



Universidad Nacional Autónoma de México

---

Facultad de Psicología

**“RELACIÓN ENTRE LA RESILIENCIA Y EL RENDIMIENTO  
ESCOLAR EN NIÑOS DE 7 A 11 AÑOS”.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

**ERIKA JOSELIN AVILA LOZADA**

**DIRECTORA:**

**DRA. BLANCA ELENA MANCILLA GÓMEZ**

**REVISOR:** M.C. DAVID AURON ZALTZMAN

**SINODALES:**

DR. JORGE ROGELIO PEREZ ESPINOSA

MTRA. MARIA EUGENIA GUTIERREZ ORDOÑEZ

LIC. LETICIA BUSTOS DE LA TIJERA

**ASESOR ESTADÍSTICO:** LIC. MA DE LOURDES MONROY TELLO

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX

2020





Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis papás **Edith y Alverto**, quienes han sido los principales pilares en mi vida, y quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han ayudado a cumplir hoy un sueño más. Gracias por inculcar en mí el ejemplo de la perseverancia y esfuerzo, y de no temer a las adversidades, sino verlas como oportunidades para crecer. Este logro se los debo, y dedico a ustedes.

A mis hermanas **Edith e Itzel**, quienes me han apoyado incondicionalmente y han sido mi orgullo y ejemplo a seguir, pues me han demostrado que no existen objetivos imposibles. Gracias por no solo ayudarme, en gran manera, a concluir el desarrollo de esta tesis, sino por todos los momentos que pasamos en el proceso.

A mis sobrinas **Ileana, Valeria, Nayla y Romina**, quienes con su cariño me apoyaron en esta trayectoria, regalándome bellos momentos que me han permitido acercarme más a ustedes, y ayudarme a recordar a la niña que llevo dentro. Las quiero mucho, y son mi gran orgullo.

A mis abuelas **Aurora y Virginia**, y a mis abuelos **Jorge y Constanzo**, porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona, y de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas.

A **Walter**, quien me ha acompañado en todo momento, buenos y malos, brindándome su cariño y apoyo en todo este camino hacia mi sueño, y recordándome lo que soy capaz de hacer. Gracias por ayudarme a confiar más en mí y en mis capacidades, y en estar ahí cuando más lo he necesitado.

A todos mis amigos, principalmente a **Alejandra, Claudia, Jacqueline, Carolina, Nayelly, Canchola, Marco**, con quienes he compartido maravillosas experiencias, no solo personales sino también académicas, las cuales me han ayudado a crecer como profesionalista y como persona. Gracias por formar parte de mi vida y convertir esta etapa universitaria en una de las mejores de mi vida.

A mi directora de tesis, la **Dra. Blanca Elena Mancilla Gómez**, por haberme guiado, no solo en la elaboración de este trabajo de titulación, sino a lo largo de mi estancia en el

servicio social, pues me brindo el apoyo para desarrollarme profesionalmente y seguir cultivando mis valores. Gracias por brindarme parte de su experiencia para encaminarme en la profesionista que quiero ser.

A mi revisor **M.C. David Auron Zaltzman** y a mis sinodales: **Dr. Jorge Rogelio Pérez Espinosa**, **Mtra. María Eugenia Gutiérrez Ordoñez**, y **Lic. Leticia Bustos De La Tijera**, quienes dedicaron parte de su tiempo en revisar mi trabajo y proporcionarme su retroalimentación, mismo que sirvió para enriquecer este trabajo y ampliar mi panorama, con respecto al tema de resiliencia.

A mi asesora de estadística **Lic. Ma. de Lourdes Monroy Tello**, quien con su paciencia y apoyo, me ayudó a realizar los análisis y a enriquecer mi trabajo, con los comentarios y pláticas que tuvimos durante las asesorías.

A los directores, docentes y alumnos de las **Escuelas Primarias Públicas “Ermilo Abreu Gómez” y “Emperador Cuauhtémoc”**, así como a los padres de familia por toda la atención y colaboración para trabajar con ellos, y enriquecer la investigación en el campo de la psicología. Principalmente, agradezco a la supervisora de zona, **Sonia**, por ser parte de mi formación escolar, como profesora, y por apoyarme en todos mis trabajos durante la carrera.

A la **Facultad de Psicología**, por ser la institución donde se me brindó todas las herramientas para poder forjar mi carrera; así como a sus docentes, quienes me enseñaron lo hermoso, lo difícil, y lo satisfactorio que es estudiar psicología, cambiando mi perspectiva sobre lo que me rodea. Sobre todo, agradezco a la **UNAM**, que me ha brindado los mejores años de mi vida, desde el momento en que recibí mi carta de aceptación para la preparatoria. Gracias a sus docentes, quienes han contribuido en mi desarrollo profesional, y han servido como mis guías en la carrera, los cuales han dejado una enorme huella con sus enseñanzas, no solo en lo profesional, sino en la vida misma. No estaría en este lugar sino fuera por ustedes. Hoy en día, estoy orgullosa de pertenecer a esta universidad, encaminada en formar a grandes profesionistas y poner en alto el nombre del país.

## INDICE

RESUMEN .....	1
ABSTRACT .....	2
INTRODUCCIÓN .....	3
CAPÍTULO 1. RESILIENCIA .....	7
1.1 Definición de Resiliencia.....	7
1.2 Antecedentes históricos del término de resiliencia.....	9
1.3 Factores de riesgo y de protección.....	13
1.4 El proceso dinámico de la resiliencia .....	17
1.5 Resiliencia en niños.....	23
CAPÍTULO 2. RENDIMIENTO ESCOLAR .....	27
2.1 Definición de Rendimiento escolar.....	27
2.2 Factores que influyen en el rendimiento escolar.....	29
2.3 Rendimiento escolar en México.....	37
2.4 Rendimiento escolar y resiliencia .....	42
CAPÍTULO 3. NIÑOS(AS) DE 7 A 11 AÑOS DE EDAD: ETAPA DE LATENCIA .....	48
3.1 Sexualidad infantil .....	48
3.2 Teoría del Desarrollo Psicosexual .....	50
3.3 El período de Latencia.....	57
MÉTODO .....	68
Planteamiento del Problema.....	68
Objetivo .....	68
Hipótesis .....	68
Definición de Variables.....	69
Muestra .....	70
Escenario .....	70

Instrumentos.....	70
Tipo de estudio.....	71
Diseño de investigación.....	71
Diseño estadístico.....	71
Procedimiento.....	72
RESULTADOS.....	73
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	87
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	102
REFERENCIAS.....	104
ANEXOS.....	111
ANEXO 1 Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes de González Arratia y Hoja de datos sociodemográficos.....	111
ANEXO 2 Consentimiento informado.....	115

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio consistió en identificar la relación entre la resiliencia y el rendimiento escolar en niños de etapa latente. Para ello, se trabajó con una población de 203 estudiantes pertenecientes a las Escuelas Primarias Públicas “Ermilo Abreu Gómez” y “Emperador Cuauhtémoc”, los cuales contaban entre 7 a 11 años de edad. Se aplicó el Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes, de González Arratia (2011) para determinar el nivel de resiliencia de la muestra, y se utilizó el promedio final de la muestra para identificar el rendimiento escolar. Se realizó una correlación de Pearson para determinar si existía esta relación. Los resultados indicaron que si existe una relación entre la resiliencia y el rendimiento escolar, aunque a un nivel bajo y medio, y teniendo como factores determinantes el sexo, la edad y la escuela de procedencia. Esto permite visualizar el fuerte peso que tiene la resiliencia para el desenvolvimiento en las distintas áreas del individuo y la realidad del promedio final como indicador del rendimiento escolar en México, del cual se duda de su veracidad. Es importante continuar ampliando el tema de la resiliencia en el campo de la investigación.

*Palabras clave: resiliencia, rendimiento escolar, latencia.*

## ABSTRACT

The objective of this study was to identify the relationship between resilience and school performance in latent-stage children. To do this, it worked with a population of 203 students belonging to the Public Primary Schools "Ermilo Abreu Gómez" and "Emperador Cuauhtémoc", which were between 7 and 11 years old. Gonzalez Arratia's Resilience Questionnaire for Children and Adolescents (2011) was applied to determine the level of resilience in the sample, and the final average of the sample was used to identify school performance. A Pearson correlation was performed to determine whether this relationship existed. The results indicated that if there is a relationship between resilience and school performance, although at a low and medium level, and having as determinants sex, age and school of origin. This allows to visualize the strong weight of resilience for the development in the different areas of the individual and the reality of the final average as an indicator of school performance in Mexico, of which its veracity is doubted. It's important to continue to expand on the issue of resilience in the field of research.

*Keywords: resilience, school performance, latency*

## INTRODUCCIÓN

En el transcurso de la vida existen diversas situaciones y entornos que pueden propiciar que una persona se someta a una situación estresante, ya sea trágica o de un gran impacto, sin la necesidad de crear un desequilibrio bio-psico-social en dicha persona, dando como resultado a que ésta encuentre la forma de adaptarse y superar esa situación, logrando obtener un aprendizaje que le permitirá seguir avanzando. A este fenómeno se le conoce como resiliencia (González Arratia, 2014).

En las últimas décadas, este fenómeno ha captado el interés de los investigadores en el campo de las ciencias sociales, particularmente de la psicología. El estudio de esta capacidad ha proporcionado diversos resultados, como en el aspecto conceptual, pues aún no hay un consenso sobre su definición; esta situación ha dado como resultado la existencia de distintas posturas en los que intervienen varios factores que se relacionan con el entorno de un individuo, por lo que tampoco hay un marco teórico único (González Arratia, Valdez, Van Barneveld, y González, 2009).

No obstante, se encuentran similitudes entre estos estudios, lo que permite establecer una mejor estructura sobre cómo se desarrolla esta capacidad en las personas, desde la niñez hasta la edad adulta. La resiliencia es la capacidad que tiene un individuo para hacer frente a las situaciones estresantes o a las adversidades de la vida, superarlas y aprender de ellas. La resiliencia se desarrolla en función de los procesos interaccionales entre las personas y estos, a su vez, aportan a la construcción del sistema intrapsíquico (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013), lo que involucra un crecimiento psicológico y emocional para el individuo que hace uso de esta capacidad en su vida.

En México se han realizado diversos estudios centrados en conocer la resiliencia en su población relacionado con diversas situaciones o estados que pueden sugerir un desequilibrio emocional, como es el caso de enfermedades crónicas o adicciones, dando pautas a la realización de futuras investigaciones que permitan ampliar ese panorama.

La resiliencia no es una capacidad exclusiva de los adultos, sino que también se ven involucrados los niños, pues en todo momento de la vida habrá situaciones hostiles o adversas que demandaran respuestas adecuadas para su resolución. En las investigaciones referentes a la resiliencia en niños, se ha encontrado que los niños resilientes poseen un mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolución de problemas, mejores estilos de enfrentamiento, mayor autoeficacia, autonomía, autoestima, empatía y locus de control interno y manejo adecuado de relaciones interpersonales.

El entorno familiar y escolar en el que el niño se desenvuelve sirve como elemento clave para el desarrollo de esta capacidad, pues sirve como un factor protector al cual el niño acudirá para enfrentar la situación estresante y adquirir recursos que le permitan resolver las problemáticas que se le presenten. En este sentido, se puede considerar que, a consecuencia de la continua interacción entre el niño y su entorno, y sobre todo cuando las exigencias cotidianas de la vida familiar, escolar y social son demasiado grandes, mal definidas o inconsistentes, pudieran convertirse en factores importantes que exijan de una mejor adaptación del niño a su ambiente (González-Arratia, y Valdez, 2007).

En México se han desarrollado esfuerzos, tanto gubernamentales como institucionales, para ofrecer servicios de salud, especialmente aquellos dirigidos al sector infantil, por ejemplo los suplementos alimenticios y vacunación. Sin embargo, durante los últimos años se ha observado un creciente interés en el campo de la salud emocional, por lo que se han comenzado a implementar programas y cambios en algunos, como en el plan de estudios de educación básica, donde ha comenzado a enfocarse en las áreas de desarrollo personal y social, mismos que tienen como objetivo que el estudiante explore, identifique y reflexione sobre sí mismo para desarrollar su identidad personal y colectiva. Al ser un nuevo plan de estudios, aún no hay certeza de que tan efectivo resulta dicho programa en cuanto al desarrollo del estudiante.

La educación es un recurso que favorece la formación integral de una persona, y constituye el principal camino para la superación económica y social. La escuela, al ser

un entorno donde el niño pasa gran parte de su tiempo y en donde puede desarrollar sus habilidades sociales, también se vuelve en un lugar donde se puede promover la resiliencia y favorecer un desarrollo integral. Se han realizado diversos estudios en relación al rendimiento escolar y resiliencia, con el fin de identificar los factores resilientes que se encuentran en aquellos estudiantes con alto rendimiento, como introspección, interacción, iniciativa, independencia, entre otros.

Sin embargo, estos estudios han abarcado, en su mayoría, a la población universitaria y a los adolescentes y pre adolescentes, siendo la población de niños la menor estudiada en lo que respecta a esta relación entre rendimiento escolar y resiliencia.

El que un estudiante obtenga bajas calificaciones, repruebe materias o algún año escolar, tiene un significado social, especialmente en los padres, pues al considerar que su hijo tiene malas calificaciones, se le señala, se le juzga y se le estigmatiza porque no es brillante, inteligente y con ganas de tener éxito. Este estigma no solo se presenta en los padres, sino en las personas que se encuentren en el entorno del niño, lo cual puede afectar el desarrollo individual del niño, pues, como se ha visto, el contexto es crucial para el aprendizaje, ya que produce las integraciones de los factores social y personal, y permite al niño que desarrolle sus facultades. Lo que hace que se planteé la pregunta de si el rendimiento escolar se relaciona con la capacidad resiliente en el niño.

Como se ha visto a lo largo de su historia, a la psicología le interesa la salud mental y el bienestar individual, pero también se enfoca en la vulnerabilidad psicosocial. Es por ello que el estudio de la resiliencia en la psicología permite tener una mayor comprensión sobre el comportamiento de las personas ante diversas situaciones y sobre los factores que se relacionan para propiciar este fenómeno.

El interés por estudiar este tema surge durante mis actividades del servicio social, en el cual se abordó el tema de la resiliencia desde la perspectiva del área de la psicología clínica. Al trabajar con niños, mi atención se orientó en averiguar cómo esta capacidad se desarrolla en los niños y en identificar si existe una relación con el

aprovechamiento escolar, pues era un factor del cual los padres llegaban a consulta preocupados.

Por lo tanto, este presente proyecto de tesis se enfocará en investigar la relación de la resiliencia con el rendimiento escolar en los niños de primaria, ya que la escuela, además de formar parte como un factor protector para el niño, puede ser un medio donde se promueva la resiliencia. Esto permitirá ampliar el campo de conocimientos con respecto a la resiliencia en los diversos entornos en los que se desarrolla una persona, principalmente en la infancia, y ayudará a diseñar estrategias orientadas a implementar o fortalecer la resiliencia, principalmente en aquellos niños que poseen un bajo nivel de resiliencia, y con ello contribuir en un mejor crecimiento para el infante.

En el capítulo uno se abordará el concepto de resiliencia desde la perspectiva de algunos autores, y se revisarán los antecedentes de este fenómeno. Asimismo se identificarán los factores de riesgo y protección que se involucran, y los elementos que intervienen en el proceso resiliente. Al final, se revisarán algunos estudios sobre la resiliencia en niños, que es tema de interés en el presente proyecto.

En el capítulo dos se presentará el concepto de rendimiento escolar, y los factores que influyen en el rendimiento, así como la situación actual del rendimiento escolar en México. También se explorará a la escuela como un elemento que promueva la resiliencia en los estudiantes.

En el capítulo tres se hablará brevemente sobre la sexualidad infantil para abordar el desarrollo psicosexual de los niños(as) de 7 a 11 años de edad (latencia), y con ello profundizar sobre las características del periodo latente.

En los capítulos 4, 5 y 6 se desarrollan la metodología, los resultados, y, por último, la discusión y las conclusiones de la investigación.

## CAPÍTULO 1. RESILIENCIA

El estudio de la resiliencia ya es antiguo, pero en las últimas décadas, ha suscitado un gran interés en profesionales de distintos ámbitos de la salud y la educación, ya que su estudio ha proporcionado una perspectiva actual, contextual y sistémica del desarrollo humano, y de su capacidad para resistir y superar las adversidades y, con ello, crecer como una persona sana a pesar de vivir situaciones traumáticas.

### 1.1 Definición de Resiliencia

Existen diversas definiciones sobre la resiliencia, proporcionado por distintos autores, por lo que no puede establecerse un consenso sobre su definición. No obstante, es necesario hacer una revisión al término de resiliencia, ya que dicho concepto se ha abordado desde diferentes perspectivas y disciplinas.

