculos), tamaño de las glándulas sebáceas de la piel (acné), aumento de glándulas sudoríparas, que generan un intenso olor corporal y mantienen el equilibrio del balance de la función del cerebro: el hipotálamo y la hipófisis, incremento de la grasa corporal, esta se deposita en el área de los senos permitiendo el crecimiento de estos (en la mujer el depósito es permanente mientras que en el varón solo es temporal). Cabe destacar que estos cambios no se dan por igual en el ser humano ya que unos pueden experimentar un cambio prematuro, mientras que otros pueden ser tardío ello depende de los genes, alimentación y ambiente (Lefrancois, 2005).

2.3.7 CAMBIOS DEL ADOLESCENTE

La adolescencia implica una serie de cambios no sólo a nivel físico sino también a nivel emocional social e intelectual.

En el plano afectivo el adolescente debe lograr la formación de una identidad, lograr cierta independencia y autonomía de sus padres y mantener la confianza en sí mismo.

2.3.8 POSTURA DE ERIKSON.

Para Erikson(1972) el término especialmente de la adolescencia, considerando los problemas de la identidad, ya que plantea las cuestiones respecto la identidad del yo-quienes somos, nos adecuamos a la sociedad y queremos hacer en la vida-entre los 12 y los 20 años de edad. Se crea un sentimiento de continuidad, cohesión interior, siendo de seguridad y

adecuación, organización en el tiempo y en el espacio, apreciación emocional , intercambio interpersonal, enfrentamiento a diversas situaciones, aprendizaje sobre la vida, interés sexual, integración al grupo de pares, valoración y participación social, desarrollo profesional, además de autoimagen social (Erikson, 1972,1974,1983).

2.3.8.1. IDENTIDAD

Para Erikson (1974) la adolescencia es una etapa donde lo primordial es lograr la identidad del Yo, que significa saber quién soy y cómo encajamos en esta sociedad. El adolescente se enfrenta a una crisis entre la identidad y la confusión de identidad, siente la necesidad de desprenderse de lo que era como niño para ingresar al mundo adulto al cual no pertenece todavía.

El adolescente en busca de su identidad trata de ser diferente a los demás, con el fin de poder llegar a una identidad propia, empieza a tener problemas con sus padres, puesto que entra en un etapa de rebeldía donde no acepta opiniones ni normas, busca sus propias amistades con las que se identifica y donde es muy importante tener reconocimiento y aprobación, si no lo logra se sentirá inseguro.

Los cambios que presenta el adolescente provocan una desorientación tanto para él como para sus padres y las personas de su entorno, ya que no saben cómo tratarlo, si como niño o como adulto (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

Para Minist y Suarez (en Milello, Suárez y Rodriguez, 2004), el adolescente percibe la pérdida de su propia infancia, de las figuras paternas que lo acompañaron esos años y el cuerpo que materializaba una identidad de niño.

Aberastury y Knobel (1991) plantean que el adolescente debe elaborar cuatro duelos fundamentales en el transcurso de esta etapa:

1. Duelo por el cuerpo infantil:

El adolescente sufre cambios rápidos e importantes en su cuerpo que a veces llega a sentir como ajenos, externos, y que lo ubican en un rol de observador más que de actor de los mismos.

2. Duelo por el rol y la identidad infantil:

Perder su rol de la infancia obliga al adolescente a renunciar a la dependencia y aceptar responsabilidad. La pérdida de la identidad infantil debe remplazarse por una identidad adulta y en este transcurso seguirá la angustia que supone la falta de una identidad clara.

3. Duelo por los padres de la infancia:

Renunciar a su proyecto, a sus figuras idealizadas e ilusiones, aceptar sus debilidades y su envejecimiento.

4. Duelo por la bisexualidad de la infancia:

Debido a que se madura y desarrolla su propia sexualidad, pero en ese aparecer de caracteres sexuales conviven por el momento el cuerpo del hombre y el cuerpo del niño.

2.3.8.2 AUTONOMÍA

Al concluir la adolescencia temprana se realiza un avance importante en el logro de la autonomía, comienza a diferenciarse de sus padres, realiza planes pensando en un futuro relacionado con el trabajo y realiza un aprendizaje escolar con mayor independencia del medio familiar que durante su etapa en la primaria.

Cuando el adolescente es capaz de cumplir con las tareas en las que se ha comprometido sin necesidad de controles externos, pero con la orientación

de un adulto, se puede decir que ha alcanzado la independencia y la autonomía (Munist, Santos, Kotliarenco, Suarez, Infante y Grotberg, 1998).

2.3.8.3. LA CONFIANZA

La adolescencia es una etapa de desajuste en la confianza en sí mismo, puesto que se trata de encontrar la propia identidad. Los cambios físicos, emocionales y sociales hacen que pierda confianza en sus propias posibilidades.

Los cambios físicos que presenta el adolescente no los concibe bien, ya que han perdido destreza física, el niño manejaba bien su cuerpo pero las nuevas dimensiones de sus extremidades y de sus fuerzas se están ajustando a un esquema sensoriomotor (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

Otro esquema que desestabiliza su confianza es cuando el adolescente sale del ámbito familiar y escolar y se tiene que enfrentar a una nueva escuela, nuevos compañeros y nuevos desafíos de aprendizaje. Este es el momento en que algunos adolescentes tienen que buscar un trabajo y si no lo encuentran se descalifican, lo que disminuye su autoestima y genera una intensa desconfianza en sí mismos (Munist, Santos, Kottliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

En la actualidad, donde ambos padres tienen que trabajar, “ceden” su rol de padres-amas de casa a los adolescentes, forzándolos a tomar decisiones que no corresponden a su edad, lo que no permite un buen desarrollo de su autonomía. Esto provoca una adaptación deformada de la autonomía misma. Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998) indican que esto puede producir un efecto contrario ya que las decisiones independientes para las que uno no está preparado provocan temores, fracasos y dependencias.

Los autores subrayan la importancia de que el adolescente sea sostenido por la escuela y la familia para que complete el ciclo medio y fortalezca su confianza.

2.4 EDUCACIÓN

Los estudiantes hoy en día están expuestos a dificultades en su medio ambiente que pueden obstruir su camino al éxito académico (Conlly, 2006 citado en Downey, 2008).

Sin embargo, muchos, estudios han mostrado también que la probabilidad estimada de los riesgos no determina necesariamente los futuros resultados. Muchos factores e interacciones en la vida de los estudiantes pueden ayudarlos a desafiar las dificultades.

En 1979, Ruther, Maughan, Montimore y Outson (en Downey, 2008) publicaron los resultados de un estudio longitudinal de más de 3,000 estudiantes quienes vivían en la pobreza. Sus investigaciones fueron unas de las primeras en identificar las características escolares específicas que correlacionaron positivamente con los estudiantes que estaban en riesgo de fracasar en la escuela. Se encontraron que los estándares académicos altos, los incentivos y las recompensas, la retroalimentación apropiada y su práctica, el modelamiento de conductas positivas por los maestros y la oferta de oportunidades para experimentar la responsabilidad, el éxito y el desarrollo de habilidades para la solución de problemas, se relacionaban significativamente con el rendimiento académico en estudiantes que se encontraban en medio de la pobreza.

Acevedo y Mondragón citado en Wermer y Smith, 2005) hallaron en una investigación sobre el involucramiento de las escuelas en el proceso de promoción de la resiliencia que fuera de la familia el adulto que más influencia

positiva puede tener sobre un adolescente es un profesor favorito; éste es considerado por el alumno como un modelo positivo a seguir y alguien a quien se le puede aproximar en tiempos de crisis.

Además afirma que las escuelas pueden jugar un papel crítico en este campo. Para Bernard, si los educadores son capaces de descubrir sus propias fuentes de resiliencia, ellos pueden ayudar a los alumnos para que encuentren las de ellos.

La resiliencia en la escuela va más allá del logro académico y busca crear las bases para un desarrollo óptimo desde las etapas tempranas.

La resiliencia educacional no es entonces el resultado de una personalidad individual ni el resultado de una sola intervención, sino es considerado una adversidad de interacciones dinámicas entre estudiantes y los recursos en su medioambiente que trabajan juntos para interrumpir la trayectoria negativa y soportar el éxito académico. (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000).

La escuela es el lugar donde los adolescentes desarrollan sus habilidades sociales y académicas, tienen que aprender a lidiar con la presión de pares, con el amedrentamiento a la agresividad de parte de alguno de ellos y con las relaciones con la autoridad y con los profesores. La escuela es el lugar donde los adolescentes aprenden a ser miembros de la sociedad y adquieren más independencia de su hogar (Grotberg, 2004).

2.4.1. ANTECEDENTES DEL COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO DE HIDALGO

Los colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los estados (CECYTE) fueron creados en 1991, teniendo como base el programa para la

modernización educativa 1989-1994, que estableció, dentro de sus acciones principales, el incremento adicional de la demanda educativa se atendiera con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal, que propiciaran una participación más efectiva de los gobiernos estatales y favorecieran una mejor vinculación regional con el sector productivo.

La Secretaría de Educación Pública ha encomendado a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) el seguimiento a la normatividad académica de los CECYTE, cuyos servicios educativos presentan la opción de satisfacer las nuevas demandas de Educación Media Superior Tecnológica y apoyar los programas regionales de desarrollo.

| PLANTELES EN EL ESTADO DE HIDALGO | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|----|---------------------------|
| 1 | Acaxochitlán | 15 | Huejutla | 29 | Santiago de Anaya |
| 2 | Agua Blanca | 16 | Huichapan | 30 | Santiago Tulantepec |
| 3 | Atitalaquia | 17 | Ixcatlán | 31 | Singuilucan |
| 4 | Atlapexco | 18 | Ixmiquilpan | 32 | Singuilucan Tulantepec |
| 5 | Atotonilco de Tula | 19 | Metropolitano del Valle de México | 32 | Tepeapulco |
| 6 | Calnali | 20 | Metztitlán | 34 | Tepehuacán |
| 7 | Chapulhuacán | 21 | Mineral de la Reforma | 35 | Tepetitlán |
| 8 | Chicuautila | 22 | Mineral del Chico | 36 | Tetepango |
| 9 | Cuacuilco | 23 | Omitlan | 37 | Tezontepec de Aldama |
| 10 | El mirador Capula | 24 | Pachuca | 38 | Tizayuca |
| 11 | Epazoyucan | 25 | Poxindeje | 39 | Tlanchinol |

| | | | | | |
|----|-------------------|----|-----------------------|----|------------|
| 12 | Fracisco I Madero | 26 | San Bartolo Tutotepec | 40 | Tulancingo |
| 13 | Gandhó | 27 | San Felipe Orizatlán | 41 | Zempoala |
| 14 | Huautla | 28 | Santa Ana de Allende | 42 | Zimapán |

2.4.2 CARACTERÍSTICAS DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL

Se trata del Bachillerato Tecnológico Industrial, CECyTE tiene una duración tres años, con la cual obtienes un certificado de bachillerato tecnológico o un título y cédula a nivel técnico expedida por la Dirección General de Profesiones de la SEP.