La palabra resiliencia proviene del latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. La definición que proporciona el Diccionario de la Real Academia Española de la resiliencia es la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos. Sin embargo, el concepto de resiliencia es más complejo y continúa evolucionando de una forma transdisciplinaria.

El campo de la física fue una de las primeras áreas en hacer uso de este término. En el Diccionario enciclopédico de Salvat Editores (1914, citado en Quiñonez, 2007), se ofrece tres definiciones de la resiliencia desde el punto de vista de la física: resistencia que oponen los cuerpos, en especial los metales, a la ruptura por choque o percusión. Capacidad de un material de recobrar su forma original, después de haber estado sometido a altas temperaturas. Capacidad para enfrentar a los estresores amortiguando su impacto.

En las ciencias sociales, la resiliencia juega un importante papel, pues dicho término sirve para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de vivir en condiciones de alto riesgo, son capaces de desarrollarse psicológicamente sanos y ser socialmente exitosos. En lo que respecta a la psicología, el término de resiliencia no solo se limita a

la resistencia, sino que conlleva un trabajo dinámico, en el que el individuo traumatizado enfrenta la situación, se sobrepone y se reconstruye (González Arratia, 2016).

Hasta este punto, las definiciones que ofrecen estas áreas de estudio comparten algunas similitudes, pues se observa que el concepto está enfocado en la resistencia del objeto de estudio ante un agente externo o situación adversa para evitar una ruptura o un problema en su desarrollo. Por lo que este objeto de estudio debe tener la capacidad para enfrentar aquella situación u objeto que lo perturba. No es de extrañar que la psicología adoptara y adaptara este concepto de resiliencia que proporciona el área de la física, pues se amolda a las necesidades de estudio de la psicología.

A continuación, se presentan una serie de definiciones, propuestas por algunos autores, sobre la resiliencia. Richardson (1990, citado en González Arratia y Valdez, 2007) la define como el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales previas a la disociación resultante del acontecimiento. Al ser un proceso, el individuo hará uso de sus recursos, tanto internos como externos, para superar la situación adversa y, como resultado, no sólo podrá superarla, sino que adquirirá otras habilidades o destrezas que podrá utilizar en otros momentos.

Para Grotberg (1995) la resiliencia es la capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. Así mismo, Melillo, Suárez y Rodríguez, (2004) determinan que la resiliencia es la capacidad de los seres humanos de superar los efectos de una adversidad a la que están sometidos e, incluso, de salir fortalecidos de la situación.

M. Quiñonez (2007) describe la resiliencia como la capacidad del sujeto, que a partir de situaciones adversas, construye o reconstruye alternativas tanto del sí mismo, como de los procesos relacionales y de las condiciones de los entornos particulares de convivencia en que se desenvuelve, siendo capaz de replantear nuevas miradas y posibilidades a sus actuaciones en el mundo. Por último, González Arratia (2007, citado

en González Arratia, 2016) define a la resiliencia como la capacidad para adaptarse y ajustarse a través de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos), que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva.

Como se mencionó en un inicio, no existe una definición universal para la resiliencia. Pero las definiciones que se han propuesto en las distintas investigaciones sobre la resiliencia, principalmente de los autores mencionados, coinciden en que la resiliencia es una capacidad que tiene el ser humano, donde se ven involucrados factores internos y externos, que le permite al individuo enfrentar la situación que considere de gran impacto, así como adaptarse y construir alternativas para poder sobreponerse a dicha situación. Al enfrentar el momento adverso, la persona no solo logra continuar con su día a día, sino que adquiere nuevas habilidades o destrezas, las cuales fueron resultado de su proceso resiliente, que podrá usar en otros momentos de su vida; lo que convierte a esta adversidad en una experiencia enriquecedora para el individuo

Un aspecto que resulta también importante dentro del concepto de resiliencia, es la asociación que tiene con las situaciones adversas, experiencias traumáticas, etc. Pues son aquellas circunstancias que afectan al individuo en su desarrollo y, ocasionalmente, a su integridad. Aunque, estas situaciones traumáticas se verán acompañadas de intentos de recuperación por parte del sujeto, por lo que estos eventos cobran otro sentido. Como ya se mencionó, los eventos cobran un sentido más enriquecedor, y constructivo para la persona, que le permite desarrollarse de una forma sana, aún en situaciones insanas.

## **1.2 Antecedentes históricos del término de resiliencia**

La resiliencia es una cualidad universal que ha existido desde siempre, la cual ha traído como consecuencias diversos estudios que han aportado valiosos hallazgos en el tema y en la comprensión de la conducta humana. Los historiadores la han reflejado al describir las maneras en que las personas y los pueblos afrontan las adversidades y progresan culturalmente. Como ejemplo, se encuentra el psiquiatra

francés Boris Cyrulnick, uno de los autores más conocidos en el movimiento teórico de la resiliencia. Se escapó de los campos de exterminio alemán mientras que su familia murió en la cámara de gas. Posteriormente necesitó refugiarse en la imaginación y transformar su rabia en ayuda a los demás (Uriarte, 2005).

Como antecedentes de la resiliencia, se encuentran algunas investigaciones, por ejemplo, en la década de los años 60, R. Spitz analizó la dimensión patogénica del hospitalismo y la institucionalización temprana de la infancia. Posteriormente, J. Bowlby, al presentar la primera teoría elaborada del apego, fue sin pretenderlo uno de los pioneros científicos de la resiliencia. Desde entonces se han publicado numerosas investigaciones que confirman la importancia de tal vínculo y sus repercusiones en el ajuste personal y social (Uriarte, 2005, p. 65).

Pero no fue hasta principios de 1980, cuando el término resiliencia en la psicología surge como tal, teniendo como una de las primeras investigadoras a E. Werner (1982) quien realizó un estudio, en un período de 32 años, en la isla de Kauai (Hawái), donde analizó las estrategias que manejan las personas para superar adversidades ante condiciones de pobreza extrema, situaciones de estrés, enfermedades mentales, disolución de vínculos parentales, abuso, entre otros. Dicho estudio lo realiza a una cohorte de 500 personas aproximadamente, desde el periodo prenatal hasta la adultez. En su estudio destaca la importancia para las personas resilientes de contar con al menos una persona, familiar o no, que les brinde apoyo, respaldo y contención para poder “rebotar” ante una infancia difícil.

A partir de este primer estudio, surgen investigaciones que evidencian la existencia de factores protectores en infantes a pesar de la pobreza, la cual es considerada una de las situaciones generadoras de estrés y que bien puede traer como consecuencia una mayor fragilidad emocional, menor desempeño intelectual y peor ejecución académica.

A. Melillo y Suárez, N. (2001) identifican dos grandes generaciones de investigadores: la primera generación corresponden a la década de los años 70 y en ella los investigadores se plantean como pregunta central: ¿Qué distingue a aquellos

niños que se adaptan positivamente de los niños que no se adaptan a la sociedad, en situaciones adversas y traumatizantes? Las investigaciones se focalizan en la infancia, partiendo de un escenario de riesgos. En esta generación, destaca la investigación de E. Werner y R. Smith (1982) en Kauai (Hawái). También sobresale el análisis de S. Luthar (1993, citado en Quiñonez, 2007) sobre los factores de riesgo y de resiliencia que influyen en el desarrollo de los niños que logran adaptarse de forma positiva a pesar de vivir en condiciones adversas.

Las investigaciones de esta primera generación concluyen que la resiliencia está basada en un conjunto de características de personalidad (empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, etc.), aunque también se empiezan a manifestar la importancia de factores externos como la familia o el apoyo de un adulto significativo (Gil, 2010).

Y la segunda generación, la cual inicia en la década de los años 90, tuvo como principal cuestionamiento lo siguiente: ¿Cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva dado que la persona ha vivido o vive en condiciones de adversidad? Esta generación se centró en establecer cuál es la dinámica entre factores que permiten una adaptación positiva, poniendo un mayor énfasis en el proceso, en promoción y en el contexto social. Su objetivo es continuar con el interés de la primera generación, el cual es inferir que factores están presentes en aquellos individuos en alto riesgo social que se adaptan positivamente a la sociedad, agregando el estudio de la dinámica entre factores que están en la base de la adaptación resiliente (Rodríguez, 2009).

El principal desafío que se plantean es la identificación de los procesos que están en la base de la adaptación resiliente, mismos que permitirán el diseño de programas dirigidos a promover la resiliencia y, con ello, una mejor calidad de vida. Los autores que destacan en esta segunda generación son M. Rutter, E. Grotberg, y U. Bronfenbrenner.

U. Bronfenbrenner (1987) desarrolla la teoría ecológica del desarrollo humano, a partir de sus trabajos con niños, donde expone el desarrollo cognitivo, moral y

relacional de una persona a través de los diferentes ambientes (sistemas) en el que se desenvuelve una persona. En esta teoría, se identifican los siguientes sistemas: el primer sistema es el más cercano en el que se desarrolla el individuo (microsistema), el segundo incluye la interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa de manera activa (mesosistema), el tercero se refiere a las fuerzas que influyen a lo que sucede en los microsistemas (exosistema), y el cuarto consiste en las condiciones sociales, culturales y estructurales en el que se desarrolla el individuo (macrosistema).

Rutter (1993; citado en Quiñonez, 2007) analiza cómo, a pesar de las condiciones adversas como la violencia y el maltrato desde temprana edad, los niños pueden convertirse en adultos bien desarrollados; también propone el concepto de mecanismos protectores. Durante sus investigaciones, Rutter mostró su oposición a que determinados niños o personas sean clasificados como resilientes sin tener en cuenta una perspectiva diacrónica, ya que la resiliencia no es algo estático, sino que puede variar con el paso del tiempo. También argumentó que el uso de factores de riesgo y de protección como base del análisis de la resiliencia puede resultar arbitrario, ya que estos factores no afectan por igual a todas las personas, lo que lleva a poner de manifiesto la importancia de tener en cuenta la diversidad tanto de los participantes como de los contextos a la hora de diseñar o aplicar programas de resiliencia (Gil, 2010).

Por otro lado, E. Grotberg (1995) desarrolló el Proyecto Internacional de Resiliencia (PIR), en el cual estudió a familias y a niños, considerando que hay factores fundamentales que inciden en el desarrollo resiliente, a los cuales denominó factores resilientes: un soporte social (yo tengo), las habilidades que desarrolla la persona (yo puedo) y la fortaleza interna que caracteriza el psiquismo de la persona (yo soy y yo estoy). Grotberg defiende la necesidad de adaptar los programas de promoción de resiliencia según la adversidad, las personas implicadas y los diferentes contextos. Igualmente, sostiene que la evaluación de la resiliencia no debe realizarse con base a la presencia aislada de factores de resiliencia, sino tomando en cuenta la interacción de los diversos factores.

Actualmente, en el contexto latinoamericano se encuentran organizaciones que estudian el fenómeno de la resiliencia, por ejemplo el Centro Internacional de Información y Estudios de la Resiliencia (CIER) en Argentina y la Organización Panamericana de la Salud (OPS). También las universidades, tanto públicas como privadas, han realizado trabajos e investigaciones en torno al tema de la resiliencia y ha dado la oportunidad de celebrar coloquios que permiten su divulgación.

La investigación sobre la resiliencia, a lo largo del tiempo, ha constituido un valioso aporte en el campo de estudio del ser humano, ya que permite comprender como el individuo logra adaptarse a diversas situaciones y logra cambiar para sobrevivir, sin dejar a un lado sus valores y dignidad. Pero al mismo tiempo, van surgiendo otros factores o circunstancias que pueden o no afectar el desarrollo del individuo, por lo que la tarea de la investigación de la psicología en torno a la resiliencia aún no termina.

### **1.3 Factores de riesgo y de protección**

La resiliencia es una capacidad en la que se ven involucrados distintos elementos, ya sean externos o propios del individuo, que favorecen su aparición en las circunstancias desfavorables. Por lo que es necesario estudiarlos para tener una mayor comprensión del fenómeno que se está estudiando. En los análisis que se han realizado sobre la resiliencia, se ha encontrado la existencia de dos factores que juegan un papel importante en la configuración de la misma, los cuales son: los factores de riesgo y de protección.

#### *Factores de riesgo*

El riesgo se entiende como la probabilidad de que se desencadene un determinado fenómeno o suceso que, como consecuencia de su propia naturaleza o intensidad y la vulnerabilidad de los elementos expuestos, puede producir efectos perjudiciales en las personas o en pérdidas de bienes. Otro concepto con el que se vincula el de riesgo es la amenaza, y se trata de un dicho o hecho que anticipa un daño. Ante esta descripción sobre el riesgo, se puede definir que un factor de riesgo es cualquier característica o cualidad, ya sea de una persona o comunidad, que provoca

que aumente la probabilidad y/o la predisposición de que un fenómeno ocurra y dañe la salud de un individuo (González Arratia, 2016)

Es decir, un factor de riesgo son todas aquellas situaciones contextuales o personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud en un individuo. Sin embargo, la presencia de un factor de riesgo no garantiza que un resultado negativo se produzca inevitablemente, pero sí que se incremente la probabilidad de que ocurra, y surja una necesidad de atención de la salud.

Como el factor de riesgo no se limita a una sola circunstancia, se ha recurrido a hacer una clasificación para tener más claros las situaciones que puedan ser riesgosas. Los factores de riesgo se clasifican en individuales, interpersonales y ambientales.

#### Individuales

- Desventajas de constitución: complicaciones perinatales, desequilibrio químico neurológico, incapacidad sensorial.
- Atrasos en las habilidades del desarrollo, baja inteligencia, incompetencia social, trastorno por déficit de atención, incapacidades en la lectura, habilidades y malos hábitos de trabajo.
- Dificultades emocionales: apatía, inmadurez emocional, baja autoestima, mal manejo de las emociones.
- Problemas escolares: desmoralización escolar y fallas en la escuela.

#### Interpersonales

- Circunstancias familiares: clase social baja, enfermedad mental o abuso de sustancias en la familia, familia de gran tamaño, eventos estresantes en la vida, desorganización familiar, desviación comunicativa, conflictos familiares y lazos insuficientes con los padres.
- Problemas interpersonales: rechazo de los pares. Alineación y aislamiento.

## Ambientales

- Desastres naturales.
- Poco apoyo emocional y social.
- Prácticas de manejo de estudiantes en las escuelas duras y arbitrarias.
- Disponibilidad de alcohol, tabaco y drogas ilícitas y de armas de fuego en la escuela/comunidad.
- Leyes y normas de la comunidad favorables al uso de sustancias ilegales, armas de fuego y perpetración de crímenes.
- Circunstancias de la comunidad: desorganización en el barrio, pobreza extrema, injusticia social, injusticia racial, alto grado de desempleo, trabajos explotadores (Aguirre, 2004).

González Arratia (2016) señala que uno de los factores de riesgo más importantes que está relacionado con la resiliencia son las etapas de transición, pues en ellos es inevitable que el sujeto genere estrés, mismo que puede acumularse y causar un daño en el individuo si no se atiende oportunamente.

Estos factores de riesgo se encuentran presentes en la vida cotidiana, en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve el sujeto, por lo que no es posible evitarlos totalmente. Sin embargo, existen otros factores que sirven de protección para que estas situaciones hostiles no afecten al individuo. Estos son los factores de protección.

### *Factores de protección*

La protección se concibe como un proceso que modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y que predispone a un resultado adaptativo. Un factor de protección, a diferencia de un factor de riesgo, es aquella característica o situación que reduce los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos individuos, pese haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias traumáticas, logran llevar una vida normalizada (Uriarte 2006). Es decir, los factores de protección son las condiciones que impiden o reducen la aparición de

un riesgo o de las conductas que llevan a esa situación, disminuyendo la vulnerabilidad y favoreciendo la resistencia al daño.

Hay otros factores que se relacionan a los factores protectores: los de recuperación y los de control conductual. La recuperación se define como un cambio que es relativamente permanente desde un resultado pobre hasta un resultado deseado en cualquier dominio afectado por un factor de riesgo. El control conductual se expone cuando una situación ambiental impide un cierto resultado negativo de forma temporal (Kalawski y Haz, 2003; citado en Aguiar y Acle-Tomasini, 2012).

Lo que caracteriza a un factor de protección es que puede no constituir un suceso agradable, por lo que los eventos displacenteros y peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares, aunque existe la posibilidad que se vuelva en un factor de riesgo. Otra característica de estos factores es que incluyen un componente de interacción, debido a que manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, lo que provoca que se modifique la respuesta del sujeto en un sentido más adaptativo. También se ha observado que un factor protector puede no constituir una experiencia en absoluto, sino una cualidad o característica individual de la persona (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Al igual que los factores de riesgo, los factores de protección cuentan con una clasificación: factores protectores internos y externos. (González Arratia, 2016)

Los factores protectores internos se refieren a los atributos de la propia persona, como son: autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad de pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo, locus de control interno, iniciativa, moralidad y sentido del humor (Aguiar y Acle-Tomasini, 2012).

En lo que respecta a los factores protectores externos, se refieren a las condiciones en que se desarrolla una persona, y que actúan reduciendo la probabilidad de daños. Estos pueden ser: lazos seguros con los padres, pares y otros adultos que modelan conductas positivas de salud y sociales, el cuidado y apoyo por parte de otros, sentido de comunidad en el aula y la escuela, oportunidades de participación de los

individuos en actividades comunitarias, leyes y normas de la comunidad, conexión entre la casa y la escuela (Aguirre, 2004).

No obstante, los factores protectores no siempre conservaran su papel en los distintos eventos adversos para un sujeto, pues un factor protector que funcionó en una situación de riesgo, no siempre funcionará para otras situaciones de riesgos, ni para circunstancias similares. Esto se debe a que ese factor protector cumplió su función en el momento hostil, pero con el paso del tiempo, este factor puede resultar ineficiente. Así mismo, un factor de protección puede volverse en un factor de riesgo para la persona dependiendo el contexto en que se sitúe (Rutter, 2003, citado en Aguiar y Acle-Tomasini, 2012). Esto quiere decir que, dependiendo el contexto histórico y social, el factor desempeñará una función, ya sea de riesgo o de protección, pues el mismo momento demandará lo que se requiere para salir de esa circunstancia o que puede resultar riesgoso para el individuo en ese instante.

Es por ello que, tanto los factores de riesgo como los factores de protección, se encuentran constantemente interactuando entre sí, por lo que no es posible hablar de ellos de una forma aislada para estudiar la resiliencia, sino que se requiere de una investigación en conjunto de estos factores para mejorar la comprensión del tema resiliencia.

#### **1.4 El proceso dinámico de la resiliencia**

En la construcción del proceso resiliente se debe tener en cuenta tres ejes fundamentales: el sujeto, la adversidad y el proceso resiliente.

##### *El sujeto*

El sujeto es el agente que vive la experiencia traumática o situación adversa. Quiñonez (2007) señala que la resiliencia genera un cambio de paradigma, toda vez que considera al sujeto como agente de su propia transformación y adaptación social, creando alternativas para superar la adversidad. Entonces, el sujeto es visto como el actor principal en el proceso resiliente, pues es quien posee una historia personal,

individual y colectiva, la cual le ayudará a confrontar la adversidad que lo aqueja. Es aquí donde los factores protectores pueden surgir y servir como apoyo en la resiliencia.

Para comprender mejor el papel del sujeto durante este proceso, se consideran tres dimensiones dentro del sujeto:

- Dimensión cognitiva: el sujeto elabora o re-elabora la imagen de sí mismo en la situación de adversidad. Ahí, realiza una integración de los conceptos que posee de sí mismo, los significados de adversidad, catástrofe, y, a partir de ello, podrá crear, proyectar y construir planes de solución a la problemática que vive.
- Dimensión emocional: la persona se ve evocado a experimentar una amplia gama de estados emocionales que acompañan la vivencia, por ejemplo, el miedo, la angustia, el temor, la ansiedad, la tristeza, y la agresividad. Aquí es importante el establecimiento de nexos de apoyo psicosocial que generen una contención reparadora del daño ocasionado.
- Dimensión actitudinal: se relaciona con la disposición que presenta el sujeto ante el hecho adverso y los comportamientos y reacciones que construye. Es decir, da origen a reacciones o respuestas como construir alternativas de supervivencia, buscar información o ayuda, o recurrir a la huida. (Quiñonez, 2007).

Un componente que ha resultado de gran importancia en el sujeto es el temperamento. El temperamento se considera como el conjunto de elementos biológicos que junto con los factores psicológicos forman la personalidad (García-Vesga, y Domínguez-de la Ossa, 2013). El temperamento es la parte innata de la personalidad que puede ser hereditario y no influyen los factores externos en él, el cual puede percibirse como la manera natural con la que un individuo interactúa con el entorno. Por lo tanto, el temperamento servirá como un punto de apoyo para que el individuo pueda enfrentar el evento hostil; aunque, también puede que le obstaculice la salida de dicho evento, por lo que deberá hacer uso de otros recursos que le permitan la pronta solución.

## *La adversidad*

La adversidad se entiende como una amenaza o riesgo al desarrollo de la persona (García del Castillo, et. al, 2016). Un evento o situación entra a catalogarse como adversidad dependiendo del grado de afectación para el individuo, por lo que puede ser asumida de dos formas: como una oportunidad que dará origen a formas de afrontamiento y superación, o como una condición desfavorable que dificulta el desarrollo, lo obstaculiza o lo impide

Cada sujeto elabora un significado de la adversidad que vive, la cual parte de los esquemas mentales previos y de los mismos pre conceptos que ha tenido de situaciones semejantes o relacionadas y que, a su vez, lo elabora. Según la edad que tenga la persona, será mayor o menor el nivel del impacto, así como las vivencias previas al hecho adverso, el individuo puede poseer un acervo experiencial que le posibilite afrontar dicha situación de forma positiva.

La adversidad puede ser multicausal, es decir, intervienen diversas condiciones que pueden propiciar que surja la adversidad. A estos se les denomina factores causales de la adversidad, y se clasifican de la siguiente manera: conflictos de naturaleza ideológica, conflictos de naturaleza política y social, desigualdades sociales, desastres naturales, problemas de naturaleza física, eventos fortuitos, contextos y eventos disfuncionales, y problemas ambientales y ecológicos (Quiñonez, 2007). Estos factores causales de adversidad pueden considerarse como factores de riesgo, ya que incrementan la posibilidad de que ocurra una situación de riesgo o adversa que atente contra la integridad de una persona.

Para poder analizar la repercusión de la adversidad en el sujeto, es necesario considerar la intensidad del impacto que produce la adversidad, la etapa del ciclo de vida en la que ocurre el hecho adverso, los mediadores de contención y respaldo, y las condiciones personales del sujeto que la vive. De esta forma, se pueden implementar programas que ayuden a la persona a superar la adversidad o evitarla.

### *El proceso resiliente*

El proceso resiliente es el que va a posibilitar al sujeto a construir una nueva realidad, a partir de la adversidad, y hacerlo de forma creativa. Durante este proceso, el sujeto toma como base su historia de vida para reorganizar y a la vez re significar los episodios traumáticos. Es una re-significación que abarca procesos cognitivos, la dimensión corporal, emocional, social, ética y económica. A partir de ello, el individuo construirá una multiplicidad de alternativas de superación de la adversidad, las cuales serán producto de la dinámica mental que posee o que las mismas circunstancias de la adversidad le demanden.

A. Melillo y N Suárez (2001) hacen una recopilación de atributos que aparecen con frecuencia en las personas que son considerados resilientes, las cuales se denominan pilares de la resiliencia; estos son los siguientes:

- Introspección: arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
- Independencia: saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en aislamiento.
- Capacidad de relacionarse: habilidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.
- Iniciativa: gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
- Humor: encontrar lo cómico en la propia tragedia.
- Creatividad: capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- Moralidad: consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores; este elemento ya es importante desde la infancia, pero sobre todo a partir de los 10 años.

- Autoestima consistente (agregamos nosotros): base de los demás pilares y fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por parte de un adulto significativo (p.88).

Estos pilares o factores resilientes servirán para que el sujeto pueda enfrentar la adversidad de una forma más adaptativa y la supere, creando soluciones creativas y generando un crecimiento psicológico.

Otro aspecto que resulta de gran importancia para el proceso resiliente es la interacción o relación del sujeto con su entorno, especialmente con otras personas. El otro o los otros resultan ser altamente significativos porque ante los estados emocionales del sujeto que vive la adversidad, las personas que están a su alrededor constituyen puntos de apoyo, de incentivación y de respaldo. Estas personas significativas pueden ser la familia, los amigos, la pareja, compañeros de escuela o del trabajo, iguales con los que compartir la adversidad, y, en ocasiones, la ayuda profesional.

Cyrułnik (2005, citado en Puig y Rubio, 2011) establece el término de tutor de resiliencia, el cual hace referencia a una persona que acompaña incondicionalmente, convirtiéndose en sostén, administrando confianza e independencia por igual a lo largo del proceso de la resiliencia. El tutor aparece inmerso y electo de manera no consciente, frente a una adversidad, favoreciendo la resolución de un proceso de resiliencia.

Los vínculos que se establecen con los tutores de resiliencia pueden ser estables y duraderos, pero otros pueden verse inscritos en un tiempo y un contexto determinado. Aunque, no por ello dejarán de producir una huella inalterable en el individuo. Esto dependerá de la situación adversa a la que se someta la persona para determinar el tutor de resiliencia. Puig y Rubio (2011) proponen, de forma general, que el tutor de resiliencia tiene las siguientes cualidades o actitudes: da apoyo incondicional, proporciona el estímulo y la gratificación afectiva de los logros, establece una vinculación afectiva, es empático, genera confianza y capacidad para asimilar nuevas experiencias y ayudar a resolver los problemas.

Estos tres ejes son fundamentales para comprender la resiliencia, ya que ésta no solo representa una simple respuesta ante la diversidad, sino que incorpora distintos aspectos, como la historia de vida del sujeto, la cual es la que proporcionara las bases para que el individuo asimile la situación y la enfrente. También se involucra la adversidad misma, la cual permitirá descubrir las distintas resoluciones que puede tener dependiendo la edad del sujeto, el contexto en el que viva, etc. A lo anterior, se puede resumir que la resiliencia es una capacidad que involucra un proceso.

En el proceso resiliente, los pasos a seguir no son de forma estática, ya que existe una constante interacción entre ellos. La secuenciación práctica de la resiliencia, descrita por Grotberg (2001), consta de los siguientes aspectos:

1. Promoción de factores resilientes. Este primer paso consiste en promover los factores resilientes en la persona, los cuales son clasificados por Grotberg de la siguiente manera: yo tengo (apoyo), yo soy y yo estoy (atañe al desarrollo de fortaleza intrapsíquica), y yo puedo (remite a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos).
2. Compromiso con el comportamiento resiliente. Este paso supone la interacción dinámica de los factores de resiliencia para enfrentar la adversidad que ha sobrevenido. Para lo cual, suceden dos aspectos:
  - a. Identificar la adversidad: muchas veces una persona o un grupo no están seguros de cuál es la adversidad y es necesario definir la causa de los problemas y riesgos.
  - b. Seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiada: las respuestas pueden variar según la situación adversa a la que se enfrente, algunas son: una limitada exposición a la adversidad, planificar como se enfrentará la adversidad o practicar una forma de responder ante ella, y una respuesta inmediata.
3. Valoración de los resultados de resiliencia. El objetivo de la resiliencia es ayudar a los individuos y grupos no sólo a enfrentar las adversidades, sino también a beneficiarse de las experiencias. Algunos de estos beneficios son: aprender de la experiencia, estimar el impacto sobre otro,

y reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora de la calidad de vida.

El proceso resiliente posiblemente no estará constituida siempre de una respuesta inmediata, sino que se recurrirá de varios intentos para alcanzar la respuesta que sea óptima y beneficiosa para el sujeto. En este proceso, algunas personas son transformadas por una experiencia de adversidad, las cuales, habitualmente, generan mayor empatía, altruismo y compasión por los otros, los mayores beneficios que puede brindar la resiliencia.

### **1.5 Resiliencia en niños**

La resiliencia, como se ha revisado anteriormente, es una capacidad presente en el ser humano, el cual se mostrará ante una situación hostil para el individuo. Pero esta capacidad no surge de forma inmediata en la edad adulta, sino que puede manifestarse desde la infancia, condición que ha captado el interés de los investigadores, que se han propuesto encontrar más información sobre la resiliencia en relación a distintos factores.

Como primer aspecto a considerar en la resiliencia en los niños, es el referente a las características que los niños, con un nivel de resiliencia alto, poseen. Lösel, Bliessener y Kferl (1989; citado en González Arratia, et. al, 2009) mencionan que los niños resilientes tienen como atributos internos: mayor tendencia al acercamiento, menor tendencia a sentimientos de desesperanza, menor tendencia a la evitación de los problemas y menor tendencia al fatalismo.

Por otro lado, Bernard (1991), identifica a los niños resilientes como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida, tales como: el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar iniciativa, firmes en sus propósitos y con una visión positiva de su propio futuro, intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida.

Otros autores también han establecido propuestas sobre cuáles son las características de un niño resiliente. Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997) señalan que los niños, que son considerados resilientes, poseen las siguientes características:

- Mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolución de problemas.
- Mejores estilos de enfrentamiento.
- Motivación al logro (mayor autoeficacia)
- Autonomía, autoestima, y locus de control interno.
- Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales.
- Voluntad y capacidad de planificación.

Vega-Vázquez, Rivera-Heredia, y Quintanilla-Montoya (2011) realizaron una investigación con 90 niños, de edades de 6, 8 y 10 años, con el objetivo de investigar cuales eran los recursos psicológicos con los que contaban, a través de entrevistas semi-estructuradas. Se encontró que estos niños poseen capacidad de autorregulación, creatividad, prudencia, curiosidad, capacidad de establecer nuevas relaciones sociales, la habilidad de comunicación y las cualidades físicas. Aunado a estos recursos, los menores no sólo advierten que están provistos de recursos internos y externos, como el entorno familiar, para responder a las dificultades que puedan surgir en su camino, sino que los utilizan en función de sus necesidades. También encontraron que los niños utilizan, en su mayoría, estrategias de resolución de problemas afines a las usadas por los adultos en casa.

Con base a las características propuestas por estos autores, se puede concluir que un niño resiliente posee una adecuada autoestima y autoeficacia, optimismo, humor, habilidad de comunicación, mayor capacidad de enfrentar de forma eficaz un problema y encontrar una solución a la misma, actitud orientada al futuro. Todos estos atributos poseen cualidades positivas, que aportan un gran enriquecimiento en el desarrollo individual del niño. De esta forma, se convierten en personas cada vez más independientes, capaz de relacionarse con otras personas de forma armoniosa, y con formas de percibir y conducirse por el mundo que lo rodea de una forma más eficaz y eficiente.

Así mismo, el apoyo y la influencia positiva del medio familiar en el que se desarrolla el niño contribuyen a mejorar estos rasgos y habilidades. El niño puede acudir recurrir a los miembros de la familia por ayuda cuando una situación la considere difícil de enfrentar solo. Esta es una de las razones por la que la familia es un factor importante para el desarrollo integral del niño, pues es donde se desenvuelve durante sus primeros años de vida y, donde adquiere y desarrolla varias de las habilidades que usará en la edad adulta.

Conocer los factores o características que poseen los niños resilientes, permite generar conocimientos con los cuales es posible diseñar estrategias orientadas a implementar o fortalecer la resiliencia, principalmente en aquellos niños que poseen un bajo nivel de resiliencia, y con ello contribuir en un mejor crecimiento para el infante. Por lo que es necesario que se continúen realizando investigaciones sobre resiliencia en esta población.

La resiliencia ha permitido ampliar el campo de estudio del desarrollo humano, pues ha facilitado la comprensión de algunas conductas, así como los factores que se ven involucrados en sus acciones y que le permiten al individuo desarrollarse óptimamente, a pesar de experimentar situaciones hostiles. Lo que trae como consecuencia que se generen más investigaciones que dejen vislumbrar nuevos horizontes en el que los profesionistas podrán aventurarse para comprender con mayor profundidad al ser humano.

Como se ha podido comprobar, la resiliencia es un constructo que abarca distintos, sino es que todos los aspectos de la vida de la persona, y consigue influir de forma positiva, no sólo en la resolución de los problemas, que agobian al individuo, de una forma exitosa, sino también a la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que pueda usar para vivir el día a día.

Es inevitable vivir en un entorno en el que no ocurran eventos traumáticos o adversos que puedan poner en riesgo la integridad. Pero si es posible desarrollar habilidades que permitan enfrentar esa situación, las cuales se pueden obtener en ese mismo entorno en donde se desenvuelve el sujeto. Estas habilidades se convierten en

factores protectores que posibilitan el crecimiento personal, aunque no siempre se pueda hacer uso de los mismos factores para resolver todas las situaciones. El papel de la familia, la comunidad, la sociedad como promotores de resiliencia es decisivo para que surjan los recursos que tiene cada persona, y así posibilitar la autogestión del desarrollo personal y social.

Es irónico observar que en las situaciones adversas, las personas adquieren y demuestran los recursos que resultan beneficiosos para ellos, y que pueden servir como influencia para que otras personas logren superar sus problemas de formas exitosas. Pero es importante hacer énfasis en que la resiliencia no es un aspecto fijo, sino que es un atributo que varía de un individuo a otro y que puede crecer o declinar con el tiempo o las circunstancias.