El CECyTE Hidalgo Plantel Zempoala se creó el 12 de septiembre del año 2012. Se inició con tres grupos, teniendo un total de 75 alumnos, ofreciendo las siguientes tres carreras:

1. Técnico en Mantenimiento Automotriz
2. Técnico en Puericultura
3. Técnico en Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo

2.4.3 COMPONENTES CON QUE CUENTA LA ESCUELA

La carrera de Técnico en Mantenimiento Automotriz ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante prestar servicios en áreas de mantenimiento automotriz, capaces de proporcionar mantenimiento al automóvil moderno, que exige cada vez mayor y mejor preparación tanto en áreas mecánicas como en electrónica y electricidad.

Asimismo podrá desarrollar competencias genéricas relacionadas principalmente con la participación en los procesos de comunicación en

distintos contextos, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la intervención consciente, desde su comunidad en particular, en el país y el mundo en general, todo con apego al cuidado del medio ambiente.

La carrera de Técnico en puericultura ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar actividades dirigidas a desarrollar programas y proyectos para atender de manera responsable y con iniciativa el crecimiento y desarrollo integral del infante: pedagógico, psicosocial y físico, a través de la adquisición de competencias profesionales y a los referentes científicos actuales.

Todas estas competencias posibilitan al egresado su incorporación al mundo laboral o desarrollar procesos productivos independientes, de acuerdo con sus intereses profesionales y necesidades de su entorno social.

Así mismo, contribuyen a desarrollar competencias genéricas que les permitan comprender el mundo e influir en él, les capacita para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, desarrollar relaciones armónicas, participar en los ámbitos social, profesional y político.

La carrera de Técnico en Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo se desarrolla como vertiente de la carrera de Informática y ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar operaciones de soporte y mantenimiento a equipos de cómputo de manera presencial y a distancia, tomando como base las especificaciones del fabricante e instalar redes LAN de acuerdo con las necesidades de la organización.

Asimismo podrá desarrollar competencias genéricas relacionadas principalmente con la participación en los procesos de comunicación en distintos contextos, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la

intervención consciente, desde su comunidad en particular, en el país y el mundo en general, todo con apego al cuidado del medio ambiente. (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo, 2014).

Actualmente el CECyTE Hidalgo Plantel Zempoala cuenta con nueve grupos, compuestos por los componentes antes descritos, siendo 3 grupos por nivel de acuerdo con el ciclo correspondiente 2°, 4° y 6° teniendo un total de 309 alumnos, en su matrícula total actual a la fecha de aplicación. Relación vigente al momento de la aplicación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO EXPERIMENTAL

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, exploratorio y no probabilístico en población cautiva.

El tipo de investigación se realizó con la finalidad de conocer un fenómeno por medio de representaciones numéricas relacionando dos variables de un fenómeno para determinar si están relacionadas entre sí en los sujetos de estudio, con el propósito de conocer la relación que existe entre el estrés escolar y la resiliencia en alumnos adolescentes de bachillerato, y de esta manera saber cómo se pueden comportar ambas variables en relación con los grupos de alumnos elegidos de acuerdo con ciertos criterios de selección dentro de un sistema delimitado para abordar las características de estudio.

3.2. SUJETOS

Se aplicó a los alumnos que asistieron a la clase de Orientación Educativa durante tres días consecutivos de acuerdo a la carga horaria establecida en el Colegio de Estudios y Científicos Plantel Zempoala. Se evaluó a 270 alumnos, de los cuales 106 cursan el segundo semestre, 90 el cuarto semestre y 74 el sexto semestre de bachillerato.

La aplicación se hizo en la tercera semana de marzo los días 18, 19 y 20 de 2019.

La población con la que se trabajó es representativa ya que la población total de la población es de 309 alumnos, aplicado a 270 alumnos de los cuales corresponde al 87% de los estudiantes aplicación realizada únicamente los que asistieron a la clase, correspondiente a muestreo no probabilístico intencional ya que el acceso permitido a la institución solo contemplo esta periodicidad y el número recabado que asistió en estos días, cumplió con los criterios de materiales adecuados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

| GRADO | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
|--------------|------------|------------|------------|
| 2° | 57 | 49 | 106 |
| 4° | 42 | 48 | 90 |
| 6° | 43 | 31 | 74 |
| TOTAL | 142 | 128 | 270 |

Dentro de los criterios de inclusión, se consideraron a los estudiantes que cursan el segundo, el cuarto y el sexto semestre de bachillerato en el Centro de Estudios y Tecnológicos Plantel Zempoala.

Para los criterios de exclusión, se consideraron los estudiantes que no pertenezcan al CECYT Plantel Zempoala, así como alumnos que no se presentaron a clases el día de la aplicación, alumnos que no respondieron correctamente el instrumento, y estudiantes que no tomaron consideración de las indicaciones dadas, solamente hubo un sujeto perdido por llenado incorrecto del cuestionario.

La presente investigación se tomó como escenario las instalaciones del CECYTE Plantel Zempoala, utilizando las aulas donde se encontraban los alumnos tomando clase.

3.3. MATERIALES

Se aplicaron dos instrumentos: el primero fue el Inventario SISCO del estrés académico para evaluar el nivel de estrés académico de los alumnos de bachillerato de Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos plantel Zempoala; y el segundo fue la Escala de Resiliencia SV- RES para Jóvenes y adultos de Saavedra y Villalta (2008).

Posteriormente se compararon los resultados obtenidos en ambos instrumentos con lo cual se pudo conocer si existe una relación entre las variables seleccionadas para el estudio.

Con base en el presente trabajo, se utilizaron dos instrumentos para evaluar las variables relacionadas al estrés académico y resiliencia.

Se utilizó el Inventario SISCO del estrés académico para evaluar el nivel de estrés escolar de los alumnos de bachillerato del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Plantel Zempoala (Anexo A).

El Inventario SISCO de estrés académico contiene 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.

Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (de 1 al 5, donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.

Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.

15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.

Seis ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

El inventario SISCO del estrés académico presenta una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90, además, presenta una estructura tridimensional confirmada a través del análisis factorial, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista.

Así mismo, los ítems presentan una homogeneidad y direccionalidad única, las cuales fueron establecidas a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados (Barraza, 2007).

La clave corrección determina lo siguiente:

Si la pregunta número uno, que es la de filtro, es contestada con un “No”, no se debe aceptar el cuestionario.

Los resultados del cuestionario serán validados, siempre y cuando se apeguen a la regla de decisión $\geq 70\%$, que significa que el cuestionario está respondiendo en un porcentaje mayor al 70%. En este caso, se considera necesario que 22 ítems de los 31 estén contestados.

Para obtener el índice que permitirá la interpretación del inventario a partir del baremo establecido, se realizará la sumatoria de los puntos obtenidos, ya sea por factores o en su totalidad. El puntaje se transforma en porcentaje y se interpreta de la siguiente forma:

| <i>Porcentaje obtenido</i> | <i>Nivel</i> |
|----------------------------|--------------|
| 0-33% | Leve |
| 34-66% | Moderado |
| 67-100% | Profundo |

Se utilizó la Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos de Saavedra y Villalta (2008). Esta escala mide la resiliencia a través de 12 factores de resiliencia: F1 Identidad; F2 Autonomía; F3 Satisfacción; F4 Pragmatismo; F5 Vínculos; F6 Redes; F7 Modelos; F8 Metas; F9 Afectividad; F10 Autoeficacia; F11 Aprendizaje; F12 Generatividad.

La calificación de la escala de resiliencia se establece de acuerdo con tres categorías a partir de un puntaje determinado:

Puntaje directo 143- 236 = Bajo

Puntaje directo: 237- 274 =Promedio

Puntaje directo: 275- 300 = Alto

3.4. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos se acudió a la escuela para dar a los alumnos en sus salones de clase.

Posteriormente, en función de la carga horaria de los alumnos se realizó la aplicación de los instrumentos en la clase de orientación educativa con duración de una hora de acuerdo con el grado y grupo que le correspondiera dando como resultado tres días continuos de aplicación siendo 18, 19 y 20 de marzo del 2019, y se les explicó la forma de llenado tanto del inventario para medir el estrés académico, como de la escala para medir la resiliencia. Se aplicaron ambos instrumentos y se les agradeció a los alumnos su participación al término del llenado.

Se realizó el análisis comparativo en función del puntaje total del Inventario SISCO del estrés académico y el puntaje total de la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008).

Finalmente, se presentaron los resultados por medio de tablas y gráficas y se interpretaron de acuerdo con las hipótesis planteadas, dando respuesta a las preguntas de investigación.

CAPÍTULO 4

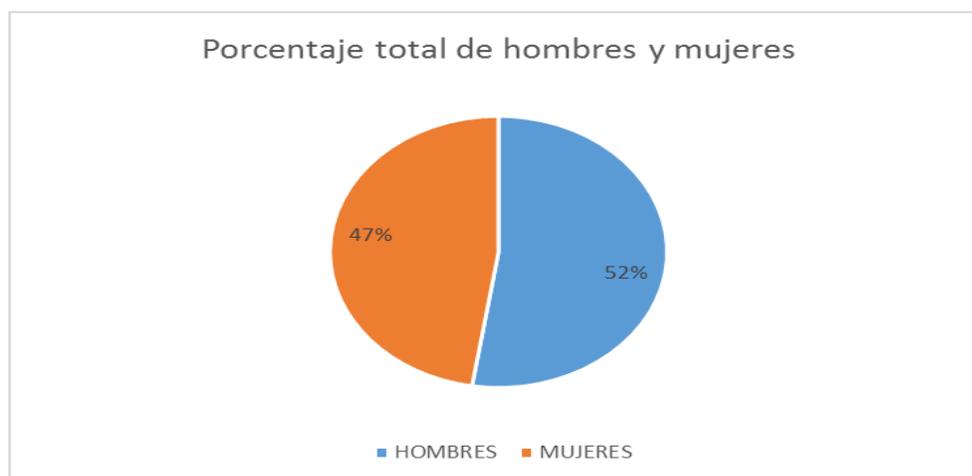
RESULTADOS

4.1. DE LAS PRUEBAS APLICADAS

Para interpretar la información cuantitativa recabada con los instrumentos anteriormente mencionados, se procedió a realizar un análisis de los datos.