## CAPÍTULO 2. RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento escolar es una problemática que enfrentan los estudiantes, padres, profesores, y las instituciones de educación básica, incluso las de educación superior y posgrado. Sin embargo, no es un hecho aislado que ocurre sólo en nuestro país, sino que se presenta también en los países latinoamericanos y en los países de otros continentes. Por lo tanto, el rendimiento escolar se vuelve un gran reto, a nivel mundial, que todos los gobiernos tienen que resolver.

### 2.1 Definición de Rendimiento escolar

La complejidad que lleva el rendimiento escolar inicia con su conceptualización. Este término se ha relacionado con otros, como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento académico, mismos que se usan como sinónimos al hablar del tema. Pero, al situarlos en un contexto, el significado es diferente. Lamas (2015) propone una distinción entre los conceptos de rendimiento escolar y rendimiento académico, determinando que el rendimiento académico se debe usar en las poblaciones universitarias y el rendimiento escolar en las poblaciones de educación básica y alternativas.

Como es de esperarse, este tema de estudio ha dado origen a distintas definiciones, propuestas por varios autores. A continuación, se hace una revisión de las definiciones sobre rendimiento escolar de algunos autores.

Pizarro (1985) define al rendimiento escolar como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Para Touron, J. (1985, citado en Álvaro, et.al, 1990) el rendimiento también es el resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción del docente. Lo que involucra la participación activa de dos partes para que el aprendizaje se lleve a cabo y se vea reflejado en el rendimiento escolar.

Jiménez (2000) refiere al rendimiento escolar como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico, motivo por el cual el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. Aunque, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En tanto, Figueroa (2004) define el rendimiento como el producto de la asimilación de contenido de los programas de estudio, a través del proceso enseñanza-aprendizaje y expresado en calificaciones dentro de una escala convencional. Así mismo, Martínez-Otero (2007) describe al rendimiento escolar como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p.34). Ambos autores mencionan las calificaciones como un medio donde se ve expresado el rendimiento escolar de un alumno, resultado del cumplimiento del programa de estudio.

Caballero, Abello y Palacio (2007; citado en Lamas, 2015), también mencionan que el rendimiento escolar es expresado a través de calificaciones, pues es el resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Para ellos, el rendimiento implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante.

Estos autores sostienen que el rendimiento escolar es el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido por el alumno, por lo cual la participación es activa. Este proceso está encaminado a cumplir los objetivos propuestos en un programa de estudios, con la finalidad de que el alumno adquiera ese nuevo conocimiento y pueda hacer uso del mismo en un futuro. La forma en que se puede medir el rendimiento es a través de las calificaciones, que van a estar acordes a una escala convencional, y que estimaran el nivel de aprendizaje obtenido. Pero, no se puede reducir el concepto de rendimiento escolar a la suma de calificaciones como producto del examen de conocimientos al que se ve sometido un alumno para verificar y controlar su aprendizaje.

Con base a lo anterior, se puede definir al rendimiento escolar como el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se ven involucrados un alumno y un docente, el cual se obtiene a través del cumplimiento de las metas y objetivos establecidos en un plan de estudios, el cual se expresa a través de calificaciones, y que tiene como consecuencia la adquisición de un tipo de conocimiento.

El rendimiento académico es el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo, pues se va construyendo a partir de que un individuo inicia su vida escolar. No se trata de cuanto material puede memorizar un alumno sobre un determinado tema, sino que consiste en cuanto ha incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas en otros ámbitos de su vida. Esto trae como consecuencia un crecimiento y enriquecimiento de la personalidad del estudiante en formación.

El objetivo principal del rendimiento escolar es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje, el cual varía de acuerdo a las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales. Es importante mencionar que el rendimiento sintetiza la acción del proceso educativo, no sólo en el aspecto cognoscitivo, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses etc.

## **2.2 Factores que influyen en el rendimiento escolar.**

En las investigaciones referentes al tema de rendimiento escolar, se han encontrado la existencia de factores que influyen en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Durón y Oropeza (1999) plantean, de forma general, la presencia de cuatro factores que pueden influir en el rendimiento académico de los alumnos, los cuales son: factores fisiológicos, factores pedagógicos, factores sociológicos, y factores psicológicos.

### *Factores fisiológicos*

Los factores fisiológicos son aquellos estados internos y de origen orgánico que pueden provocar un rendimiento insuficiente. Es decir, aquellos que corresponden al organismo del individuo, como son lesiones cerebrales o una falta de maduración en el

desarrollo psicomotor y cognoscitivo, los cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, presencia de deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición, problemas de peso y salud. Dichos factores pueden generar un deterioro no solo en el aprendizaje, sino también en sus interacciones con otras personas. Es difícil precisar en qué medida lo hace cada uno de ellos, ya que están interactuando con otro tipo de factores.

López (2008) menciona el Coeficiente Intelectual (C. I.) como una de los principales factores fisiológicos que influyen en el rendimiento escolar. El C. I. es una cifra comparativa con la que se pueden predecir comportamientos y permanece estable al paso del tiempo. También refleja la eficiencia del desempeño de una persona en ciertas actividades con determinadas características.

### *Factores pedagógicos*

Los factores pedagógicos corresponden a todos los aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza, como puede ser el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores para la preparación de las clases.

Las condiciones escolares donde el alumno aprende determinan, en gran medida, los resultados escolares de los estudiantes. Dentro de estas condiciones, se encuentra el papel del director de un centro escolar, el cual consiste en ocupar un rol como jefe administrativo, negociador y facilitador de las relaciones con los padres, administradores y diversas instancias, además de asumir el papel de maestro de los maestros. El liderazgo que mantiene el director debe estimular a los docentes, padres y alumnos a cumplir los compromisos de la institución educativa, que están enfocados en lograr un óptimo desarrollo en los alumnos (Heredia y Camacho, 2015).

La infraestructura escolar adecuada es otro requisito indispensable para influir en el desempeño académico, pues se han llevado a cabo estudios en los que se evidencian la relación directa entre algunos recursos físicos de la escuela y del aula con el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo la existencia de una biblioteca escolar, los espacios y rincones de aprendizaje, así como el mobiliario adecuado. A

partir de la revisión de 18 informes de investigación en países de América Latina durante las décadas de 1980 y 1990, Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1993) señalan varios factores asociados a los logros educativos en primaria. Entre estos factores se encuentran algunas características de la escuela como son la calidad de la construcción, calidad del mobiliario y servicios de agua y electricidad, los cuales representaron efectos positivos en el rendimiento académico de los niños.

El trabajo de los docentes, en el proceso de la adquisición de aprendizaje, es sumamente significativo para el estudiante. El profesor es el guía o facilitador del aprendizaje del alumno, es decir, en la responsabilidad compartida entre el alumno (quien debe aprender a aprender) y el docente (quien debe enseñar a aprender), el cual debe saber tomar decisiones sobre lo que se debe aprender, en qué situaciones, cómo y con qué finalidad (Heredia y Camacho, 2015). Su papel como guía o facilitador también abarca otras tareas, como fomentar un ambiente positivo de colaboración y solidaridad para que la convivencia entre los alumnos sea amena y pueda producirse el aprendizaje lo más óptimo posible; de igual forma, el docente debe valorar el esfuerzo individual, elaborando y supervisando planes de crecimiento individualizados, ya que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, por lo que debe propiciar la motivación en ellos para alcanzar los objetivos establecidos y favorecer el crecimiento de los alumnos de forma respetuosa.

Una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares. Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones: 1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos, y a la ciudadanía es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) Por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido en los países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo, las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas

áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad, dando como resultado un rendimiento escolar o académico.

Ante las calificaciones, los docentes y padres pueden generar expectativas, de lo deseado en los alumnos. Por lo que, aquellas calificaciones que sean consideradas bajas, pueden afectar en la percepción de docentes y padres, y, con ello, estigmatizar a un alumno, limitando el desarrollo del estudiante porque no se le reconoce su eficiencia en lo que es capaz ni se aprovecha esa vivencia para dinamizar su desarrollo e implicación en áreas con dificultad. Esto puede generar una inadecuada valoración de sí mismo o desmotivación y pasividad. En lo que respecta a los alumnos con calificaciones altas, también puede presentarse problemáticas como desmotivarse ante aquellas situaciones en las que no es tan capaz o bien, crear una autovaloración por encima de sus posibilidades reales, lo que puede provocarle problemas como el estrés.

Por lo que es importante que el estudiante se sienta apoyado y no menospreciado por el esfuerzo que pone para obtener dicho rendimiento. Así como buscar métodos o estrategias que lo motiven a seguir esforzándose en lo que son capaces de hacer y hacer frente, de una forma adecuada, a las situaciones que le son difíciles.

### *Factores sociológicos*

Los factores sociológicos involucran todo lo referente a las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres, así como la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

Piñero y Rodríguez (1998) postulan que la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. En su investigación, confirmaron que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, más no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Lo que recalca la

importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo.

La idea de pobreza y educación son constructos asociados a supuestos e intenciones sociales que responden a los intereses de diversos grupos específicos. El discurso con el que se relaciona estos dos constructos es manipulador en el sentido de que la educación es un medio para salir del ámbito de la pobreza. Ante esta situación, se vislumbran dos posturas opuestas: ¿será acaso que la carencia de educación o de educación de calidad es una consecuencia de ser pobre?, o bien, ¿la persona seguirá siendo pobre mientras no se eduque? Por un lado, se encuentra el supuesto de la teoría del capital humano, que entiende a la educación como el medio para dotar a los seres humanos de habilidades, conocimientos y destrezas necesarias para insertarlo en un sistema productivo laboral. Bajo este matiz, entonces, la desigualdad existirá debido a la incapacidad de algunas personas en adquirir esas destrezas y habilidades para desenvolverse exitosamente en la sociedad. Sin embargo, es un hecho que los contenidos curriculares y las prácticas docentes son muy diferentes en los contextos escolares de pobreza, es decir, la desigualdad existe desde un inicio, se reproduce y se legitima en el seno de esta teoría (Backoff, et al, 2008).

El entorno en el que se desenvuelve el estudiante influye en la manera de pensar, sentir y actuar del estudiante, lo que al mismo tiempo lo pone cerca de factores de riesgo que pueden perjudicarlo en los distintos ámbitos de su vida. Sin embargo, no quiere decir que todo resultado pueda ser negativo, pues pueden intervenir otros factores que eviten el riesgo, como la presencia de la familia y amigos.

Hartup (1992) sugiere que las relaciones entre iguales contribuye en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social, sino a la eficacia con la cual funcionarán como adultos; asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el CI, ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Por lo que, los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo.

Mientras que las relaciones entre los compañeros de un grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos permitan tener algunos indicios que ayudan a entender el desarrollo de las capacidades sociales dentro de un grupo social de niños (Navarro, 2003).

La familia es el núcleo esencial para el ser humano, es el centro de su desarrollo, el contexto base para la construcción de su autoestima y del autoconcepto, así como el desarrollo de la competencia social. Moore (1997) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos a llevarse bien con sus compañeros de juego. También afirma que el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad.

Resulta también fundamental el involucramiento de los padres en el entorno escolar. Hill y Tyson (2009, citado en Chaparro, González y Caso, 2016) observaron que existen distintos tipos de involucramiento, y que cada uno tiene distintos niveles de asociación con los resultados académicos. El primer tipo es la socialización académica, ésta incluye la comunicación de los padres sobre sus expectativas acerca del desempeño académico de sus hijos y la valoración de la educación, así como la discusión sobre estrategias de aprendizaje. El segundo tipo es el involucramiento escolar, el cual tiene menos efecto que la socialización académica, pero también impacta el desempeño académico. El involucramiento se basa en la participación en actividades escolares más de tipo administrativo, tales como la sociedad de padres, la organización de actividades para recaudar fondos para la escuela, etc. Por último, el tercer tipo es el involucramiento en casa, que agrupa un rango de actividades que van desde proporcionar a los hijos un ambiente apropiado para el estudio (materiales, libros, espacio de trabajo, etc.) hasta el monitoreo y revisión de la tarea en casa. Sin

embargo, ayudar con la tarea mostró, en algunos casos, asociación inversa con el rendimiento. El tipo de involucramiento que los padres tengan con su hijo en la escuela, tendrá impacto en el rendimiento escolar.

### *Factores psicológicos*

Los factores psicológicos corresponden al estado psicológico de la persona, entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales pueden dificultar el aprendizaje.

La memoria permite al niño: identificar sonidos y ruidos, expresar el significado de palabras o el nombre de números, aprender nombres de objetos, acciones o conceptos, asociar los sonidos de vocales y consonantes con el símbolo gráfico y mostrar el descubrimiento secuencial de sonidos junto a la precisión en el aprendizaje de operaciones aritméticas. De igual forma, la memoria permite el reconocimiento y recuerdo de las letras impresas del alfabeto, los números y el desarrollo del deletreo y las habilidades del lenguaje escrito (Solano, 2015). La memoria resulta importante para el desempeño escolar, ya que permitirá al alumno recordar información de las distintas materias, misma que podrá utilizar en el momento que él lo requiera. Sin embargo, una alteración en ella, puede resultar perjudicial ya que ocasiona un retraso en su rendimiento.

La atención es considerada como un factor decisivo en el aprendizaje. Las investigaciones han encontrado un alto grado de correlación entre la atención y el aprendizaje de la lectura, escritura, conceptos, solución de problemas y rapidez en la elaboración de una tarea. Lo esencial en la educación en niños con dificultad en su atención radica en mostrar su capacidad para apartar los estímulos extraños y superfluos con el fin de centrarse en los aspectos y rasgos verdaderamente esenciales de la situación de aprendizaje que realiza (Solano, 2015).

Las alteraciones en la percepción, memoria y atención son la verificación de las observaciones cotidianas de padres y docentes, que advierten la dificultad del

aprendizaje que el estudiante manifiesta al no fijarse, olvidarse o distraerse en la elaboración de su tarea educativa.

Existen variables de personalidad vinculadas con el rendimiento escolar, entre las que destacan la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia, las cuales propician que el sujeto participe, se involucre activamente, resista las adversidades y tenga un mejor desempeño en la escuela (Plata, et.al, 2014).

En las investigaciones en niños, con respecto al tema de resiliencia, se ha reportado que los niños con capacidad resiliente muestran facilidad para establecer relaciones, resolver problemas, desarrollar un sentido de identidad, hacer planes y determinar expectativas (Werner y Smith, 1982). Además, son niños que manifiestan mayor introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad, autoestima y pensamiento crítico (Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004). Asimismo, tienen madurez intelectual, son activos, seguros, competentes, flexibles y expresan interés por nuevos retos, confían en ellos mismos y en el ambiente que les rodea (Luthar y Zigler, 1991).

En lo que respecta a la autoestima, se ha encontrado que los niños que poseen un alto grado de autoestima se identifican cooperativos, creativos, por mostrar ideas nuevas, estar contentos, con energía, por facilitárseles hablar con los demás y establecer nuevas relaciones, realizar su trabajo con satisfacción y ejecutarlo en forma adecuada, valorarse, apreciarse y demostrar confianza en sí mismos y en el entorno (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1998; citado en González-Arratia, 2016). En cuanto a la autoeficacia, los niños tienen mayor iniciativa, aceptan nuevos retos, confían en ellos mismos y se muestran seguros (Pajares, 1996; citado en Plata, et. al, 2014).

Estos tres aspectos, al tener una relación con el rendimiento escolar, deben considerarse en el contexto escolar, ya que la educación debe tener en cuenta el desarrollo integral, pues la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia favorecen el desarrollo personal y emocional (Plata, et. a., 2014).

Otro aspecto que se considera dentro de los factores psicológicos es la motivación. La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige

una conducta hacia el logro de una meta. La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación, como las necesidades que la persona tiene de auto-realización, la tendencia de actualización innata, o la necesidad de autodeterminación. Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial (Woolfolk, 1995; citado en Navarro, 2003). Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica el fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

El rendimiento escolar corresponde a un acontecimiento multidimensional, es decir, no se debe a una única causa, sino que involucra múltiples variables, como las personales, contextuales, de carácter cognitivo, afectivo y relacional. La combinación de estos los factores – fisiológicos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos – da como resultado en una infinita variedad de combinaciones referentes al rendimiento académico de un estudiante, los cuales pueden fluctuar como facilitadores o como inhibidores del rendimiento.

### **2.3 Rendimiento escolar en México**

Dentro del sistema educativo, se ha utilizado el término currículo para referirse al componente de dicho sistema en el que se explicita qué enseñar o qué aprender (contenidos), y cómo lograrlo (métodos educativos). El currículo constituye el eje que articula la vida de la escuela, determina mucho de lo que sucede en torno a la escuela: dotación de recursos humanos, materiales y didácticos; definición de normas administrativas; organización del tiempo escolar y prácticas de aula. Los distintos cambios curriculares en México han buscado atender problemas identificados tales como la instrucción verbalista, la tendencia a la memorización, el enciclopedismo, la saturación y desarticulación de contenidos, la falta de relevancia y pertinencia, entre otros. Sin embargo, varios de ellos no han sido resueltos y persisten hasta nuestros días (INEE, 2018).