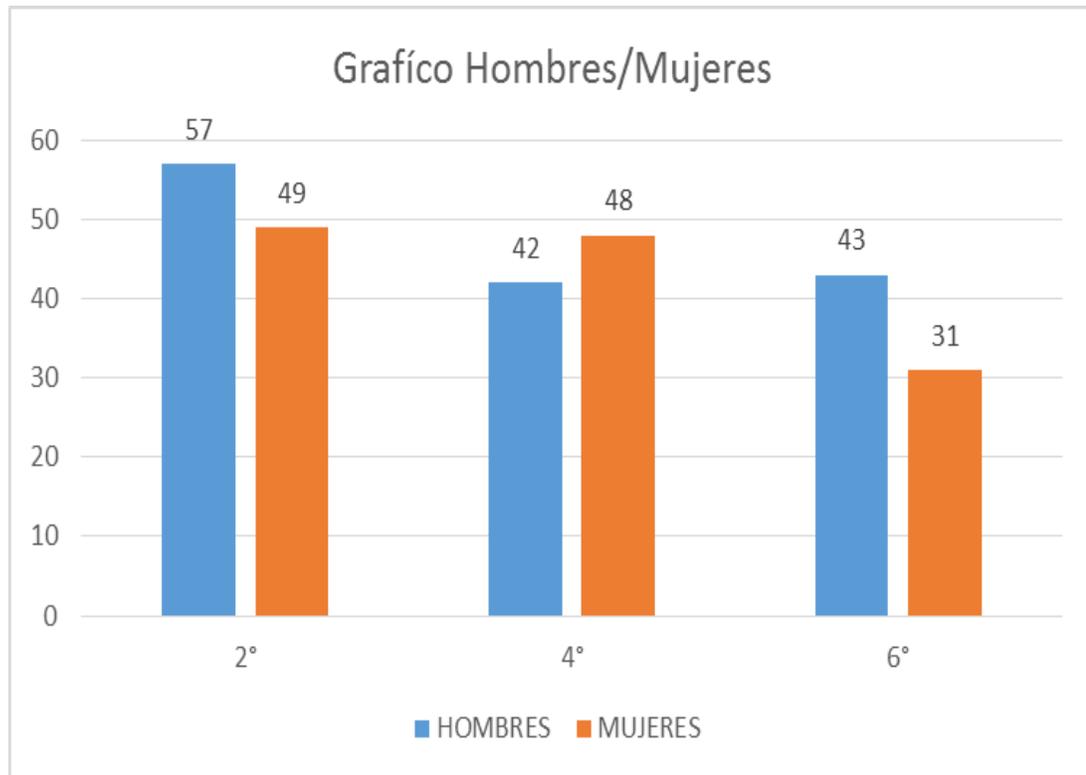
4.1.1. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Gráfica 1. Distribución por género de la muestra



Del total de alumnos encuestados, 47% correspondiente al sexo femenino (128 alumnos) y 52% correspondiente a sexo masculino (142 alumnos).

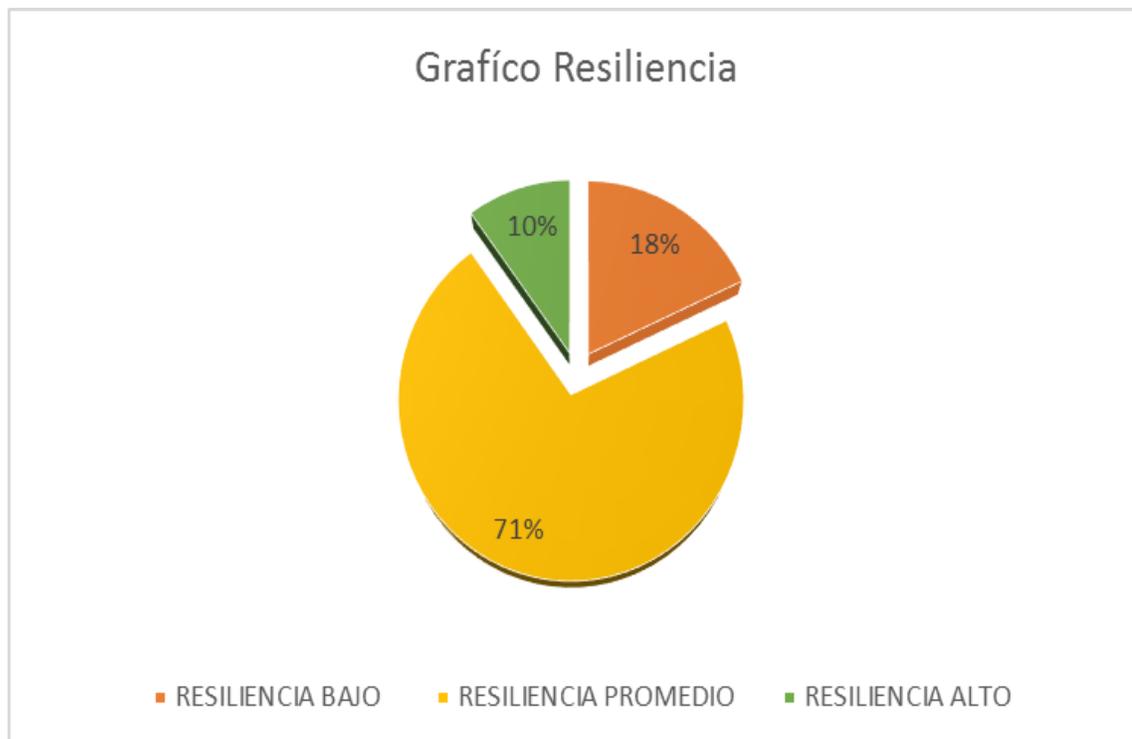
Gráfica 2. Distribución de la población por grado y sexo.



En la distribución por grados se muestra un aumento en la población que corresponde a 106 alumnos de segundo semestre, aumento considerable de la población derivado a que abrieron mayor matrícula en esta generación derivado de cambio de instalaciones y cambio de turno matutino, del cual 57 alumnos son hombres y 49 son mujeres; de cuarto semestre, 90 alumnos fueron evaluados de los cuales 42 son hombres y 48 son mujeres; de sexto semestre, 74 alumnos fueron evaluados de los cuales 43 son hombres y 31 son mujeres.

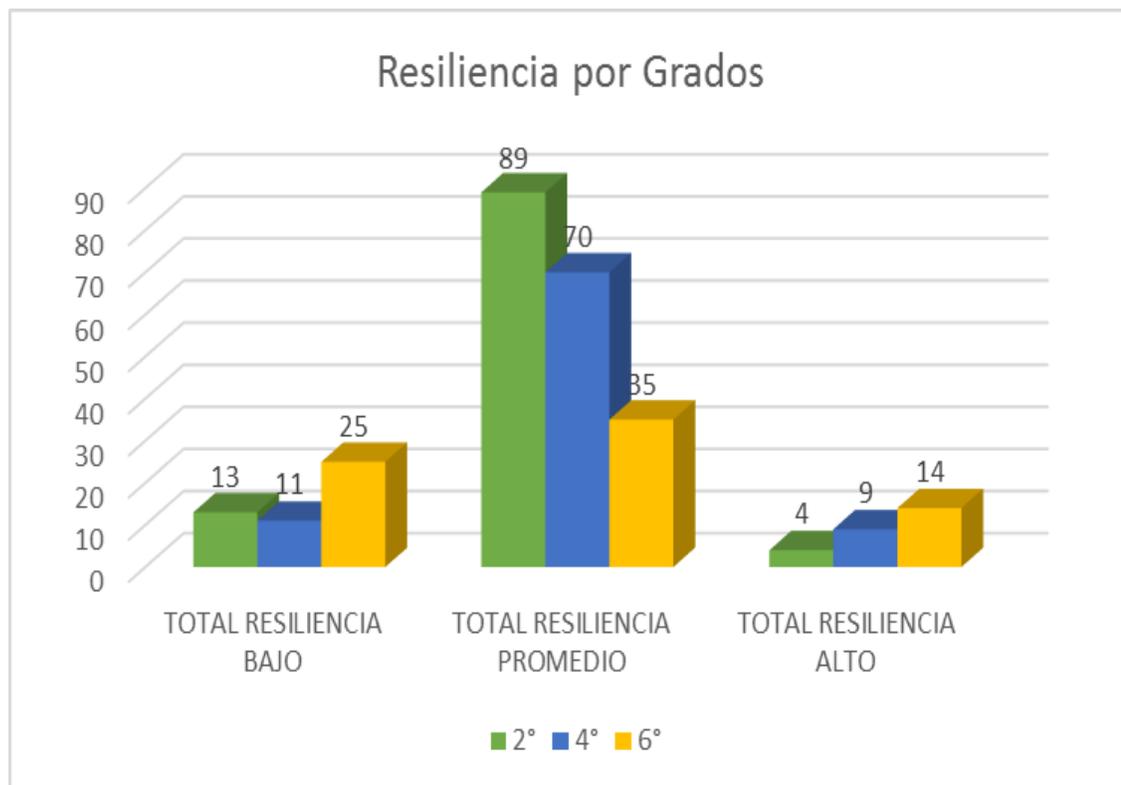
4.1.2. RESILIENCIA

Gráfica 3. Porcentajes por Nivel de Resiliencia



El puntaje obtenido de los alumnos encuestados en la Escala de Resiliencia SV- RES para jóvenes y adultos; del total evaluado, muestra mayor concentración de alumnos en el nivel promedio correspondiente a 71% de alumnos; 18% presentan una resiliencia baja, lo cual es una población a atender o mejorar en características resilientes, esto justificaría que las escuelas, como organizaciones y la educación en general, pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Siendo 2 de cada 10 alumnos aquellos que no tienen las características para ser resilientes, por lo tanto la escuela después de la familia, juega un lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia. Y de este modo se identifica que 1 de cada 10 se mantienen en resiliencia promedio-resiliencia alto, el cual corresponde a 10% porcentaje obtenido del total de alumnos evaluados.

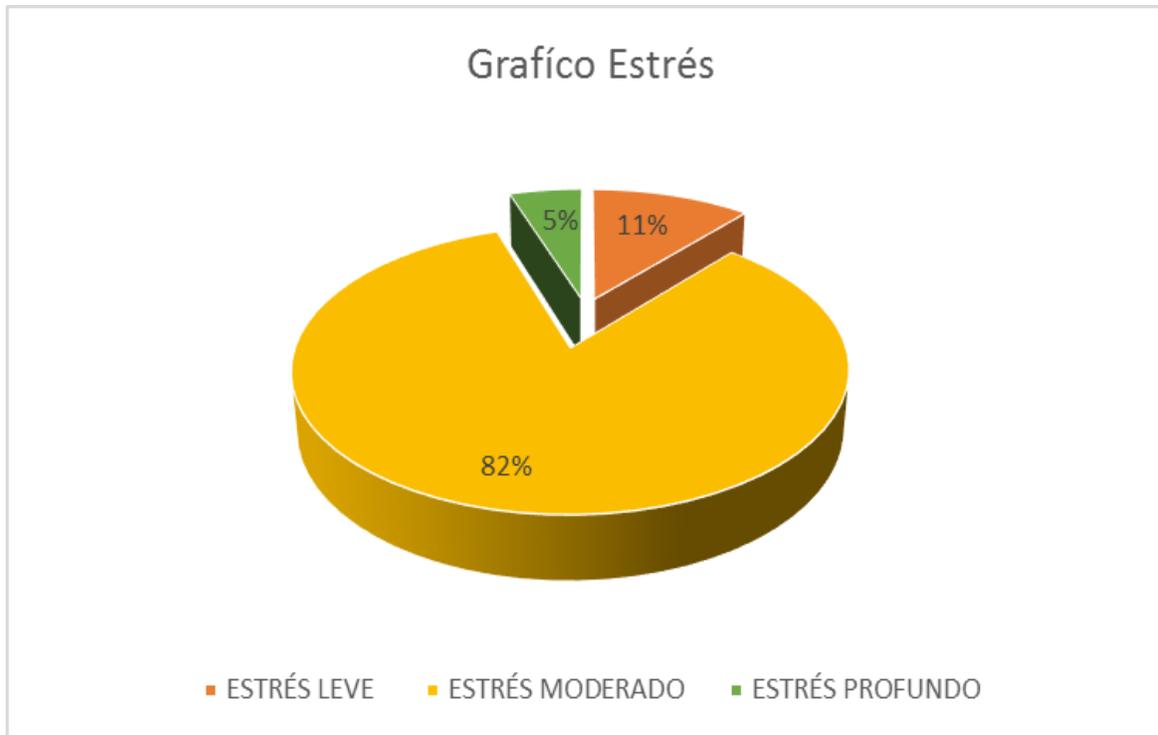
Gráfico 4. Distribución de los alumnos de acuerdo al nivel de resiliencia



En el siguiente gráfico se muestra la distribución de la población de acuerdo con el nivel de resiliencia y grado en que se encuentran los alumnos, concentrándose la población en el nivel promedio de resiliencia. La población evaluada se encuentra en el promedio de resiliencia es por ello que las escuelas tienen la capacidad de construir resiliencia, hay muchas cosas que pueden hacerse a fin de asegurar que ello ocurra para todos los alumnos (Wolin y Wolin, 1994).

4.1.3. RESULTADOS ESTRÉS

Gráfico 4: Porcentajes de acuerdo con el nivel de estrés.



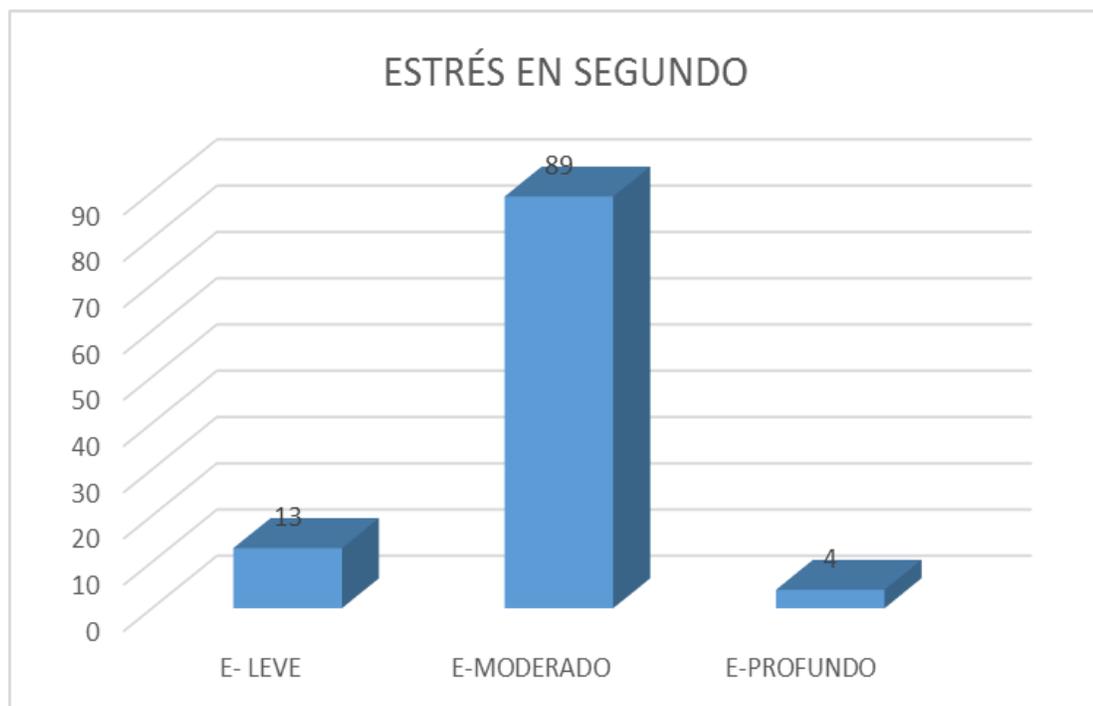
El puntaje obtenido de los alumnos encuestados en Inventario SISCO del estrés académico: en el nivel leve fue de 32 equivalente a 11%; en el nivel moderado fue de 222 equivalente a 82%; en el nivel profundo fue de 16 equivalente a 5%; porcentajes obtenidos del total de alumnos evaluados. Cuando se ha vivido un suceso estresante o traumático fuera de la escuela, la persona encuentra en ésta un espacio social donde puede “olvidar” su tragedia y “revalorizarse” (Barudy y Marquebreuch, 2006).

Tabla 3. Distribución de los alumnos de acuerdo con el nivel de estrés.

| GRADO | ESTRÉS LEVE | ESTRÉS MODERADO | ESTRÉS PROFUNDO | SUMATORIA |
|-------|-------------|-----------------|-----------------|-----------|
| 2° | 13 | 89 | 4 | 106 |
| 4° | 11 | 70 | 9 | 90 |
| 6° | 8 | 63 | 3 | 74 |
| TOTAL | 32 | 222 | 16 | 270 |

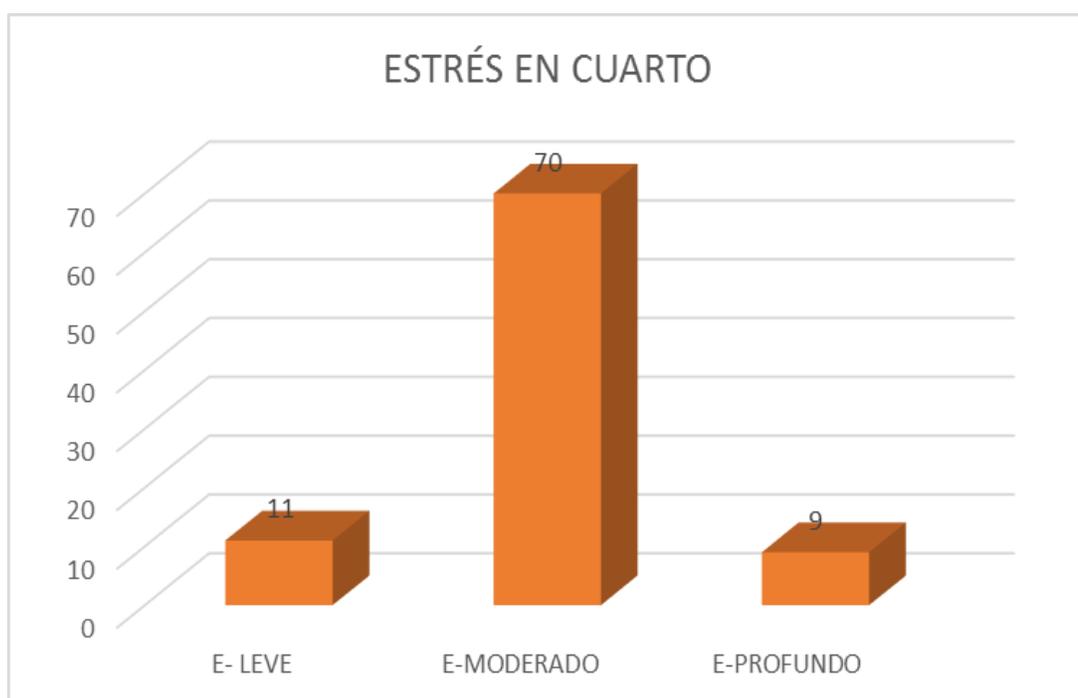
En esta tabla se muestra la distribución de la población de acuerdo con el nivel de estrés y grado en que se encuentran los alumnos, concentrándose la población en el nivel promedio de estrés.

Gráfico 5: Niveles de Estrés en segundo semestre.



El puntaje obtenido de los alumnos de segundo semestre en el Inventario de Estrés: en el nivel moderado se encontró a 89 alumnos equivalente a 32%; en el nivel leve fue de 13 equivalente a 4%; en el nivel profundo se encontró a 4 alumnos equivalente a 1%; porcentajes obtenidos de 106 alumnos evaluados en segundo semestre.

Gráfico 6: Niveles de Estrés en cuarto semestre.



El puntaje obtenido de los alumnos de cuarto semestre en el Inventario de Estrés: en el nivel moderado se encontró a 70 alumnos equivalente a 25%; en el nivel leve fue de 11 equivalente a 4%; en el nivel profundo se encontró a 9 alumnos equivalente a 3%; porcentajes obtenidos de 90 alumnos evaluados en cuarto semestre.

Gráfico 7: Niveles de Estrés en cuarto semestre.