El planteamiento curricular del Modelo Educativo propuesto en 2017, presenta algunos elementos innovadores y de vanguardia, como la educación socioemocional y

el componente de autonomía curricular, a los cuales será necesario dar seguimiento y evaluar ya que, si no se generan condiciones adecuadas para su implementación no prosperará más allá de una loable aspiración. Éstas tienen que ver tanto con aspectos de formación y acompañamiento a los docentes, como con las condiciones escolares de espacios y recursos materiales y con mayores orientaciones para su puesta en marcha.

Para determinar el rendimiento académico o escolar, como ya se ha mencionado, se hace uso de las calificaciones, las cuales brindan un estimado tanto del rendimiento que tienen los estudiantes –en una determinada materia o como parte del curso escolar – como en la efectividad del planteamiento curricular que se está llevando a cabo. Como parte de la asignación de calificaciones, ya sea para una determinada materia o como promedio final del ciclo escolar, el docente se basa en los criterios educativos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los cuales determinan las pautas que deben considerarse para evaluar y acreditar los niveles educativos básicos. Por motivos de la presente investigación se hace énfasis en la educación primaria. En la educación primaria se ajusta a los siguientes criterios:

- a. Primero y segundo grados: Se acreditan con el solo hecho de haber cursado el grado correspondiente.
- b. Tercero, cuarto y quinto grados:
  - Tener un mínimo de 80% de asistencia en el ciclo escolar.
  - Tener un promedio final en el grado escolar mínimo de 6 y haber obtenido calificación aprobatoria en al menos 6 asignaturas del componente curricular Campos de Formación Académica y las áreas de Artes y Educación Física del componente curricular Áreas de Desarrollo Personal y Social cursadas.
- c. Sexto grado
  - Tener un mínimo de 80% de asistencia en el ciclo escolar.
  - Tener un promedio final mínimo de 6 en todas las asignaturas del componente curricular Campos de Formación Académica y las áreas de Artes y Educación Física del componente curricular Áreas

de Desarrollo Personal y Social cursadas. (Acuerdo 11/03/19, 2019).

También se utilizan pruebas o evaluaciones que permiten observar que tanto han aprendido los estudiantes y, con ello, dar seguimiento tanto al trabajo de los estudiantes, como a los docentes e instituciones educativas, lo que permitirá desarrollar nuevos programas que favorezcan el mayor rendimiento escolar posible. Estas evaluaciones son a nivel nacional, y se lleva a cabo en distintos países, las cuales son dirigidas por organismos gubernamentales que están centrados en la educación. En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es el encargado de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Entre sus principales funciones se encuentran:

- Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema.
- Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan.
- Generar y difundir información para, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

En México, las evaluaciones nacionales del aprendizaje en la educación obligatoria que se realizan son: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Adicionalmente, nuestro país ha participado en varias evaluaciones internacionales del aprendizaje, las cuales son: el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (ERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y más

recientemente en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

Las evaluaciones nacionales reportan información sobre Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética. Sin embargo, en la mayoría de los informes de dichas evaluaciones se analizan con mayor profundidad las dos primeras asignaturas, ya que son áreas que implican el desarrollo de habilidades verbales (lectura, escritura y oralidad) y matemáticas (pensamiento analítico, sintético, y resolución lógica de problemas), los cuales son indispensables para adquirir nuevos conocimientos, aplicarlos y transformarlos.

Utilizando datos de todas las evaluaciones nacionales disponibles, el Instituto calculó la tendencia de los resultados de aprendizaje a través del tiempo. Los datos de las pruebas nacionales muestran que, en tercero de primaria, se muestran diferencias estadísticamente significativas tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas (en Lenguaje y Comunicación es una disminución de la puntuación en el tiempo, de 2.14 puntos en promedio por año y en Matemáticas es un aumento anual de 3.14 puntos); mientras que las de sexto de primaria muestran un aumento en Matemáticas, de 3.71 puntos en promedio por año. Estos aumentos estadísticamente significativos detectados en la puntuación de los aprendizajes a lo largo del tiempo que se han referido pueden considerarse inerciales, es decir, no parece que sean efecto de medidas transformadoras en la educación, sino más bien podrían estar asociados a pequeños cambios en las circunstancias de la población que asiste a la escuela, por ejemplo, el nivel promedio de escolaridad de sus padres o mayores facilidades para contar con información de uso escolar (INEE, 2018). Sin embargo, los desempeños en estas áreas son insuficientes, por lo que el aumento en los rendimientos de los alumnos se vuelve un gran reto que enfrentar.

Las evaluaciones que las distintas subpoblaciones tienen diferencias muy grandes en el logro de aprendizajes. Las poblaciones en condiciones de mayor vulnerabilidad social son también las que obtienen los que tienen bajo rendimiento escolar, por ejemplo los estudiantes que asisten a cursos comunitarios, escuelas

indígenas, telesecundarias, tele-bachilleratos, estudiantes que trabajan, estudiantes que provienen de familias con pocos recursos económicos y baja escolaridad, etc. Estos mismos grupos son los que tienen una oferta educativa más carente (INEE, 2018).

La escolaridad de la población del país ha ido en aumento en las últimas décadas debido, principalmente a la expansión tanto de la educación obligatoria como de la educación superior. Esta educación ya no puede estar basada solamente en la transmisión de conocimientos e informaciones, sino en el desarrollo de la capacidad de producirlos y saber utilizarlos. Al impartirse de esta forma la educación, se proveerá a las personas de elementos para ser usuarios y generadores de cultura, así como de insumos para tomar decisiones mejor informadas. La educación aumenta las capacidades y las competencias de las personas enriqueciendo los recursos humanos del país para su desarrollo económico, científico y social.

Para evaluar un sistema educativo no basta con conocer los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos, también es necesario considerar el contexto en que se dan dichos resultados, ya que, como se revisó anteriormente, intervienen varios factores que pueden afectar el rendimiento escolar de los estudiantes. Estos factores abarcan desde el contexto cultural o entornos socioeconómicos en el que se desenvuelve el alumno, hasta los factores personales, pues el actor principal en el rendimiento es la persona misma, y su estado emocional, sus motivaciones, su estado físico si influyen de forma significativa en su conducta, en este caso en el cumplimiento de los objetivos escolares. Por lo que no se debe juzgar el logro de los aprendizajes sin tener presentes los múltiples factores y circunstancias que influyen en los procesos educativos.

El éxito escolar temprano, relacionado con el cuidado efectivo, la relación positiva entre escuela y hogar y las prácticas efectivas en el aula, parecen ser estrategias importantes para el desarrollo de la resiliencia, particularmente para niños con muchas desventajas.

## 2.4 Rendimiento escolar y resiliencia

La educación es un recurso que favorece la formación integral de una persona, y constituye el principal camino para la superación económica y social. Aunque no sólo se limita a estas áreas, sino que también proporciona beneficios en el desarrollo emocional y psicológico del individuo, ya que le permite desarrollar sus capacidades y dominios para el desempeño de diversas actividades que se le presenten en su vida diaria. Es por ello, que la escuela es un entorno óptimo para el crecimiento intelectual y personal de una persona, siempre y cuando cuente con los recursos necesarios.

Como ya se mencionó, existen diversos factores que intervienen en el logro académico, como es el nivel socioeconómico y cultural, la formación de los docentes, el compromiso de los padres, entre otros. Por lo que, el aspecto cognitivo no es el único aspecto a considerar para el estudio y comprensión del rendimiento escolar.

En los últimos, se ha producido un creciente interés en estudiar los aspectos de la personalidad que influyen en el aprendizaje, principalmente en aquellos que poseen cualidades positivas en la personalidad, como son la autoestima, autoeficacia y la resiliencia, los cuales se ha encontrado que pueden mejorar el rendimiento escolar. Esto ha ocasionado que las nuevas propuestas educativas estén encaminadas en promover la autonomía y el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto, y no sólo las más requeridas por la sociedad; es una situación que atañe a la educación básica, que debe tender hacia una formación integral (Plata, et. al., 2014).

Con respecto a la relación entre resiliencia y rendimiento escolar, se han realizado algunos estudios. Peralta, Ramírez y Castaño (2006) realizaron una investigación en una muestra, compuesta por 345 estudiantes universitarios, para determinar si existen factores resilientes asociados al rendimiento académico; detectaron que hay diferencia significativa entre el rendimiento escolar (alto y bajo) y los factores resilientes de los alumnos, ya que los individuos con bajo rendimiento escolar demostraron poseer menor resiliencia y menor presencia de factores resilientes: introspección, interacción, iniciativa, independencia, moralidad y pensamiento crítico. Sin embargo, en un estudio realizado por Álvarez y Cáceres

(2010), que buscaba explorar las dimensiones de la resiliencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios, se halló que no había asociación entre estos dos aspectos, pero si en lo que refiere al sexo, siendo las mujeres quienes presentaron mayor resiliencia.

Galesi y Matalinares (2012) llevaron a cabo un estudio en el que investigaron la relación entre los factores personales de resiliencia y el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 202 estudiantes de 5to y 6to grado de educación primaria, de ambos sexos y comprendían una edad entre 9 y 14 años. Los resultados mostraron que existe relación significativa entre los factores personales de resiliencia y el rendimiento académico, siendo las mujeres quienes presentan mayor resiliencia y mejor rendimiento académico que los hombres.

Plata, González-Arratia, Oudhof van Barneveld, Valdez, y González (2014) realizaron una investigación en el que plantearon determinar la relación entre resiliencia, autoestima y autoeficacia con rendimiento escolar. El estudio estuvo conformado por 414 estudiantes de educación básica, entre los 8 y los 13 años de edad. Referente a la resiliencia, tema principal de este trabajo, se observó que ésta tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento escolar; se encontró que las dimensiones de las variables de la resiliencia están asociadas con el rendimiento escolar, pues los estudiantes de alto rendimiento poseen estas características.

Por otro lado, en un estudio elaborado por González-Arratia, González, Aguilar, Torres, y Ruíz (2018) se tuvo como objetivo analizar el grado de relación entre rendimiento académico y resiliencia. Se contó con una muestra de 200 niños de ambos sexos, entre los 11 y 13 años de edad, y, para el rendimiento escolar, se consideró el promedio de calificaciones del ciclo escolar anterior. Se encontró que los niños evaluados mostraron niveles altos de resiliencia, y que el sexo es una importante variable para la resiliencia de los niños, ya que las mujeres tuvieron una mayor puntuación en el factor de empatía, y que hay una alta correlación en el contexto de alta vulnerabilidad social con bajo rendimiento académico.

En la mayoría de estas investigaciones, se ha encontrado que existe una relación significativa entre el rendimiento escolar y la resiliencia, siendo las mujeres quienes más presentan altos niveles de resiliencia. Sin embargo, los estudios abarcan a estudiantes universitarios, adolescentes o pre adolescentes, siendo pocos los hallazgos en niños de primaria.

De ahí la importancia de efectuar estudios que permitan analizar la relación entre resiliencia en niños de primaria, en lo que se refiere al rendimiento escolar, pues aún falta por reconocer como interactúa esta variable en estos individuos para favorecer el desempeño escolar en el contexto de estudiantes mexicanos, y promover habilidades que le permitan al niño desarrollarse psicológica y emocionalmente.

No obstante, esto no imposibilita a la escuela ser otro medio, a parte de la familia, para promover la resiliencia en los niños, pues la escuela es el sitio donde el niño pasa gran parte del tiempo y donde se desenvuelve e interactúa con otras personas que le ayudan a desarrollarse. En la escuela, la promoción de la resiliencia destaca la enseñanza individualizada y personalizada, además de que permite reconocer a cada alumno como alguien único y valioso, que cuenta con características positivas que puede optimizar.

La promoción de la resiliencia desde la escuela puede verse también como parte del proceso educativo, la cual tiene la ventaja de adelantarse y preparar al individuo para afrontar las adversidades inevitables. Para realizar este trabajo de promoción de la resiliencia, se han propuesto algunas estrategias en las que se involucra la interacción con el entorno y la relación entre los estudiantes y los profesores.

Stefan Vainstendael (1994; citado en Gil, 2010) propone una metáfora con la que se puede construir esta capacidad resiliente; esta metáfora se conoce como “la casita de resiliencia”, y la describe de la siguiente manera:

- Cimientos: las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona.

- Planta baja: la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten dar un sentido de la vida.
- Primer piso, que cuenta con tres habitaciones: la autoestima y los valores, el desarrollo de aptitudes y competencias para la vida, y el sentido del humor y creatividad.
- Desván: otras experiencias a descubrir.

Este modelo puede llevarse a cabo mediante el trabajo colaborativo entre el alumnado, el profesorado y el personal no docente, ajustándolo a las demandas y circunstancias que demande el entorno escolar.

Nan Henderson y Mike Milstein desarrollan un modelo llamado la “Rueda de la Resiliencia” que consta de una estrategia de seis pasos para construir la resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2, y 3 están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los pasos 4, 5 y 6 tienen como objetivo construir la resiliencia:

1. Enriquecer los vínculos. Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad pro social.
2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir.
3. Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.
4. Brindar afecto y apoyo. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales, así como un ambiente afectivo.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Alentar la motivación a través de expectativas elevadas y realistas.
6. Brindar oportunidades de participación significativa. Otorgar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas,

tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros (Henderson y Milstein, 2004: 31-34).

De estos seis pasos, el que tiene un mayor peso, y debe ser permanente, es el afecto, pues es necesario que esté presente para superar las dificultades que sucedan en cualquier momento de la vida y crecer plenamente.

Sin embargo, se tiene que considerar que todas las respuestas que se muestren al aplicar alguna de estos modelos o acciones no pueden ser iguales, debido a la forma en que los individuos perciban la acción y el contexto en el que suceda. Esto también ocurre con la resiliencia, pues no es absoluta ni exacta, por lo que no puede generalizarse las estrategias de construcción de resiliencia para todas las personas.

El papel del profesor es muy importante para la promoción de la resiliencia, pues suelen ser figuras de admiración o significativos para el alumno. Para que el profesor pueda realizar este trabajo, se requiere que sea una persona lo suficientemente resiliente, es decir, emocionalmente estables, con alta motivación de logro, buena tolerancia a la frustración, de espíritu animoso e identificados con su trabajo. Además, de que debe contar con la empatía hacia el alumno, manejar grupos, conflictos y cambio de actitudes.

Uriarte (2006) menciona que el profesor resiliente construye la resiliencia en los alumnos de la siguiente forma: cuando les acepta y aprecia tal cual son, al margen de su rendimiento académico, proporcionando al mismo tiempo un afecto diferente al que mamá o papá pueden ofrecerles. La aceptación y el afecto hacia los estudiantes deben estar acompañados de la adecuada exigencia para que se esfuercen, actúen de la mejor manera posible, se responsabilicen y traten de cumplir con sus obligaciones, rechacen la tendencia a la pasividad y se impliquen en actividades grupales que favorezcan el conocimiento mutuo y la colaboración.

Una de las tareas más importantes del profesor es promover el clima adecuado para las relaciones positivas entre los alumnos y con él mismo. Dentro de este ambiente, es necesario que se motive al alumno para que establezca objetivos reales, los cuales el profesor deberá reconocer y recompensar positivamente por el esfuerzo

que ha dado el alumno, proveyendo críticas que le permitan avanzar, sin recurrir a juzgar sus acciones.

En todo momento deberá mostrarse respetuoso hacia los alumnos y reforzar su autonomía e independencia, sin recurrir al abandono absoluto. Esto lo conseguirá al darles la palabra, reconocerles sus ideas propias, y al estimular el pensamiento divergente y la creatividad para el ensayo y valoración de diversas formas de resolver los problemas.

De manera general, si el profesor se fija en los aspectos positivos que tienen sus alumnos, transmitirá su consideración hacia ellos y les favorecerá en su autoestima. Su labor, además de fungir como guía en el campo del aprendizaje, será descubrir y fortalecer esas cualidades que pueden permitir a todos los niños a sobreponerse a las dificultades, tener éxitos y prepararse para una integración social adecuada y creativa.

Con lo anterior, se puede afirmar que la escuela es un contexto adecuado para la construcción de la resiliencia, después de la familia y a consonancia con ella, pues desempeñan una labor importante para el desarrollo pleno del niño. Los retos que enfrenta la educación en la actualidad, como se dijo, ya no se limitan solamente al área cognitiva, sino que amplía su horizonte al área emocional y social. La cual supone un trabajo dinámico tanto del entorno como del propio individuo en sus distintas áreas. El trabajo en el área emocional puede traer numerosos beneficios para el desarrollo del niño, pues al poseer una personalidad fortalecida por aquellas cualidades positivas, puede mejorar en otras áreas de su vida, principalmente en la escuela, lo que contribuirá a un mejor desempeño.