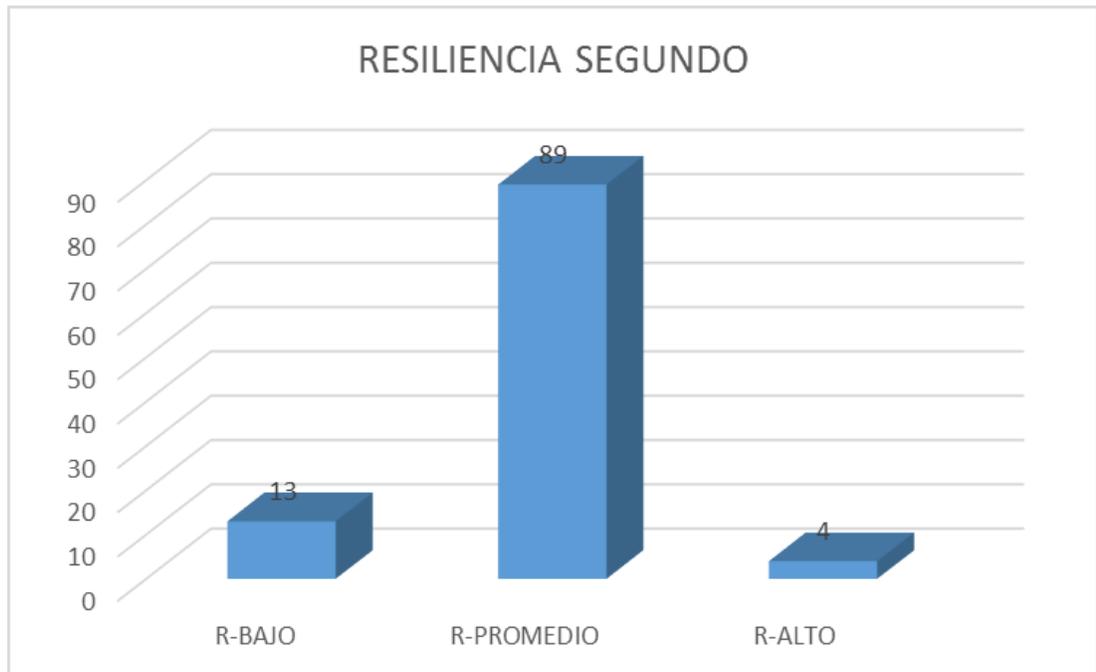
El puntaje obtenido de los alumnos de sexto semestre en el Inventario de Estrés; en el nivel moderado se encontró a 63 alumnos equivalente a 23%; en el nivel leve fue de 8 equivalente a 4%; en el nivel profundo se encontró a 9 alumnos equivalente a 3%; porcentajes obtenidos de 90 alumnos evaluados en cuarto semestre.

Tabla 4: Porcentajes de acuerdo al nivel de resiliencia.

| GRADO | TOTAL RESILIENCIA BAJO | TOTAL RESILIENCIA PROMEDIO | TOTAL RESILIENCIA ALTO | SUMATORIA |
|-------|------------------------|----------------------------|------------------------|-----------|
| 2° | 13 | 89 | 4 | 106 |
| 4° | 11 | 70 | 9 | 90 |
| 6° | 25 | 35 | 14 | 74 |
| TOTAL | 49 | 194 | 27 | 270 |

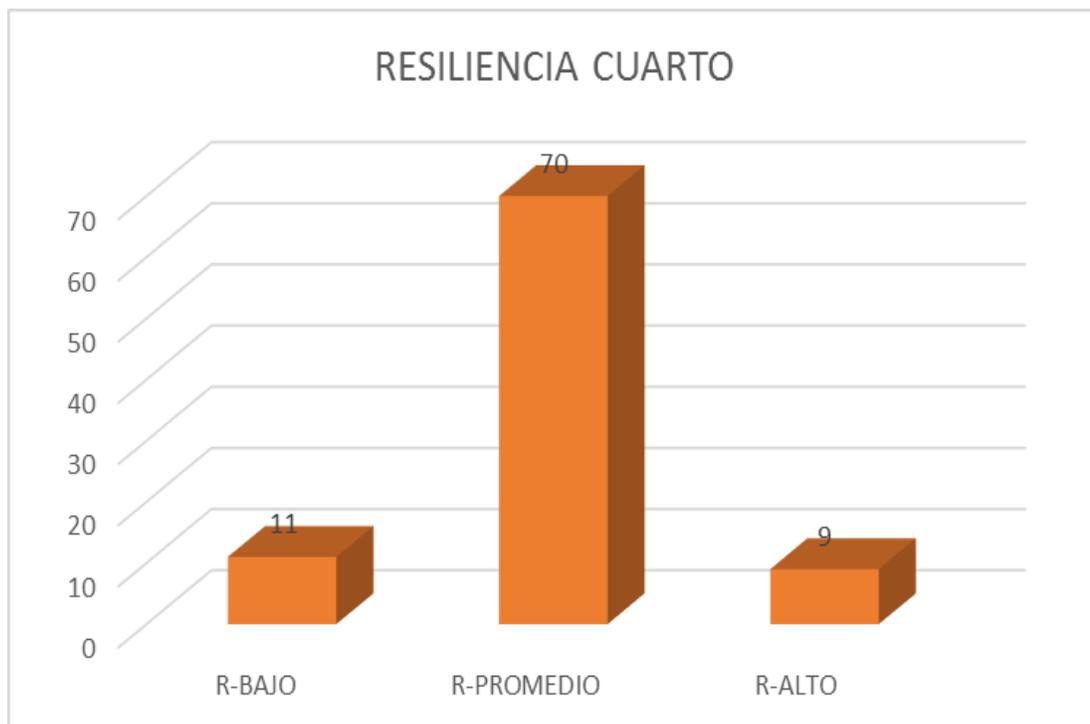
En la siguiente tabla se muestra la distribución de la población de acuerdo con el nivel de estrés y grado en que se encuentran los alumnos, concentrándose la población en el nivel promedio de resiliencia.

Gráfico 8: Niveles de resiliencia en cuarto semestre.



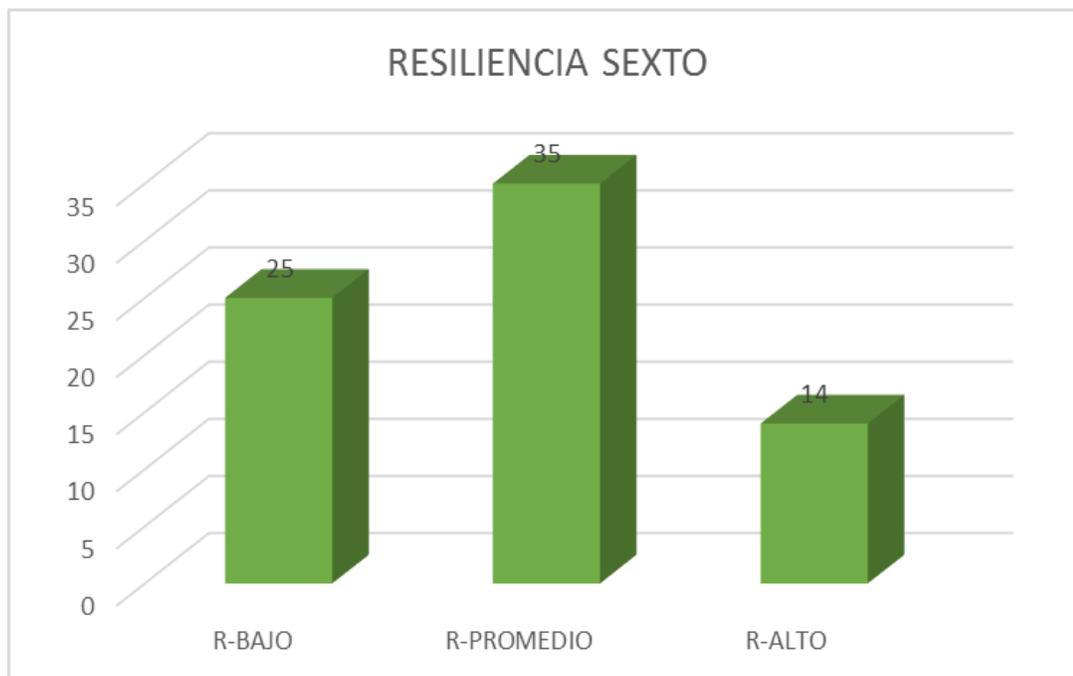
El puntaje obtenido de los alumnos de segundo semestre en la Escala de Resiliencia: en el nivel promedio se encontró a 89 alumnos equivalente a un 32%; en el nivel bajo fue de 13 equivalente a 4%; en el nivel alto se encontró a 4 alumnos equivalente a 1%; porcentajes obtenidos de 106 alumnos evaluados en cuarto semestre.

Gráfico 9: Niveles de Resiliencia en cuarto semestre.



El puntaje obtenido de los alumnos de segundo semestre en la Escala de Resiliencia: en el nivel promedio se encontró a 70 alumnos equivalente a 25%; en el nivel bajo fue de 11 equivalente a 4%; en el nivel alto se encontró a 9 alumnos equivalente a 3%; porcentajes obtenidos de 90 alumnos evaluados en cuarto semestre.

Gráfico 10: Niveles de Resiliencia en sexto semestre



El puntaje obtenido de los alumnos de sexto semestre en la Escala de Resiliencia: en el nivel promedio se encontró a 35 alumnos equivalente a 12%; en el nivel bajo fue de 25 equivalente a 9%; en el nivel alto se encontró a 14 alumnos equivalente a 5%; porcentajes obtenidos de 74 alumnos evaluados en cuarto semestre.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

5.1 CONCLUSIONES

El Inventario SISCO del estrés académico y la Escala de Resiliencia SV- RES para jóvenes y adultos: dos instrumentos que se aplicaron en la presente investigación, la cual fue realizada con el objetivo de explorar la relación que existe entre el estrés académico y la resiliencia. Estos instrumentos fueron aplicados a una muestra poblacional de 270 alumnos de bachillerato, de los cuales 106 alumnos cursan el segundo semestre, 90 cursan el cuarto semestre y 74 cursan el sexto semestre, todos ellos pertenecientes al bachillerato del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Plantel Zempoala. Las edades de los participantes oscilaron entre los 15 y 21 años, siendo los 17 años la edad con mayor porcentaje de participación (31%) y 2 de menor prevalencia (0.1%).

De los alumnos encuestados, prevaleció el género masculino con 142 participantes, mientras que el género femenino participó con 128 sujetos. En relación con los resultados obtenidos en las pruebas y de acuerdo con el sexo de los participantes, se encontró que el género masculino tiene más sujetos con resiliencia y mayor nivel de estrés que el género femenino.

En cuanto a los resultados obtenidos en el Inventario SISCO del estrés académico, se puede ver que los alumnos de sexto semestre son los que registran un nivel más bajo de estrés académico con 2% porcentaje equivalente a 8, seguido de cuarto semestre con 3% porcentaje equivalente a 11, y segundo semestre con 4% porcentaje equivalente a 13.

PRIMERA

Se rechaza la hipótesis alterna, sin embargo existe una relación en cuanto al tipo de estrés con el tipo de resiliencia, ya que no se encontró una relación entre el estrés y la resiliencia. El planteamiento de nuestras hipótesis se acepta la hipótesis nula ya que no se puede comprobar que exista tendencia de mayor resiliencia y menor estrés, por lo que no existe alguna relación inversa o directa. Justificando la distribución estadística que presentan las gráficas, en relación al tipo de estrés y resiliencia que presentan los resultados, se ubican dentro del promedio por lo tanto una representación gráfica de la distribución normal de un grupo de datos se reparten en valores medios y altos, creando un gráfico de forma acampanada y simétrica con respecto a un determinado parámetro, también conocida por el nombre de “Campana de Gauss” en la demostración se pueden incluir la explicación, prueba y justificación, con base en estadística de la campana de Gauss.