## **CAPÍTULO 3. NIÑOS(AS) DE 7 A 11 AÑOS DE EDAD: ETAPA DE LATENCIA**

La etapa de latencia, según el enfoque psicoanalítico, hace referencia al tiempo comprendido entre los 6 y 11 años de edad aproximadamente; durante este período, el niño sublima los deseos sexuales por impulsos y tareas o actividades socialmente aceptadas, y se observa la aparición de los sentimientos de pudor, asco, las aspiraciones morales y estéticas. Antes de abordar, con mayor profundidad, la etapa de la latencia, es necesario hacer una revisión sobre la sexualidad infantil, así como la teoría de desarrollo psicosexual propuesta por Sigmund Freud, para tener una mayor comprensión del mismo.

### **3.1 Sexualidad infantil**

La sexualidad puede definirse como un conjunto de manifestaciones fisiológicas, anatómicas, psicológicas, afectivas y sociales del ser humano; ésta incluye al sexo, al género, al erotismo, a la vinculación afectiva y a la reproducción (García-Piña, 2016). La sexualidad involucra distintos elementos – anatómicos, fisiológicos, psicológicos, afectivos, y sociales – que interactúan entre sí para caracterizar el sexo de una persona y que le permita relacionarse con su entorno.

La sexualidad está íntimamente ligada con el sexo, con el pensamiento, las emociones, la inteligencia, la edad, el nivel de desarrollo, la personalidad, el equilibrio mental y de valores. Por lo tanto, la sexualidad estará presente durante todo el ciclo de vida de una persona, y se encontrará en una constante transformación, pues no tiene una sola función ni se presenta como un periodo en la vida de un individuo.

En nuestra sociedad, el tema de sexualidad es un tabú, por lo que es frecuente que en la comunidad o en la propia familia se muestren actitudes de desaprobación ante ciertas manifestaciones de la misma. Y, cuando se llega a hablar de la sexualidad, se le refiere exclusivamente a la pubertad o al inicio de la vida adulta, dejando a un lado la infancia o asumiendo la postura de ser asexuados durante la infancia. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la sexualidad se encuentra presente desde el nacimiento, por lo que no puede ocultarse la existencia de ella en cualquier etapa.

La sexualidad infantil involucra un proceso que se desarrolla gradual y paulatinamente. La información que reciba de su hogar, así como la educación que reciba hará que el niño o la niña desarrolle su sexualidad. Por otro lado, la cultura en la que el niño o niña haya nacido influirá en su sexualidad pues tendrá que cumplir normas sociales y deberá expresarse dentro de ellas. Así, la sexualidad está presente en las diferentes culturas; en la autoestima, las costumbres, la religión, los sentimientos, el placer, la moral, los derechos el ideal de vida y el género. Las convicciones sociales determinadas por cada cultura y en cada cultura definen y catalogan lo que está permitido y lo que no (Carrión, 2013).

Los niños y niñas manifiestan su sexualidad abordando distintos aspectos:

- Relacionadas con el género: relacionadas con pertenecer a uno u otro género, desde las diferencias físicas, la forma de expresarse y relacionarse con los demás. Los infantes empiezan a comprender las diferencias entre varones y mujeres durante los primeros tres años de vida: el niño observa al modelo masculino que tiene más próximo y la niña al femenino. Van identificando que pertenecen a un determinado género e intentan imitar a los mayores, interiorizando los valores que estos roles adquieren en la sociedad, todo a través del juego.
- Vínculos afectivos: es la capacidad de relacionarse y sentir afecto por seres queridos, familiares, amigos y mascotas. La madre es el primer vínculo con el que establecen afecto. Posteriormente, la familia es la principal portadora de vínculos afectivos, y conforme avanza el desarrollo y la socialización se van formando vínculos con amigos a través de los juegos.
- Erotismo: reflejan la capacidad que tienen niños y niñas de percibir las diferentes sensaciones corporales. El recién nacido, en su vínculo con la madre, percibe las sensaciones y mediante el contacto va desarrollando su erotismo a través del reflejo de succión, las miradas, las caricias y la proximidad con su cuerpo. Durante los primeros meses va descubriendo su cuerpo y las sensaciones que puede experimentar con los diferentes

sentidos: la vista, el olfato, el oído, el tacto y el gusto. Los sentidos le ayudan a conocerse y a relacionarse con personas y objetos e ir diferenciando las emociones que le provocan placer o disgusto. La masturbación también forma parte del desarrollo.

- Reproducción: es la forma en que niñas y niños se identifican o están interesados en los eventos de la concepción, el embarazo y el parto. Se manifiesta por la vivencia de ser como mamá o como papá y se expresa en los juegos o en experiencias con familiares respecto a la maternidad o paternidad, al investigar y conocer el embarazo, sobre cómo se forman los bebés, cómo nacen, etc. (García-Piña, 2016).

La sexualidad infantil, como se observó, tiene una serie de características que la hacen diferente a la sexualidad de los adultos y adolescentes, principalmente en que la primera tiene zonas erógenas que le sirven de soporte, sin que se instaure en modo alguno la primacía de una de ellas o una elección de objeto, mientras que la sexualidad adolescente y adulta se organiza bajo la primacía genital (Villalobos, 1999).

En la sexualidad infantil, las expresiones que el niño mostrará serán un reflejo del propio desarrollo, no sólo físico sino también referente a los aspectos afectivos, emotivos, de conocimiento y de socialización. Los juegos sexuales que se lleguen a presentar en la infancia, se basan en la curiosidad, el conocimiento, y la experiencia de sensaciones corporales. Por lo que, la tarea de los padres durante este tiempo será orientar al infante y facilitarle la comunicación, la confianza, la verdad y el respeto en lo que respecta a su sexualidad, con el fin de proporcionar un desarrollo integral saludable.

### **3.2 Teoría del Desarrollo Psicosexual**

Como parte de la investigación referente al desarrollo de la sexualidad en las diferentes etapas de la vida de un individuo, el psicoanálisis tomó participación en la elaboración de teorías sobre la misma, siendo la propuesta por Sigmund Freud la más conocida. Esta aportación por parte de Sigmund Freud es uno de los grandes aportes a la conceptualización de la sexualidad infantil del niño y de la niña, ya que es el primero

que habla de su existencia durante la infancia y plantea un nuevo paradigma en su época, además de que sigue teniendo influencia en nuestros días.

Sigmund Freud ha planteado que la sexualidad aparece desde el nacimiento y que, durante las sucesivas etapas de la infancia, diferentes zonas corporales son las responsables de proporcionar gratificaciones especiales al niño y/o la niña, pues están dotadas de una energía que busca el placer, la libido. La libido es la energía sexual que realiza con placeres específicos algunas funciones vitales como el comer, la regulación intestinal y el movimiento corporal (Villalobos, 1999). Durante la infancia, se reconoce la existencia de excitaciones, con la intervención de zonas corporales (zonas erógenas) que tienen como fin el buscar placer, independientemente de la función biológica que tenga dicha zona.

A partir de esto, se plantea el desarrollo de la sexualidad desde una perspectiva sexual-psicológica, la cual se conforma de las siguientes etapas: oral, anal, fálica, latencia, y genital.

#### *Fase oral*

La fase oral corresponde a la primera fase de la evolución de la libido, que va de los 0 a los 2 años de edad aproximadamente. En esta etapa la fuente de satisfacción es la zona oral, el objeto de satisfacción se encuentra en estrecha relación con el de la alimentación, el fin u objetivo de esta fase es la incorporación. Esta fase se puede dividir en dos:

En la primera parte, el niño(a) pasa la mayor parte del tiempo durmiendo, por lo que los períodos de atención consciente quedan limitados a experiencias de nutrición como hambre, lactancia, saciedad, ruidos internos. Cuando alguna necesidad del infante no se satisface, surgen emociones desagradables, produciendo las primeras experiencias de ansiedad.

En esta fase, el placer sexual se encuentra ligado a la excitación de la cavidad bucal y de los labios, que acompaña a la alimentación; el primer acto que tiene a lugar es el de mamar el seno materno. Esto se debe a que, al nacer el niño(a), es privado de

la simbiosis que mantenía con el cuerpo de su madre, lo que provoca que se ponga en funcionamiento la capacidad y la intención del pecho de la madre de alimentarlo, lo que trae como resultado el establecimiento de un vínculo en la que el niño(a) vive y ama a través de la boca y la madre lo transmite por medio de los senos. Este modo de acercamiento o de relación con el otro es la incorporación.

De esta coordinación entre madre e hijo(a) surge el placer libidinal. Al inicio, la pulsión sexual se satisface por medio de una función vital, la alimentación, pero posteriormente adquiere autonomía y a través del chupeteo se satisface en forma autoerótica. Es a través de la boca y el pezón que se genera una atmósfera de calor y mutualidad que ambos, madre e hijo(a), disfrutan plenamente y responden con la relajación.

En la segunda parte de esta fase, el niño(a) comienza a asumir una actitud más activa y dirigida. Aparecen los dientes, y con ellos el placer inherente a morder cosas duras o que no ceden a la presión, también en morder objetos más blandos e, incluso, destrozarlos con los dientes.

Estas formas de erotismo oral permiten el desarrollo de formas de relación social: la capacidad de obtener y tomar. Estas son formas de auto-conservación necesarias para el ser humano en esta etapa de la vida.

### *Fase anal*

La fase anal es la segunda fase de la evolución de la libido y puede situarse de los 2 a los 3 años de edad aproximadamente. En esta fase la libido se organiza al alrededor de la zona anal, por lo que el objeto de satisfacción está ligado con la función de defecación (expulsión – retención) y al valor simbólicos de las heces.

Esta fase se inicia, en el momento en el que aparecen excrementos mejor formados, el sistema muscular se ha desarrollado y el medio social le demanda control de sus evacuaciones. De esta forma, se va introduciendo la dimensión de que el niño(a) tienen la capacidad de alternar a voluntad los actos de retener y expulsar.

Para el niño(a), eliminar orines o heces es algo natural y placentero, y lo percibe como una especie de "regalo" que dan al adulto, ya que lo considera como una parte de su cuerpo, su creación, que se desprende y que decide entregarlo a mamá y a papá. Esto dará como resultado nuevas experiencias de satisfacción y de ansiedad. La satisfacción viene de cumplir los deseos de sus padres, de avisar y controlar la expulsión de orina y heces. Es aquí en que la función auto-conservadora del erotismo anal estará dada por el proceso de evacuación de los intestinos y la vejiga y por el placer que provoca el haberlo hecho bien. En tanto, la ansiedad proviene de la vergüenza y la desaprobación de los demás.

En esta fase, el niño(a) obedece a impulsos contradictorios – de retención y eliminación – que van a caracterizar su forma de comportarse y de relacionarse con los demás. El desarrollo del sistema muscular le da mayor poder al niño(a) sobre el medio ambiente que le rodea, pues adquiere la capacidad para alcanzar y tomar, para arrojar y empujar, para apropiarse de cosas y para mantenerlas a cierta distancia. Esto da inicio a la lucha por su autonomía. El niño(a) quiere acercarse y soltarse, acumular y descartar, aferrarse y arrojar. Por lo tanto, las relaciones sociales están marcadas por la antítesis soltar – aferrarse. Es por ello, que esta fase se caracteriza por la ambivalencia, en donde las relaciones del niño se encuadran en el amor-odio, posesión-no posesión de objetos, siendo muy comunes los ataques de ira, las rabietas, los puntapiés, y expresiones de oposición al mandato del adulto.

### *Fase fálica*

La fase fálica es la tercera fase que comprende el desarrollo psicosexual, la cual se caracteriza por una unificación de las pulsiones parciales bajo la primacía de los órganos genitales: el pene en el niño y el clítoris en la niña, constituyendo las principales zonas erógenas durante esta fase. Dicha fase es comprendida entre los 3 y los 5 años de edad aproximadamente, y existe un especial énfasis en el pene como símbolo de poder y el miedo a la castración.

En esta fase es vivido el Complejo de Edipo, que desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo

sexual. El Complejo de Edipo está basado en la historia de Edipo Rey, y se refiere al conjunto de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto a sus padres. El niño se enamora de su madre y abriga deseos de muerte hacia el padre a quien ve como rival y teme ser castigado con la castración por querer que éste desaparezca. La niña se enamora del padre y quiere que la madre se vaya y se considera castigada por no poseer pene. Ambos desean excluir a todos los demás de la relación que tienen con el padre que es objeto de su amor.

Este complejo ocurre de formas distintas para ambos sexos. En el caso del niño, con el inicio de la masturbación, descubre que posee un falo, que simboliza poder. Al ser consciente de eso, se va inclinando al deseo de poseer a la madre, por lo que éste comienza a competir con su progenitor para conseguir el amor exclusivo de su madre, y, al mismo tiempo, desea eliminar al padre omnipotente. En el caso de la niña, el complejo ingresa cuando siente que algo le falta, y al explorar sus órganos genitales y a compararlos se da cuenta que ha vivido el complejo de castración, por lo que se acerca al padre, quien posee “eso” que le hace falta. El padre representa el símbolo de autoridad prohibida, por lo que comienza a competir con la madre.

En ambos casos, el niño y la niña se dan cuenta que al imitar al padre del mismo sexo, pueden lograr que el padre del sexo opuesto se “enamore” de él o ella. Sin embargo, con la prohibición del incesto en la relación padre-hija o madre-hijo – como parte de las características culturales y comportamentales que caracterizan a cada sexo – y la castración como castigo, el (la) reprime su deseo hacia el padre o madre. Ahora, los deseos de muerte o desaparición del padre del mismo sexo provocan culpa y, con la prohibición del incesto, hacen que el individuo desplace su iniciativa y curiosidad hacia ideales deseables y metas prácticas e inmediatas, hacia la realización de cosas. Lo que traerá consigo el fin del Complejo de Edipo y el niño(a) entra en la latencia.

Freud considera que en esta fase hay una organización muy parecida a la del adulto, por lo que la ubica como genital; en donde el niño(a) elige un objeto sexual externo y dirige hacia este objeto sus tendencias sexuales. Lo que la diferencia de la organización sexual madura es que sólo reconoce como órgano genital el masculino.

Durante esta fase, los niños(as) inician una actividad masturbatoria, es decir, pasan mucho rato tocando sus genitales, no solo por el placer que les proporciona, sino porque lo han descubierto y quieren explorarlo y conocerlo. Al mismo tiempo, gracias a su interacción con sus padres y con niños(as) de su misma edad, descubren la existencia de diferencias sexuales entre las personas, y que él pertenece a un sexo determinado.

El niño(a) descubre que pertenece a un sexo porque ha logrado un dominio suficiente sobre su cuerpo, que le permite explorar aspectos de la vida que involucran a los otros, por lo que ya no se le limita sólo a él. Además, la utilización del lenguaje le permite preguntar, observar y pensar, y con ello pueda investigar y explorar sobre su sexo. Con esto, puede diferenciar entre un genital y otro y agrupar en una misma categoría a todos los que tienen pene y diferenciarlos de los que tienen vagina., clasificándolos en hombres y mujeres, e incluirse en uno de estos grupos.

En esta edad, el niño también puede dar muestra de exhibicionismo (exhibición de los genitales), de voyerismo (mirar los genitales de otros) y de una curiosidad persistente por la anatomía de los individuos del sexo opuesto o del mismo. Dichas conductas son normales, pues no tienen las connotaciones que le da el adulto.

Al descubrir el niño(a) que pertenece a un sexo determinado, empieza a imitar al progenitor de su mismo sexo. El niño se fija en el modelo masculino que tiene más próximo, el padre y la niña en el femenino, la madre. Esta capacidad para imitar es adquirida por el niño y la niña no solo porque descubren que pertenecen a un sexo sino porque es una forma de acceder al padre del sexo opuesto, como se mencionó anteriormente en el Complejo de Edipo. Entonces, el niño(a) aprende a comportarse según su sexo, porque la imitación le permite entender esas conductas que son adecuadas para su sexo. Durante este tiempo, también aprende a conquistar, a competir, a insistir para alcanzar una meta y esto le produce placer.

### *Período de latencia*

El período de latencia inicia entre los 5 y 6 años de edad hasta los 11 años aproximadamente. Este período se inicia con la declinación del Complejo de Edipo. Es

considerada como una etapa en la que se detiene la evolución de la sexualidad, puesto que hay una disminución de las actividades sexuales, se desexualizan las relaciones de objeto y aparecen sentimientos como pudor y asco y aspiraciones morales y estéticas; también se intensifica la represión, lo que provoca una amnesia al inicio del período, se transforma la libido hacia los objetos en identificación con los padres y se dirige la energía sexual hacia otras actividades no sexuales como el estudio, el deporte, etc. Por lo que, esta canalización de la energía sexual le permite adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

Más adelante, se profundizará sobre el período de latencia, tema de interés para la presente investigación.

### *Fase genital*

La fase genital es la última fase del desarrollo, la cual se caracteriza por la organización de la libido alrededor de las zonas genitales. Ésta se compone de dos tiempos, separados por el período de latencia: uno la fase fálica y el segundo, la organización genital propiamente dicha, que inicia en la pubertad. Con la organización genital, las modalidades de satisfacción libidinales de las fases anteriores se verán unificadas y jerarquizadas de forma definitiva en los órganos genitales y el placer inherente a las zonas erógenas pre-genitales se vuelven preliminares al orgasmo.

En esta fase se elabora la identidad sexual del individuo, la cual Villalobos (1999) la describe como la diferenciación y ubicación sexual que cada persona hace según sea hombre o mujer. Dicha identidad es producto de un proceso de elaboración que se produce desde la niñez conforme a la cultura en la que se desarrolló y en las conductas de lo permitido o no que se vivió en casa.

En el camino de la adolescencia se configuran los sentimientos que la persona tiene en relación con el sexo al que pertenecen, por lo que practicará una serie de conductas tanto hacia el mismo sexo como hacia el sexo opuesto. En la adolescencia temprana, los contactos con jóvenes y grupos del mismo sexo serán predominantes para reafirmar su identidad, pues le permitirá compartir vivencias, ensayar y comentar conductas en relación al sexo opuesto y calmar temores e inseguridades. Las

relaciones amorosas, que empiezan a surgir durante esta época, inician con interés en el sexo opuesto, que será seguido por un interés inconsciente o consciente de serle atractivo(a) a éste. Es común que también puedan enamorarse primero de personas mayores a ellos y no disponibles; esto puede ser beneficioso para el adolescente, pues le brinda la seguridad de explorar en la fantasía lo que desee y sin enfrentarse a la persona amada en la vida real, sin embargo, si el adulto da pie a la accesibilidad, esto traerá importantes problemas.

Al llegar al adolescencia media, el adolescente se sentirá más cómodo con las personas del sexo opuesto y de su edad. Las relaciones amorosas son, por lo general, de corta duración y traen consigo el inicio de la exploración sexual. Con el tiempo, se establecen relaciones más duraderas y aparece una mayor preocupación por los sentimientos y deseos del otro, así como por una relación sexual genital.

Como parte de esta fase y propia de la sexualidad adolescente, la masturbación es una actividad que se practica con normalidad. La masturbación permite que el adolescente conozca la anatomía y funcionamiento de sus genitales, que liberen las tensiones sexuales acumuladas y que se preparen para las relaciones genitales en pareja. No obstante, puede volverse un problema cuando provoca el aislamiento, le impida establecer relaciones íntimas o su práctica no se haga a nivel privado.

Todas las personas atraviesan por estas fases, las cuales pueden ocasionar fijaciones de la energía en alguna fase, las cuales se presentan por experimentar excesivas satisfacciones a un determinado nivel, dando como resultado una resistencia a renunciar a dicho placer; si más tarde sobrevienen desdichas, surgen siempre un sentimiento de nostalgia y la satisfacción anteriormente disfrutada.

### **3.3 El período de Latencia**

La latencia, como se mencionó anteriormente, es una etapa del desarrollo psicosexual que inicia entre los 5 y los 6 años de edad, y que se caracteriza por ser una época de calma sexual. Durante este período, el Ello se aplaca, el Yo se refuerza y el Superyó actúa con mayor severidad.

Para Freud (1905, citado por López y Russo, 2006, p. 68) la latencia se caracteriza por una desgenitalización de las relaciones objetales y de los sentimientos con predominio de la ternura sobre los deseos genitales, los contenidos sexuales son reprimidos, pero están allí, representados en una lucha contra la masturbación, la curiosidad de ver y tocar los genitales del sexo opuesto. Aparecen sensaciones de pudor y aspiraciones morales y estéticas. Durante el período latente, el niño disminuirá sus actividades relacionadas a la masturbación y dará paso a la aparición de defensas, por ejemplo la formación reactiva, las cuales le permitirán liberarse poco a poco de los conflictos sexuales, y surgirán los sentimientos de ternura, admiración y respeto hacia las imágenes parentales.

Anna Freud (1976), partiendo de la teoría propuesta por Sigmund Freud, considera que el niño, durante esta etapa, se prepara con el fortalecimiento del yo para el encuentro de los impulsos en la pubertad, desviando la energía instintiva a las estructuras físicas y a diferentes actividades psicológicas, aumentando el control del yo sobre sus instintos. Y, a su vez, esta energía está mediada por acciones defensivas como la sublimación, en la que las relaciones de objetos (amorosas) se abandonan para ser sustituidas por identificaciones con lo masculino y lo femenino.

Tallaferro (1991) describe que el período latente es donde se perfeccionan y organizan las estructuras que se han planteado en los años anteriores y su buena realización depende fundamentalmente de la armonía psicosexual de sus progenitores. Por lo tanto, el papel de los padres en el desarrollo del niño será de gran importancia para que el período transcurra. Para que las tendencias sexuales se inhiban, es necesario que los estímulos externos no sobrepasen un cierto nivel. Este problema puede ocurrir cuando hay problemas en la organización familiar, lo cual afecta, principalmente, a niños que son hijos únicos, o que sus padres se encuentren separados. Lo que trae como consecuencia una sobrecarga de estímulos. Por esta razón, el niño recurre al juego, al grupo social y al aprendizaje para descargar la tensión.

Dallal (2001) explica que, en esta etapa, las características del desarrollo psicosexual pueden entenderse como relaciones objetales, procesos cognoscitivos y

funciones vivenciales que interactúan con la estructura de la personalidad, como variaciones emocionales e ingreso activo y autónomo al escenario social. Lo que implicaría que la latencia propicia la independencia del niño, involucrándolo en entornos sociales, guiado por un agente crítico interior que guarda una fuerte relación con las actitudes morales y éticas, ejerciendo la función de consciencia del niño (el superyó).

Urribarri (2008) menciona que la latencia es promovida por un nuevo ordenamiento intrapsíquico, producto de la resolución edípica e incitada culturalmente, lo que obliga al Yo a buscar nuevas maneras de canalizar el impulso en su labor mediatizadora. Es decir, la latencia implica una organización psíquica, que no solo constituye a los mecanismos de defensa, tales como la represión, la formación reactiva y la sublimación, sino que involucra una configuración dinámica, un balance intersistémico que están encaminados en favorecer el desarrollo y la ampliación yoica.

Con base a las descripciones que estos autores proponen, se puede determinar que la latencia es un periodo que inicia a partir de la declinación del Complejo de Edipo; en este período la energía libidinal disminuye y se desvía a otras actividades que tienen como finalidad la sublimación, por lo que los contenidos sexuales se ven reprimidos durante ese tiempo. Asimismo, trae como consecuencia que el yo se fortalezca y se comience una organización psíquica en el individuo que le permita desarrollarse psicológicamente y ser capaz de relacionarse con su entorno de una forma adecuada, volviéndose una persona independiente y guiada por una consciencia que se regula por las actitudes morales y éticas aprendidas durante su crianza. Es crucial el papel de la familia, principalmente de los padres, para que este período acontezca de forma óptima.

Es importante mencionar que, cuando se hace referencia a la calma sexual, no significa que no existan excitaciones en el niño, es decir que sea una latencia absoluta. La excitación sexual no desaparece, sino que permanece oculta y, en ocasiones, aparecerá pero de una forma menos visible. Al hablar de la calma sexual, se hace énfasis en que la libido pierde su carácter genital para dirigirse a actividades sublimatorias del individuo, mismas que le permitirán aumentar sus conocimientos y

tener una mayor expansión intelectual que le proporcionará un mejor desenvolvimiento en el ambiente y con otras personas ; al mismo tiempo estructurará el Yo.

La energía libidinal en esta etapa se da cuando el objeto libidinal vuelve a ser el propio cuerpo y la propia persona del niño como un regreso a la relación objetal narcisista que se proyectará hacia las relaciones intensas con los integrantes del grupo de pares que tiene el mismo sexo (López, 2007). Esta situación es posible observarla en la conducta y en la interacción de los niños y niñas, ya que es común que el niño busque sólo la compañía masculina y suele rechazar a las niñas, a su vez, las niñas hacen lo mismo.

El yo y el superyó del niño redondean una configuración interna que se cristaliza en su manera de ser, tanto consigo mismo como al relacionarse con los demás. Los mecanismos para controlar sus impulsos, sus angustias y las relaciones de objetos ya les son propios. A partir de ello, la energía libidinal con la que se había investido el objeto edípico se disminuye y recupera la posibilidad de establecer otras relaciones, especialmente con sus pares.

No obstante, los procesos de organización psíquica que trae consigo el período de latencia no se dan de manera lineal ni inmediata. La latencia no es percibida como una etapa uniforme. B. Bornstein (1951) propone la presencia de dos subperíodos, ubicando aproximadamente en los 8 años el cambio entre estos, los cuales se denominan latencia temprana y latencia tardía o primera y segunda latencia.

### *Latencia temprana*

Este primer subperíodo se caracteriza por la fragilidad del equilibrio intersistémico, con la consecuente emergencia de angustia frente a lo impulsivo. El yo es amenazado por el superyó, una estancia que es muy rígida ante los deseos incestuosos. Por lo tanto, la nueva organización psíquica aún no está consolidada, y la represión se va instalando lentamente, lo que ocasiona que el control de impulsos sea inestable. Por ello, es frecuente que los niños presenten angustia y necesiten de un adulto que les brinde seguridad ante los desbordes emocionales que susciten,

principalmente en los conflictos con sus pares o en aquellas situaciones en que no pueden hacer uso de sus recursos psíquicos.

Con el desenlace edípico, se inaugura un nuevo orden intrapsíquico, y esos primeros años sumen al niño en el trabajo psíquico que consiste en tratar de alcanzar el equilibrio entre lo prohibido y lo permitido, siendo consciente de sus dificultades y sufrimientos y en un estado de casi alerta continuo. Al mismo tiempo se instaura la amnesia infantil, la cual produce en el niño un efecto de perplejidad, un extrañamiento con él mismo. Esta “pérdida” de una parte de sí, es vivida como una brusca inadecuación y falta de armonía interior, lo que puede afectar la conducta del niño y sus relaciones, aparejando retraimiento y reclamos diversos. Este será un trabajo que el niño tendrá que elaborar poco a poco. Freud (1905) refiere que es esta amnesia infantil la culpable de que, en general, no se conceda al período infantil un valor en cuanto al desarrollo de la vida sexual. No puede existir una real desaparición de las impresiones infantiles.

La lucha inicial que emprende el Yo, encaminada a su desarrollo, está ligada a controlar lo pulsional y a limitar la descarga mediante la represión y la formación reactiva. En este primer subperíodo el control se centra principalmente en la motricidad. Esto va a permitirle al niño acceder al aprendizaje y le facilitará una mayor atención a la transmisión de diferentes tipos de información. Sin embargo, hay que considerar que algunos niños pueden presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, lo cual puede involucrar factores socioculturales, fisiológicos, etc. Mismos que deberán considerarse para tratar su problema.

Frecuentemente, en este subperíodo, niños y niñas no logran “quedarse quietos”, al menos por mucho tiempo, por lo que es común que en las aulas, principalmente, se les vea inquietos, fuera de sus asientos y jugando con otros compañeros. Por lo que, el cambio a la escolaridad primaria resulta un reto, pues se les exige concentrarse en las actividades en el aula. Ante esto, los profesores suele hacer uso de actividades dinámicas, principalmente usando el juego, para atraer la atención del niño y que aprenda al mismo tiempo. Con esto, la escuela refuerza el mandato

represivo al tiempo que prescribe ciertas actividades y propone algunas vías de descarga alternativas.

Por lo tanto, el control de la motricidad sirve como el punto de partida para acceder al aprendizaje por la vía sublimatoria, pues es una contención de las fantasías y acciones masturbatorias e incestuosas, y las actividades encaminadas a la motricidad resultan agradables y divertidas para los niños y niñas. La actividad motriz se despliega en el marco de juegos reglados y actividades deportivas que la regulan y evitan los desbordes. Al realizar este tipo de actividades, hay un incremento de la capacidad para hacer prueba de realidad, lo que facilita el aprendizaje por la experiencia.

Esta capacidad de controlar la motricidad implica una parcial vuelta hacia adentro del niño, que lo torna más reflexivo, incrementando el dialogo interiorizado y el fantasear. Este logro psíquico está basado en la interiorización de una figura aseguradora y permisiva. (Urribarri, 2008).

Otra característica propia de este subperíodo es la ambivalencia del niño frente a mandatos del superyó y las pulsiones, que se traducen en una oscilación entre acatamiento u obediencia y la rebeldía, que suele ser culposa. El niño tiene una escasa tolerancia, tanto para su crítica como para la crítica externa, que le provoca angustia, desaliento, pérdida de la autoestima y, a veces, desborde afectivo.

Las prohibiciones son otro aspecto destacable de esta primera latencia, las cuales son derivadas del superyó e impuestas desde las instituciones sociales. Como parte del crecimiento, en su entorno los niños(as) pueden enfrentarse a prohibiciones, como a no jugar con herramientas que puedan dañarlos, por lo que es común que ellos(as) comiencen a establecer prohibiciones a sus pares o hermanos a manera de imitación. Esto implica una cierta dificultad para aceptar las normas, adecuarse a las prohibiciones e incorporarlas, causando rabia y humillación en el infante. Lo que provoca que el niño busque revertir y descargar en la acción sobre otros. También suelen implementar prohibiciones con otros adultos, principalmente sus padres, como un intento de consolidar su identidad y ejerciendo sus derechos.

### *Latencia tardía*

En este subperíodo se plasman los rasgos que se conocen como propias del período de latencia. Está caracterizado por un mayor equilibrio y una mayor estabilidad de las diferentes instancias. Es en esta segunda latencia en la que se consolidan el desarrollo del yo y del superyó, ejerciendo un control más eficaz y autónomo sobre los impulsos; siendo menos rígido el superyó, y el yo expuesto a conflictos menos severos. El superyó se afianza como instancia interior, fortaleciéndose los procesos de abandono de las investiduras libidinales y su sustitución por identificaciones.

La cualidad placentera del despliegue y ejercitación de las nuevas capacidades, que fue adquiriendo en las etapas anteriores, podrían dar la impresión de un yo menos conflictuado, en vez de un yo más estructurado, fortalecido, con mayores recursos para canalizar la descarga y sortear la angustia.

Se desarrolla claramente un sentido de autovaloración, que se apoya en los logros y el autocontrol. Estos son reconocidos de forma positiva en el entorno familiar y escolar. Gracias a ello se vuelven gradualmente más autocríticos, por lo que su autoestima se vuelve más vulnerable al percibirse a sí mismos de una forma más realistas, con sus debilidades y fortalezas, lo que causa un gran impacto en su sentimiento de omnipotencia.

Es común que los niños y niñas de esta edad se evalúen comparando sus habilidades y sus logros con los de los demás. El equilibrio narcisista es mantenido en forma más o menos independiente de las figuras parentales y con una cierta dependencia de la aprobación del grupo de pares.

Adquieren una perspectiva de sí mismos más integrada y compleja al reconocer y diferenciar los roles que desempeñan en distintos espacios sociales, como miembros de una familia, compañero de clases, etc., y sus distintas habilidades. A partir de ello, van estableciendo un sentido de identidad y pueden pensarse a sí mismos; también son capaces de relacionar sus acciones con sus rasgos de personalidad y con sus sentimientos, alcanzando mayor estabilidad en sus estados afectivos. Otro aspecto que se observa en esta etapa es que el niño logra separar su pensamiento racional de su

fantasía, y la conducta pública de la privada, lo que contribuye a su creciente capacidad para la autonomía y en los procesos complejos de reflexión.

A partir de los 8 años, niños y niñas van logrando una mayor concentración cuando trabajan de manera individual y establecen una colaboración más efectiva cuando participan en actividades de grupo. Con el inicio de construcciones lógicas en lo intelectual, el niño comienza a comprender los sistemas de relaciones, la coordinación de distintos puntos de vista, un sistema de valores, lograr una moral de cooperación y autonomía personal. Ante esta situación, aparecen nuevos sentimientos morales como la honestidad, la camaradería, la justicia, y una organización de la voluntad, volviendo estable el equilibrio afectivo.

El juego ya no es el mismo que en las fases anteriores a la latencia, pues ahora es más complejo y se mediatiza ya que se combinan habilidades con el azar, se inventan reglas o se modifican las transmitidas de generación en generación; de igual forma se observa una mayor cooperación y se reparten roles.

El lenguaje también va desarrollándose, pues deja de ser egocéntrico y da cuenta de las justificaciones lógicas. Ahora las posibilidades de discusión, la comprensión de otros puntos de vista y valores, así como las justificaciones de las propias explicaciones pasan al plano de la palabra y del pensamiento, haciendo que el cuerpo deje de ser un instrumento para la expresión de los estados internos y logre mayores posibilidades de expresión artísticas, que favorecen a la sublimación.