SEGUNDA

Se alcanzó el objetivo general que plantea conocer la relación entre estrés escolar y la resiliencia en alumnos de educación media superior, ya que mediante el desarrollo de la investigación, se encontró la no relación y se muestra una distribución normal, en las dos características en la totalidad de la población evaluada; mostrándose que no existe una tendencia clara en edad.

TERCERA

Se alcanza el objetivo específico, determinándose que los porcentajes de alumnos con estrés profundo es 5.9% y de los alumnos que tienen resiliencia alta es 10%.

Se logró identificar el nivel de estrés en los alumnos al igual que se lograron identificar los niveles de resiliencia en los alumnos, mostrando que no existe relación significativa entre los resultados de los alumnos evaluados del estrés y la resiliencia

CUARTA

Los datos existentes corresponden al periodo de la adolescencia descrito por Erikson (1972) el cual considera los problemas de la identidad que significa saber quién soy y cómo encajamos en esta sociedad. Donde el adolescente se enfrenta a una crisis de identidad y la necesidad de desprenderse de lo que era de niño para ingresar al mundo adulto al cual no pertenece todavía. Para ampliar este tema ver el punto 2.3.8 en la página 99 del texto.

Donde se hubiera esperado que a mayor resiliencia mejor manejo de estrés, por otro lado se muestra la distribución de la población de acuerdo con el nivel de estrés y resiliencia encontrando a la población evaluada en el nivel promedio. La identificación de acuerdo con Erikson resulta muy importante de igual manera tener reconocimiento y aprobación, si no lo logra se sentirá inseguro, puesto que el adolescente entra en un etapa de rebeldía donde no acepta opiniones ni normas, busca sus propias amistades y en busca de su identidad trata de ser diferente a los demás, con el fin de poder llegar a una identidad propia.

QUINTA

Aunque no existe una tendencia entre estrés y resiliencia; es notorio que el grupo de sexto, su capacidad es disminuido con respecto a los otros dos, se mostró que los alumnos de sexto semestre, es disminuida con respecto a los otros grupos evaluados de otros semestres, ingresan a los primeros años de escuela con mayor resiliencia.

5.2 SUGERENCIAS

Se sugiere generar talleres para que en ambiente escolar se estimule la resiliencia, establezcan altas expectativas para sus alumnos, le brinde apoyo para alcanzarlas y les informen lo necesario para obtener éxito (Melillo y Suárez, 2005). De esta manera se evitan, comportamientos problemáticos entre sus alumnos, como el abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia (Henderson y Milstein, 2003).

Los maestros son actores clave, ya que tienen la posibilidad de identificar estudiantes en riesgo y, si han logrado ganarse la confianza del alumno, pueden ayudarle a explorar sus potencialidades resilientes (González & Valdez, 2006).

El Cecyte Plantel Zempoala tiene el poder de construir resiliencia académica y personal en los alumnos. Aunque en muchas de ellas existen obstáculos para hacer que cada docente en su aula puede crear refugios de construcción de resiliencia, ambientes que también se asocian estrechamente con el éxito académico. Además, los docentes pueden esforzarse por superar los obstáculos que existan en sus grandes establecimientos escolares. Pero para eso, ellos mismos deben ser resilientes.

En este caso como estoy hablando de resiliencia de comunicación puede explicar que los dos términos se relacionan entre sí, pues indican que el

contacto con el otro abren la posibilidad de tejer una mejor relación interpersonal, a esto me refiero con una mirada amistosa, el apoyo de una persona, la escucha activa y respetuosa, esto es lo que permite iniciar un proceso de resiliencia de comunicación. Mediante el establecimiento de relaciones interpersonales, el adolescente puede aprender habilidades que le permitan desenvolverse de manera óptima en su medio.

La comunicación es una característica muy importante en los adolescentes resilientes. Los alumnos que saben comunicar con efectividad, pueden expresar sus pensamientos y sentimientos con claridad, escuchan con atención a los demás, expresan sus objetivos, dan a conocer sus valores y resuelven sus problemas. Además de saber escuchar, implica intentar entender los mensajes verbales de la personas, percibir sentimientos e involucra el esfuerzo que se hace para entender los mensajes antes de intentar ser entendidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberastury A. y Knobol, M. (1991). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. México: Paidós.

Aguilar, E., y Acle, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.

Ahern, N. R.; Ark, P. & Byers, J. (2008). Resilience and coping strategies in adolescents. *Paediatric Nursing*, 20, 32-36.

Alcantar, E. (1998). Relación entre el Rendimiento Escolar y el Grado de Autoestima de Adolescentes entre 15 y 20 años en una Preparatoria Privada al sur del Distrito Federal. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: UNAM.

Andreas Schleicher. (2015). Resultados de PISA Bienestar de los alumnos. Programa for International Student Assessment and to access the full set of PISA. OECD 2017. Obtenido de www.oecd.org/edu/pisa.

Anthony, E. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32, 6-16.

Arberjón, J. (2011). Las respuestas del adulto al adolescente y sus consecuencias en la construcción de la identidad de este. En Perelra, R. (2011). Adolescentes en el siglo XXI; entre importancia, resiliencia y poder (51-65) Morata: España.

Arroba, T., & James, K. (1990). La presión en el trabajo. México: McGraw Hill.

Barcelata, B. (2011) Factores personales y familiares predictores de la resiliencia en adolescentes en condiciones de pobreza. Tesis inédita de doctorado. México: UNAM.

Barcelata, B. (2011). Factores personales y Familiares predictores de la resiliencia en adolescentes en condiciones de pobreza. Tesis inédita de doctorado. México: UNAM.

Barcelata, B., Durán, C., y Lucio, E. (2012). Valoración subjetiva de los sucesos de vida estresantes en dos grupos de adolescentes de zona marginadas. Salud Mental, 35, 513-520.

Barcelata, B., y Lucio, E. (2012). Fuentes de estrés y su influencia en la adaptación psicológica en Jóvenes con adversidad económica. En claves del Pensamiento, 6(12), 31-48.

Barraza Macías Arturo (2003) "Características del estrés académico de los alumnos de educación, media superior" Revista electrónica de psicología científica.

Barraza A, Martínez JL, Silva JT, Camargo E, Antuna R. Estresores académico y género: un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura.

VE-IUNAES [revista en Internet]. 2011 [citado 5 Oct 2015]; 5(12): 33-43. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034740>

Barraza Macias Arturo (2003). "Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior". Revista electrónica de psicología científica.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 11, 125-146.

Berrío N, Mazo R. Estrés Académico. Rev. psicol.univ.antioquia [revista en Internet] 2011 [citado 10 Nov 2015]; 3(2): 65-82. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-B48922011000200006

Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittian, A., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). The Five Cs Model of POSITIVE Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. J Youth Adolescence 39, 720-735.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. (1997). The effects of poverty on children. The Future of Children, 7(2), 55-71.

Burnham, J. J. (2009). Contemporary fears of children and adolescents: coping and resiliency in the 21st Century. Journal of Counseling & Development, 87, 28-35.

Cano, A. (2002). La naturaleza del Estrés. Madrid: SEAS

Cardozo, G. (2008). Habilidades para la vida. UNC (Universidad Nacional de Córdoba). Córdoba.

Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.

Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multinivel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-54.

Cicchetti, D., & Rogosch, F. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6-20.

Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multinivel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-54.

Coatsworth, D. (2010). A developmental psychopathology and resilience perspective on 21st century competencies. Recuperado de http://www.hewlett.org/uploads/Developmental_Psychopathology_21st_Century_Competencies.pdf.

Colegio Científico Y Tecnológico Del Estado De Hidalgo. (2014.). CECYTEH. Obtenido de <http://www.cecylteh.edu.mx/index.php>

Compas, E., Hinden, R., y Gerhardt A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265- 293.

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2010). Proyecciones de la población 2010-2050. Recuperado en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Documento_

Córdova, A. (2006). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Cox, T. (1978) Stress. University Park Press. Baltimore.

Crawford, K. (2006). Risk and protective factors related to resilience in adolescents in a alternative education program. Graduate School These and Dissertations. Recuperado en: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/2493>.

Cyrulik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., (2004). El realismo de la esperanza: testimonio de experiencias profesionales en torno a la resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Cyrulink, B. (2008). Los patitos feos: la resiliencia infeliz no determina la vida. Gedisa, Barcelona.

Damon, W. (2004). Wha is Positive Youth Development. The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 591(13), 13-23.

Del Bosque, A. y Aragon, L. (2008). Nivel de adaptación en adolescentes mexicanos. Interamerican Journal of Psychology, 42(2), 287-297.

Diccionario de Ciencias de la Educación. (1970). Torno L. Madrid: Santillana.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2005) (21ª ed.). Madrid: RALE.

Domínguez (2005). La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia. Granica. España.

Downey, J. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom, Preventing School Failure. Vol. 53(1), 56-64.

Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A concept analysis. Nursing Forum, 42, 73-82.

Enciclopedia Técnica de la Educación (1979). Torno L. Madrid: Santillana.

Erikson, E. (1972) Sociedad y adolescencia. México: Siglo veintiuno.

-(1974). Identidad juventud y crisis. Buenos Aires: Paidòs.

-(1983). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Paidòs.

Fize, M. (2007). Los adolescentes. México: Fondo de cultura económica.

Flay, B. (2002). Positive youth development requires comprehensive health promotion programs. American Journal of Health Behavior, 26(6), 407-424.

Florentino, M. (2008). La Construcción de la Resiliencia en el Mejoramiento de la Calidad de Vida y la Salud. Suma Psicológica, Vol. 15 No, 1,95-114.

Flores, M. y Macotela, S. (2006). Problemas de aprendizaje en la adolescencia. "Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria". México: Facultad de Psicología UNAM.

Fores, A. Grance, J. (2008). *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Plataforma, Barcelona.

Gallagher, J. y Harris, H. (1974). *Problemas emocionales de los Adolescentes*. Argentina: Paidós.

Garcia-Linares, M.-C., De la Torre, M.-J., Carpio, M. V., Cerezo, M.-T., & Casanova, P.-F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidactica*, 19, 307-325. doi:10.1387/RevPsicodidact.7219

Gest, S.D., Neemann, J., Hubbard, J., Masten, A. S., y Tellegen, A. (1993). Parenting quality, adversity and conduct problems in adolescence: Testing process- oriented models of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 66-682.

Gestsdóttir, S. & Lerner, R. (2007). Intentional self- regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of Positive Youth Development. *Developmental Psychology* 43(2), 508-521.

Gilligan, R. (2008). Promoting resilience in young people in long-term care. The relevance of roles and relationships in the domains of recreation and work. *Journal of Social Work Practice*, 22, 37-50.

Gonzalez y Eugenio, (2006). *Psicología del Ciclo Vital*. CCS, Madrid.

González, J., Moreno, B. & Garrosa, E. (2005). *Carga mental y fatiga laboral: teoría y evolución*. Madrid: Pirámide.

González-Arratia L.F., N.I. (2007). Factores determinantes de la resiliencia en niños de la ciudad de Toluca. Tesis inédita de doctorado en Investigación Psicológica. México: Universidad Iberoamericana.

González-Arratia L.F., N.I. y Valdez-Medina, J.L. (2005). Resiliencia en niños y niñas. Memorias del III Congreso Mexicano de Relaciones Personales. Acapulco, Gro. México.

Gorman, K. y Politt, E. (1993). Determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early abilities. *International Behavioral Development*. 16, 75-91.

Grotberg (2004). Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia. En A. Melillo, E. Suárez, y D. Rodríguez (Comp.), *Resiliencia y Subjetividad los ciclos de la vida*. (Pp. 155-171). Argentina: Paidós.

Grotberg, E. (1995). Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia. En A. Melillo, E. Suárez, y D. Rodríguez (Comp.), *Resiliencia y Subjetividad los ciclos de la vida*. (Pp. 155-171). Argentina: Paidós.

Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En E. Grotberg (Comp.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. (Pp. 17-28) Editorial España: Gedisa.

Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla?. En: E. Grotberg (Ed), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa.

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Madrid: Gedisa.

Guelar, D. & Crispo, R. (2000). *Adolescencia y trastornos de comer*. Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, R. & Ángeles, I. (2012). *Estrés Organizacional*. México. Trillas.

Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México. Paidós.

Henderson, Nan y Milstein, (2008). PAIDOS. Buenos Aires.

Herrera, F. Z. (2003). *Introducción a la psicología*. México: Pearson educación.

Horrocks, J (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.

Hurlock, B. (1987). *Psicología de la Adolescencia*. México: Paidós.

Ivancevich, T. G. (1992): *El estudio del estrés*. México, Editorial. Limusa.

J. Carmelo Visdómine – Lozano y Carmen Luciano. (2005). “Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptuañ y experimental.” *Int J Clin Health Psychol*, Vol. 6, N°3. Pp. 729-751.

Jenson, J., & Fraser, M. (2006). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. In J. M. Jenson & M. W. Fraser (Eds.), *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective* (pp. 1-18). USA: Sage.

Jones, J. (1996) *Promoción de la salud mediante las escuelas iniciativa mundial de la salud escolar*. En primera reunión y asamblea constitutiva- Red Latinoamericana de escuelas promotoras de salud. San José, Costa Rica. Noviembre. OPS. Ministerio de salud. Comisión nacional de salud escolar.

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39. doi:10.1007/BF00844845.

Kotilarenco, M., Cáceres, I., y Fontecilia, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. OPS/OMS. Washington: Fundación Kellogg.

Krauskopf, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Revista Psicología.Com*, 15 (51). Recuperado en <http://hdl.handle.net/10401/4562>.

Krauskopf, D. (2007). *Sociedad, Adolescencia y Resiliencia en el siglo XXI*. Paidós, Buenos Aires.

Kumpfer, L. K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In: M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.). *Resilience and development: positive life adaptations*. (pp. 179-224). New York: Academic/Plenum.

Kuperminc, G., Wikins, N., Roche, C., & Álvarez- Jiménez, A. (2008) Risk, resilience and positive development among latin youth. In *Handbook of US Latino Psychology: Developmental and community Based perspectives*. (Eds). Newbury Park, CA: Sage.

Lahey, B. B. (2007). *Introducción a la psicología*. México: mcgraw-hill interamericana.

Larrañaga, M. (1984). *Participación de los Padres de Familia en el Rendimiento Escolar de los niños de Educación Primaria*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Larson, R., y Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time: Globalization and the changing pathways to adulthood. In Lerner, R., y Steinberg, L. and the changing pathways to adulthood. In Lerner, R., y Steinberg, L. (Eds.) Handbook of adolescent psychology, 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley.

Lazarus R. S. Folkman S. (1986) Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Ed. Martinez Roca, S.A: 35-9

Lazarus, R S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Lazarus, Richard S.; Lazarus, Bernice N. (2000) Pasión y razón: La comprensión de nuestras emociones. Paidós, España.

Leary, K., & De Rosier, M. (2012). Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college. *Psychology*, 3 (12), 1215-1222.

Lee, T. Y., Cheung, C. K., y Kwong, W. M. (2012). Resilience as a positive youth development construct: A conceptual review. *Scientific World Journal*, 2012. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3353472/>

Ledford, Bishof. (2010). Teorías de la personalidad. Trillas. México.

Lefrancois, R, Guy. (2005). El Ciclo de la Vida. Thomson, México.

Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles de Psicólogo*.

Lemer, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C. & Lemer, J.V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*.

Li, M. H. (2008). Relationships among stress coping, secure attachment, and the trait of resilience among Taiwanese college students. *College Student Journal*, 42, 312-325.

Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D.Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2° edition, Vol. 3, pp. 739-795). Nueva York: Wiley.

Maholmes, V. (2014). *Fostering resilience and well-being in children and families in poverty: Why hope still matters*. Oxford University Press: USA.

Mainieri, R.C., (1999): ¿Qué es el estrés? *British Medical Journal*, 298-300.

Manciaux, M., Cyrulnik, B., y Vanistendael, (2003). Résilience. *Enface Majuscule*, 72/73, 5-63.

Marín MM, Álvarez CG, Lizalde A, Anguiano AC, Lemus BM. Estrés académico en estudiantes: El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *PAG rev. iberoam. Producción académica gest. educ* [revista en Internet]. 2014 [citado 30 Oct 2015]; (1): 17. Disponible en: <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/126/173>

Martín IM. Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apunt. Psicol* [revista en Internet]. 2007 [citado 5 Oct 2015]; 25(1): 87-99. Disponible en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf?sequence=1

Martínez, T. y Vázquez, B. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida* Barcelona: Gedisa.

Masten A., & Reed, M. (2005). *Resilience in Development*. En C. Snyder & Lopez (Comps.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Masten, A. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development*. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Masten, A., & Powell, J. (2003). *A resilience framework for research, policy, and practice*. In S. Luthar (Eds.), *Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study*. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361.

Masten, A., Burt, K., Roisman, G., Obradovic, J., Long, J. & Tellegen, A. (2004). *Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change*. *Development and Psychopathology*, 16, 1071- 1094.

Matus, H. (1989). *Aplicación del método EPL2R y su influencia en el Rendimiento Académico*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

Medina- Mora, M., Borges, G., Lara, c., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., et al (2003). *Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México*. *Salud Mental*, 26 (4), 1-16.

Medina, M. (2000). *Evaluación Conductual del Usuario del Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

Melillo A. (2007). Resiliencia y subjetividad, los ciclos de la vida. Paidós. Buenos Aires.

Melillo A., Suarez Ojeda, E. y Rodríguez, D. (2004). Resiliencia y Subjetividad los ciclos de la vida. Argentina: Paidós.

Melillo y E, Suarez (2004). Resiliencia Familiares. Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas. Paidós, Buenos Aires.

Melillo, A., Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D. (2004). Resilience and development. Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology* 2: 425-444.

Mialaret, G. (1984). Diccionario de Ciencias de la Educación. España: Oikos-Tau.

Munist, M., Santos, H., Kotliareco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Ops/oms. Washington: Fundación Kellogg.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W. K. Kellogg. Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).

Musitu, G. y Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*.

Navarro, Calero y. (2001-2002). Revisiones Bibliograficas para el Medico General.

New South West Centre for Parenting and Research (2007) Risk, protection and resilience in children and families. NSW Department. of Community Services. Ashfield, NSW. Recuperado en: <http://trove.nla.gov.au/versión/187206184>.

Norris, F., Stevens, S., Pfefferbaum, B., Wyche, K. &Pfefferbaum, R. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. American Journal of Community Psychologist, 41, 127- 150.

Oliva, A., Pertegal, M., Antolín, L., Reina, M., Pascual, D., y Estévez, R. (2011). El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces. Consejería de Salud. Junta de Adalucía: España.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. Infancia y Aprendizaje.

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud-OMS- (2011). Informe sobre Sistema de Salud Mental en México. Secretaria de Salud de México.

Ortigosa, J. Quiles, M. J., y Méndez (2003). Manual de psicología de la salud con niños, adolescentes y familia. PIRAMIDE. Madrid.

Otero, J. (2011) Estrés Laboral y Burnout en Profesores de Enseñanza Secundaria. España: Díaz de Santos.

Othersen, M.G.(1999):Secretos para sobrellevar el estrés. Estados Unidos, Revista AWHP´s Whorksite Health, Vol. 4, No. 3, 40-44.

Palmero, Frances; Fernández, Enrique; Chóliz, Mariano. (2002) Psicología de la motivación y la emoción. McGraw Hill. España.

Papalia Sally y Wendkos S. (2005). Psicología del Desarrollo. Mc. Graw Hill, México.

Papalia, D., Olds, S., y Duskin, R. (2010). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill.

Papalia, Diane E.; Wendkos Olds, Sally; Duskin Feldman, Ruth. (2010). Desarrollo Humano. McGraw- Hill. México, D.F.

Pepin, L. (1975). La Psicología de los Adolescentes. España; Oikos.

Piaget, J. (1993). Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Planeta- Agostini.

Pianta, R. y Walsh, D. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. School Psychology Review, 27(3), 407-417.

Plunkett, S.;Henry, C, y Knaub, P. (1999). Family Stressor Events, Family Coping, Adolescent Adaptation in Farm Ranch Families. Adolescence. 34(133), 147-167.

Polk,L. (1997). Toward a middle range theory of resilience. Advances in Nursing Science, 19(3), 1-13.

Powell, John. (1998) Plenamente humano, plenamente vivo. Editorial Diana. México.

Puig, G. & Rubio, J. (2011). Manual de resiliencia aplicada. España: Gedisa

Reynoso, L.E., Seligson, (1996): Entretenimiento en inoculación de estrés en sujetos posinfartados. México, Fotocopiado, UNAM. ENEP Iztacala

Rodríguez B, González MP, Blanco LE. Estresores académicos percibidos por estudiantes pertenecientes a la escuela de enfermería de Ávila, centro adscrito a la Universidad de Salamanca. Rev. enferm. CyL [revista en Internet]. 2014 [citado 28 Oct 2015]; 6(2): 98-105. Disponible en: <http://www.revistaenfermeriacyl.com/index.php/revistaenfermeriacyl/article/view/131/104>

Romero, M. (2010). Blogger. Obtenido de Blogger: <http://cecyt05.blogspot.com/2010/01/historia-de-los-cecytes.html?m=1>

Rutter, C. & Rutter, D. R. (2002). Illness representation, coping and outcome in irritable bowel syndrome. British Journal of Health Psychology.

Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. Journal of Adolescent Health.

Rutter, M. (2005). Multiple meanings of a developmental perspective on psychopathology. European Journal of Developmental Psychology.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. In Lester B., Masten M. & McEwen B. (Eds.) Resilience in Children, Massachusetts (1-12). Massachusetts: Blackwell Publishing.

Ruus, V.; Veisson, M.; Leino, M.; Ots, L.; Pallas, L., Sarv, S. & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. Social Behavior and Personality.

Saavedra, E, y Villarta, M. (2008). Escala de resiliencia (SV- RES): Para jóvenes y adultos CEAMIN, Santiago de Chile.

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic Integration of nature and nurture. Child Development.

Sameroff, A. (2014). A dialectic Integration of development for the study of psychopathology. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), Handbook of Developmental Psychopathology (pp.25-43). New York, USA: Springer.

Sánchez, E, y Villarta, M. (2008). Escala de resiliencia (SV- RES): Para jóvenes y adultos. CEAMIN. Santiago de Chile.

Seaton, C. & Beaumont, L. (2008). Individual differences in identity styles predict proactive forms of positive adjustment. Identity: an International Journal of Theory and Research.

Secretaria de Educación Publica. (s.f.). <http://www.sems.gob.mx>. Obtenido de <http://www.sems.gob.mx>:<http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/elige-tu-bachillerato/tipos-bachillerato/bachillerato-tecnologico>

Seiff ge-Krenke, I. (2007), febrero, Stress, coping, and depression. Ponencia presentada en el Postgrado de Investigación en Procesos Básicos e Intervención en Psicología de la Salud, bienio 2006-2008, Universidad de Málaga, España.

Selye, H. (1976), *The stress of life*. 2a. edición, McGraw Hill, Nueva York.

Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica, Secretaria de Salud (2011). *Perfil Epidemiológico de la Población Adolescente en México 2010*. México.

Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology*, 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley.

Steinhardt, M. & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*.

Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R.M., Dowling, E., Benson, P., Scales, P. C., (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*.

Tomkiewicz, S. Surgimiento del concepto. En Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guénard, T.; Vanistendel, S. y Manciaux, M. (2004). *Realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. España: Gedisa.

Travers, Chery; Cooper, Cary (1996). *El estrés de los profesores*. Paidós. España.

Tver., & Rice, E. (1999). Bienestar en el trabajo: guía de salud para el ejecutivo. México: Trillas.

Vanistendael, S (1996). La résilience ou le réalisme de l'espérance: blessé mais pas vaincu. Ginebra: Bureau International Catholique de l'Enfance.

Vera, B., Carabelo, B., y Vecina, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. Papeles del Psicólogo.

Villalba, Q.C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida.

Vinaccia, S., Quiceno, J. M. & Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. Revista Colombiana de Psicología.

Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of The resilience scale. Journal of Nursing Measurement.

Werner, E. y Smith, R. (1992). Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw Hill.

Zolkoski, S., & Bullock, L. (2012). Resilience un children and youth: A review. Children and Youth Services Review.

ANEXOS

ESCALA DE RESILIENCIA SV-RES

(E. Saavedra y M. Villalta)

Instrucciones: evalúe el grado en que las siguientes afirmaciones lo (a) describen. Marque con una "X" su respuesta. Conteste todas las afirmaciones. Ni hay respuestas buenas ni malas.

NOMBRE: _____

SEMESTRE: _____ GRUPO: _____ SEXO: _____

H _____ M _____ EDAD: _____

| YO SOY- YO ESTOY | Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo Ni desacuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo |
|---|----------------|------------|--------------------------|---------------|-------------------|
| 1.-Una persona con esperanza | | | | | |
| 2.-Una persona con buena autoestima | | | | | |
| 3.-Optimista respecto al futuro | | | | | |
| 4.- Seguro (a) de mis creencias o principios | | | | | |
| 5.- Creciendo como persona | | | | | |
| 6.-Rodeado(a) de personas que en general me ayudan en situaciones difíciles | | | | | |
| 7.-En contacto con personas que me aprecian | | | | | |
| 8.-Seguro (a) de mí mismo (a) | | | | | |
| 9.- Seguro (a) de mis proyectos y metas | | | | | |
| 10.-Seguro (a)en el ambiente en que vivo | | | | | |
| 11.-Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida | | | | | |
| 12.-Un modelo positivo para otras personas. | | | | | |
| 13.- Bien integrado (a) en mi lugar de trabajo o estudio | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 14.-Satisfecho (a) con mis relaciones de amistad | | | | | |
| 15.- Satisfecho (a) de mis relaciones afectivas | | | | | |
| 16.-Una persona practica | | | | | |
| 17.- Una persona con metas en la vida | | | | | |
| 18.- Activo (a) frete a mis problemas | | | | | |
| 19.-Revisado constantemente el sentido de mi vida | | | | | |
| 20.-Generando soluciones a mis problemas | | | | | |

| YO TENGO | Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo Ni desacuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo |
|--|----------------|------------|--------------------------|---------------|-------------------|
| 21.- Relaciones personales confiables | | | | | |
| 22.-Una familia bien estructurada | | | | | |
| 23.- Relaciones afectivas sólidas | | | | | |
| 24.- Fortaleza interior | | | | | |
| 25.- Una vida con sentido | | | | | |
| 26.- Acceso a servicios sociales públicos | | | | | |
| 27.- Personas que me apoyan | | | | | |
| 28.-A quién recurrir en caso de problemas | | | | | |
| 29.-Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa | | | | | |
| 30.-Satisfacción con lo que he logrado en la vida | | | | | |
| 31.- Personas que me han orientado y aconsejado | | | | | |
| 32.-Personas que me ayudan a evitar | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| peligros o problemas | | | | | |
| 33.- Personas en las cuales puedo confiar | | | | | |
| 34.- Personas que han confiado sus problemas en mi | | | | | |
| 35.-Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas | | | | | |
| 36.-Metas a corto plazo | | | | | |
| 37.-Mis objetivos claros | | | | | |
| 38.-Personas con quien enfrentar los problemas | | | | | |
| 39.-Proyectos a futuro | | | | | |
| 40.- Problemas que puedo solucionar | | | | | |

| YO PUEDO | Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo Ni desacuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo |
|---|----------------|------------|--------------------------|---------------|-------------------|
| 41.-Hablar de mis emociones | | | | | |
| 42.-Expresar afectos | | | | | |
| 43.-Confiar en las personas | | | | | |
| 44.-Superar las dificultades que presentan en la vida | | | | | |
| 45.- Desarrollar vínculos afectivos | | | | | |
| 46.- Resolver de manera efectiva | | | | | |
| 47.-Dar mi opinión | | | | | |
| 48.- Buscar ayuda cuando la necesito | | | | | |
| 49.-Apoyar a otros que tienen dificultades | | | | | |
| 50.- Responsabilizarme de lo que hago | | | | | |
| 51.-Ser creativo | | | | | |
| 52.- Comunicarme adecuadamente | | | | | |
| 53.- Aprender de mis aciertos y errores | | | | | |
| 54.-Colaborar con otros | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| para mejorar la vida en comunidad | | | | | |
| 55. Tomar decisiones | | | | | |
| 56.-Generar estrategias para solucionar mis problemas | | | | | |
| 57.-Fijarme metas realistas | | | | | |
| 58.- Esforzarme para lograr mis objetivos | | | | | |
| 59.-Asumir riesgos | | | | | |
| 60.-Proyectarme al futuro | | | | | |

INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADEMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suelen acompañar a los estudiantes de educación media superior durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionarios será de gran utilidad para investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales.

NOMBRE:

SEMESTRE: _____ GRUPO: _____ SEXO:

H _____ M _____ EDAD: _____

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

SI _____ NO _____

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala de 1 al 5, señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

| | | | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|

3.- En una escala del 1 al 5, donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

| | Nunca (1) | Rara vez (2) | Algunas veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre (5) |
|--|-----------|--------------|-------------------|------------------|-------------|
| La competencia con los compañeros de grupo | | | | | |
| Sobrecarga de tareas y trabajos escolares | | | | | |
| La personalidad y el carácter del profesor | | | | | |
| Las evaluaciones de los profesores (ejem. Exámenes) | | | | | |
| El tipo de trabajo que te piden los profesores (ejem. Ensayos) | | | | | |
| No entender los temas que se abordan en la clase. | | | | | |
| Participación en clase (ejem. Exposiciones) | | | | | |
| Tiempo limitado para hacer el trabajo | | | | | |
| Otra _____ (especifique) | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
|) | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

4.- En una escala del 1 al 5, donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

| REACCIONES FISICAS | Nunca (1) | Rara vez (2) | Algunas veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre(5) |
|---|-----------|--------------|-------------------|------------------|------------|
| Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas) | | | | | |
| Fatiga crónica (cansancio permanente) | | | | | |
| Dolores de cabeza o migrañas | | | | | |
| Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea | | | | | |
| Rascarse, morderse las uñas, frotarse | | | | | |
| Somnolencia o mayor necesidad de dormir | | | | | |

| REACCIONES PSICOLOGICAS | Nunca (1) | Rara vez (2) | Algunas veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre(5) |
|--|-----------|--------------|-------------------|------------------|------------|
| Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) | | | | | |
| Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) | | | | | |
| Ansiedad, angustia o desesperación. | | | | | |
| Problemas de concentración | | | | | |
| Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad | | | | | |

| REACCIONES COMPORTAMENTALES | Nunca (1) | Rara vez (2) | Algunas veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre(5) |
|---|-----------|--------------|-------------------|------------------|------------|
| Conflictos o tendencia a polemizar o discutir | | | | | |
| Aislamiento de los demás | | | | | |
| Desgano para realizar las tareas escolares | | | | | |
| Reducción del consumo de alimentos | | | | | |
| Aumento del consumo de alimentos | | | | | |

| OTRAS (ESPECIFIQUE) | Nunca (1) | Rara vez (2) | Algunas veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre(5) |
|---------------------|-----------|--------------|-------------------|------------------|------------|
| | | | | | |

5.- En una escala del 1 al 5, donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo

| | Nunca (1) | Rara vez (2) | Algunas veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre(5) |
|--|-----------|--------------|-------------------|------------------|------------|
| Habilidad asertiva (defender nuestra preferencia ideas o sentimientos sin dañar a otros) | | | | | |
| Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | | | | | |
| Elogios a sí mismo | | | | | |
| La religiosidad (oraciones o asistencia a misa) | | | | | |
| Búsqueda de información sobre la situación | | | | | |
| Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa) | | | | | |
| Otras _____ _ (Especifique) | | | | | |