En esta etapa, el niño manifiesta deseos de aprender, dominando y canalizando su agresión, apoyándose en la adquisición creciente de conocimientos, en la elaboración de la realidad externa y en el enriquecimiento de desarrollo de la organización del yo y superyó, además de adquirir la capacidad de observación, y controlar sus actitudes, mismas que adopta ante otros niños. También se observa que el niño toma iniciativa propia en la búsqueda del conocimiento y de la capacidad de codificar y organizar la información, llegando a la capacidad de formular hipótesis, resolver problemas y planear el conocimiento (López y Russo, 2006).

Los sueños diurnos, como formación sintomática evolutivamente adaptativa, es una transacción entre los mandatos superyoicos y los impulsos. Estos son conscientes para el yo del niño pero se ocultan a la percepción del adulto, los cuales constituyen un recurso eficaz para la lucha contra las fantasías masturbatorias, que amenazan con su tendencia auto-erótica la investidura del conocimiento necesaria para el aprendizaje.

Como se puede observar, durante este período, las conductas están determinadas por las acciones del yo. Al tener reducidos sus instintos sexuales, el niño se ve liberado de sus angustias y, en lugar de controlar sus deseos, el yo se encuentra en libertad de expandirse y desarrollarse, usando la energía y la inteligencia en otras direcciones e intereses que no sólo son sexuales (López, 2007). Es decir, existe una libertad para actuar sin la necesidad de conseguir la satisfacción inmediata del deseo.

En la latencia, se da gran importancia a la integración con los pares, pues pertenecer a un grupo es uno de los asuntos más importantes, y comienza a establecerse un poco de distanciamiento hacia los padres. Así mismo, con ayuda de la sublimación, se fortalecen otros aspectos en el niño como el aprendizaje de diferentes habilidades, las responsabilidades, la reflexión, el deseo por aprender, la recreación, el deporte y el fortalecimiento de los vínculos afectivos con su grupo de amigos (García-Piña, 2016).

Zabarain, Quintero y Russo, (2015) mencionan que las relaciones con pares influyen en el desarrollo psicoafectivo del niño que introyecta del otro amigo, seguridad, afecto y compañía. Dadas las circunstancias en la etapa de latencia, la figura del amigo, cobra vital importancia en la constitución del desarrollo de la autoestima, y los sentimientos de autonomía y desarrollo individual y de la identidad, así como su sentido de industriosidad. Según Erikson (1970) el sentido de industriosidad hace referencia a que el niño debe estar convencido de su eficiencia y seguro de que es posible, a través de su actividad, modificar, cambiar y entender el ambiente. El niño busca obtener reconocimiento por medio de la producción de cosas, por lo que si esto no sucede, se verá envuelto en un sentimiento de inferioridad e inadecuación, lo que lo lleva a afrontar una crisis denominada industriosidad vs inferioridad.

Esta crisis se concretiza en los esfuerzos que el niño realiza por dominar habilidades y ser productivo. A medida que el niño compara su trabajo con otros compañeros, se forma una idea de lo que es. El peligro radica en que, si el niño se siente inferior a partir de esa comparación, puede refugiarse en el seno familiar, el cual puede resultar ser menos estimulante para que el niño retome sus esfuerzos, pues si se torna muy sobreprotectora causaría que el niño se vuelva mediocre e inadecuado. Sin embargo, si el niño se convierte en alguien muy “industrioso”, provocará que se olvide de sus relaciones con otras personas y, en la edad adulta, se convierta en un trabajador compulsivo. Por lo cual, el niño debe mantener un equilibrio entre ambos extremos, para que pueda desarrollar un primer sentido de la división del trabajo y de la oportunidad diferencial, lo cual resulta de gran relevancia en el plano social.

Como es de esperarse, mientras el niño atraviesa este período, va alcanzando distintos logros, los cuales formarán parte de una precondition esencial para avanzar hacia la adolescencia. Según Blos (1962; citado en Aspron, 1998) los logros del periodo de latencia son los siguientes:

- La inteligencia debe desarrollarse a través de una franca diferenciación entre el proceso primario y el secundario del pensamiento, y a través del empleo del juicio, la generalización y la lógica.
- La comprensión social, la empatía y los sentimientos de altruismo deben de haber adquirido una estabilidad considerable.
- La estructura física debe permitir independencia y control del ambiente.
- Las funciones del yo deben haber adquirido una mayor resistencia a la regresión y desintegración bajo el impacto de la vida cotidiana.
- La capacidad sintética del yo debe ser efectiva y compleja.
- El yo debe ser capaz de defender su integridad con menos ayuda del mundo exterior.

Para Blos, el período de latencia es de suma importancia pues proporciona al niño los instrumentos, en términos de desarrollo del yo, que le preparan para enfrentarse al incremento de las pulsiones en la pubertad. El niño estará listo para

distribuir el influjo de energía en todos los niveles del funcionamiento de la personalidad, los cuales se elaboraron durante la latencia.

No obstante, la latencia no es un período libre de situaciones estresantes para el infante, por lo que deberá enfrentarlas para continuar con su crecimiento y desarrollo, principalmente psicológico. López y Russo (2006) mencionan que algunas de estas situaciones se presentan cuando el niño ingresa a la escuela. La escuela resulta ser un entorno desconocido, lo cual implica que haya una separación diaria de la familia, pues los padres no pueden acompañar al niño durante el tiempo que pase en la escuela. Por lo que el niño deberá aprender a moverse en este medio extraño y, a sobrevivir y gozar sin la protección a la que estaba acostumbrado con sus padres. Esto lo obliga a adaptarse a un grupo y cultura diferente, así como adquirir nuevos conocimientos y adoptar diferentes roles sociales.

Con el ingreso a la escuela, deberá responder a una serie de exigencias, como son el horario, la disciplina, el control de los impulsos, y la dedicación a los trabajos escolares que se verá reflejado en su rendimiento escolar. Esto deja al niño con un tiempo libre reducido y, posiblemente, se encuentre con problemas en alguna o varias materias a pesar de poseer un nivel de inteligencia apropiado o muy elevado.

Estas situaciones pueden representar un fuerte estado de tensión y angustia que debe saber manejar, pero solo si tiene los elementos necesarios para hacerlo. Es aquí donde se vuelve a hacer hincapié en el papel de los padres para que el niño pueda sobrellevar estas situaciones. Inicialmente, el niño debe sentirse seguro de sus relaciones con sus padres antes de lanzarse al mundo. Pero si no se ha conseguido esto, se hallará mal preparado para enfrentarse a las angustias y ansiedades que le genere la escuela y el grupo social. Lo que puede generar esa mala preparación es la sobreprotección que tienen los padres sobre el niño o bien, la ausencia de los mismos.

## MÉTODO

### Planteamiento del Problema

El que un niño obtenga bajas calificaciones, repruebe materias o deba repetir el año escolar, tiene un fuerte significado social, especialmente en los padres, pues al observar que su hijo tiene malas calificaciones, se le señala, se le juzga y se le estigmatiza porque no es inteligente, brillante y carece de las ganas de tener éxito. Este estigma no solo se presenta en los padres, sino en las personas que se encuentren en el entorno del niño, lo cual puede afectar el desarrollo individual del niño, pues el contexto es crucial para el aprendizaje, ya que produce las integraciones de los factores social y personal, además de que permite al niño que desarrolle sus facultades. Lo que hace que se planteé la siguiente pregunta: ¿El rendimiento escolar se relaciona con la capacidad de resiliencia en el niño?

### Objetivo

#### Objetivo General

- Investigar la relación entre resiliencia y el rendimiento escolar entre niños(as) de 7 a 11 años de edad.

#### Objetivos específicos

- Identificar recursos resilientes en la muestra
- Proponer medidas de prevención en niños latentes (7 a 11 años)
- Proponer medidas que desarrollen la capacidad resiliente en niños latentes (7 a 11 años) con base a sus resultados
- Proponer medidas que impulsen el aprovechamiento escolar

### Hipótesis

Hipótesis alterna: Existe relación estadísticamente significativa en la capacidad resiliente de niños con buen rendimiento escolar y en niños con inadecuado rendimiento escolar.

Hipótesis nula: No existe relación estadísticamente significativa en la capacidad resiliente de niños con buen rendimiento escolar y en niños con inadecuado rendimiento escolar.

## **Definición de Variables**

### *Resiliencia*

Definición conceptual: es la capacidad para adaptarse y ajustarse a través de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos), que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva. (González Arratia, 2007, citado por González Arratia, 2016, p. 31).

Definición operacional: se identificará en los resultados obtenidos del Cuestionario de Resiliencia.

### *Rendimiento escolar*

Definición conceptual: implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos (Cabello, Abello y Palacio (2007; citado por Lamas, 2015, p. 315).

Definición operacional: es el promedio final de los participantes.

### *Latencia*

Definición conceptual: se caracteriza por una desgenitalización de las relaciones objetales y de los sentimientos con predominio de la ternura sobre los deseos genitales, los contenidos sexuales son reprimidos, pero están allí, representados en una lucha contra la masturbación, la curiosidad de ver y tocar los genitales del sexo opuesto. Aparecen sensaciones de pudor y aspiraciones morales y estéticas (Freud, 1905, citado por López y Russo, 2006, p. 68).

Definición operacional: es la edad en la que se encuentra la muestra, y en la forma que interactúan entre sí.

## **Muestra**

La muestra se integró de 203 niños, los cuales cumplían los siguientes criterios de inclusión:

- Niños(as) de 7 a 11 años de edad.
- Niños(as) que se encuentren cursando de 2° a 6° grado de primaria, y que cuenten con promedio final de 5.0 a 10.
- Niños(as) de familia con ambos padres y/o monoparentales.

Por lo tanto, aquellos niños que no participaron en la investigación, presentaron los siguientes criterios de exclusión:

- Niños(as) con antecedentes de reprobación (repetir año),
- Personas mayores de edad que se encuentren atrasados escolarmente.
- Niños(as) con secuela de una enfermedad física y/o con diagnósticos psiquiátricos.

## **Escenario**

La aplicación del instrumento tuvo lugar dentro de las instalaciones de la Escuela Primaria “Ermilo Abreu Gómez” y de la Escuela Primaria “Emperador Cuauhtémoc”, específicamente en los salones de clases de los alumnos. La aplicación se realizó de forma grupal a cada grupo de dichas escuelas y con la presencia de los profesores, respectivamente de cada grupo, en todo momento.

## **Instrumentos**

- Hoja de datos sociodemográficos. Esta hoja solicitaba información del participante referente a su edad, sexo, con quién vive, el grado escolar que cursa, si ha repetido algún año escolar y su promedio final (ver Anexo 1).

- Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes, de González Arratia (2011). Mide la resiliencia como un constructo multidimensional que se refiere a la interacción entre los atributos internos y externos del sujeto que le posibilitan superar la adversidad. El instrumento consta de 32 reactivos dividido en tres factores: 1) factores protectores internos: mide las habilidades que el sujeto tiene para la solución de problemas; 2) factores protectores externos: evalúa los recursos del entorno con los que cuenta el individuo, y 3) empatía: explora el comportamiento altruista y pro social. La escala de respuesta es tipo Likert e incluye cinco opciones: siempre, la mayoría de las veces, indeciso, algunas veces y nunca. Los tres factores explican 37.82% de la varianza y exhiben una Alpha de Cronbach total de .9192 (ver Anexo 1).
- Datos de rendimiento escolar (promedio final), proporcionado por los padres o tutores.
- Hoja de consentimiento informado (Ver Anexo 2).

### **Tipo de estudio**

Se llevará a cabo un estudio correlacional, para investigar la relación entre el rendimiento escolar y la resiliencia.

### **Diseño de investigación**

El diseño de la investigación es no experimental (o ex post facto), descriptivo y de asociación (Hernández, 2014), ya que no se hizo ningún tipo de manipulación a las variables (resiliencia, latencia y rendimiento escolar), y la recolección de datos será en un momento único y se acudirá a los sitios (escuelas primarias públicas) donde se encuentra la muestra (niños y niñas de 7 a 11 años de edad).

### **Diseño estadístico**

Para analizar los datos obtenidos, se realizó un análisis estadístico inferencial con el fin de probar las hipótesis. Para analizar la capacidad resiliente en los participantes, se hizo un análisis paramétrico, usando la prueba estadística de Correlación de Pearson.

## **Procedimiento**

Se acudió a las escuelas públicas primarias: “Ermilo Abreu Gómez” y “Emperador Cuauhtémoc”, con el fin de solicitar un permiso para la aplicación del cuestionario de resiliencia y de la hoja de datos sociodemográficos. Una vez obtenido el permiso de las autoridades del plantel, se procedió a entregar una hoja de consentimiento informado a los padres de familia para autorizar la aplicación de dicho cuestionario a sus hijos y, aquellos padres que consintieron la aplicación del cuestionario, proporcionaron datos sobre el rendimiento escolar de sus hijos (promedio final).

Posteriormente, se reunió a la muestra, de acuerdo a los criterios de inclusión, y se les explicó para qué se solicitó su cooperación. Ulteriormente, se realizó lo siguiente: se aplicó los instrumentos (cuestionario de resiliencia y hoja de datos sociodemográficos), dentro de las instalaciones de las respectivas escuelas, de forma grupal a cada grupo de la escuela, y se le dedicó una hora aproximadamente a cada uno. Cuando terminaron de responder los instrumentos, se les agradeció su participación y, se procedió a calificar cada uno de los instrumentos y a capturar los resultados en el programa de cómputo SPSS, para después realizar su análisis.

## RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación fue identificar la relación entre el rendimiento escolar y el nivel de resiliencia en niños de 7 a 11 años de edad. La población de este estudio estuvo conformada por los estudiantes de segundo a sexto grado de primaria. Dichos estudiantes pertenecen a las escuelas públicas primarias: Ermilo Abreu Gómez y Emperador Cuauhtémoc. La aplicación del instrumento se llevó a cabo dentro de las instalaciones de las escuelas, en la cual participaron un total de 221 estudiantes, de los cuales 18 participantes tuvieron que ser descartados, debido a que no cumplían con los criterios de inclusión de la muestra que se requieren para la investigación.

La descripción sociodemográfica señala la edad, sexo, con quien viven los participantes, el grado escolar que cursan, si han repetido algún año escolar y el promedio final.

### Escuela

El 59% de la muestra pertenece a la Escuela Pública Primaria “Emperador Cuauhtémoc”. Mientras que el 41% proviene de la Escuela Pública Primaria “Ermilo Abreu Gómez”

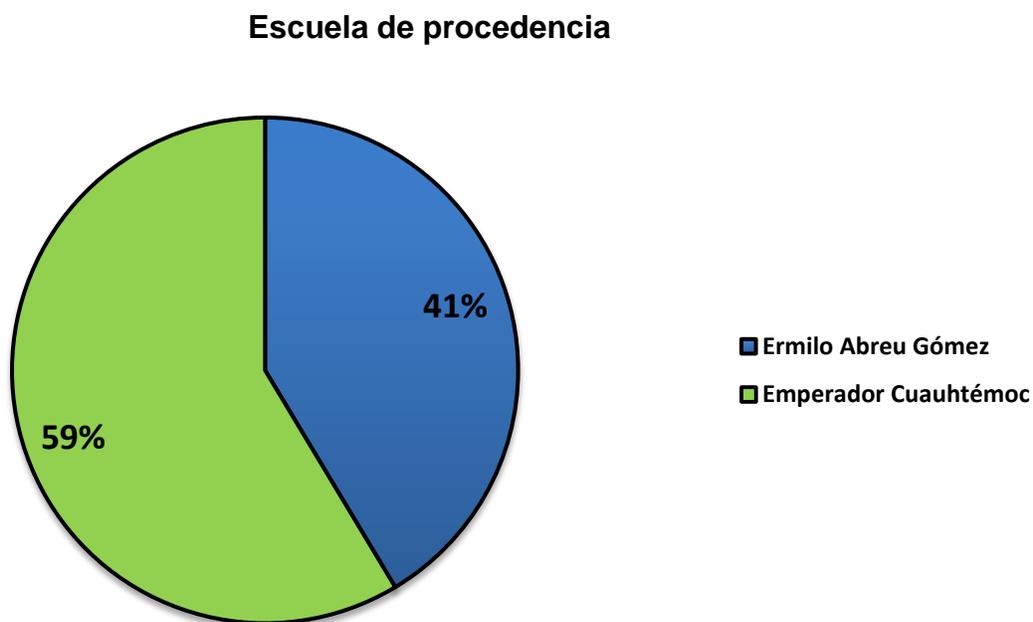


Figura 1. Distribución de la muestra por la escuela en la que están inscritos los estudiantes.

## Edad

La edad de los estudiantes que participaron osciló entre los 7 años y los 11 años, la cual era la edad requerida para la investigación; la mayoría de los alumnos tenía 9 años en el momento de la aplicación.

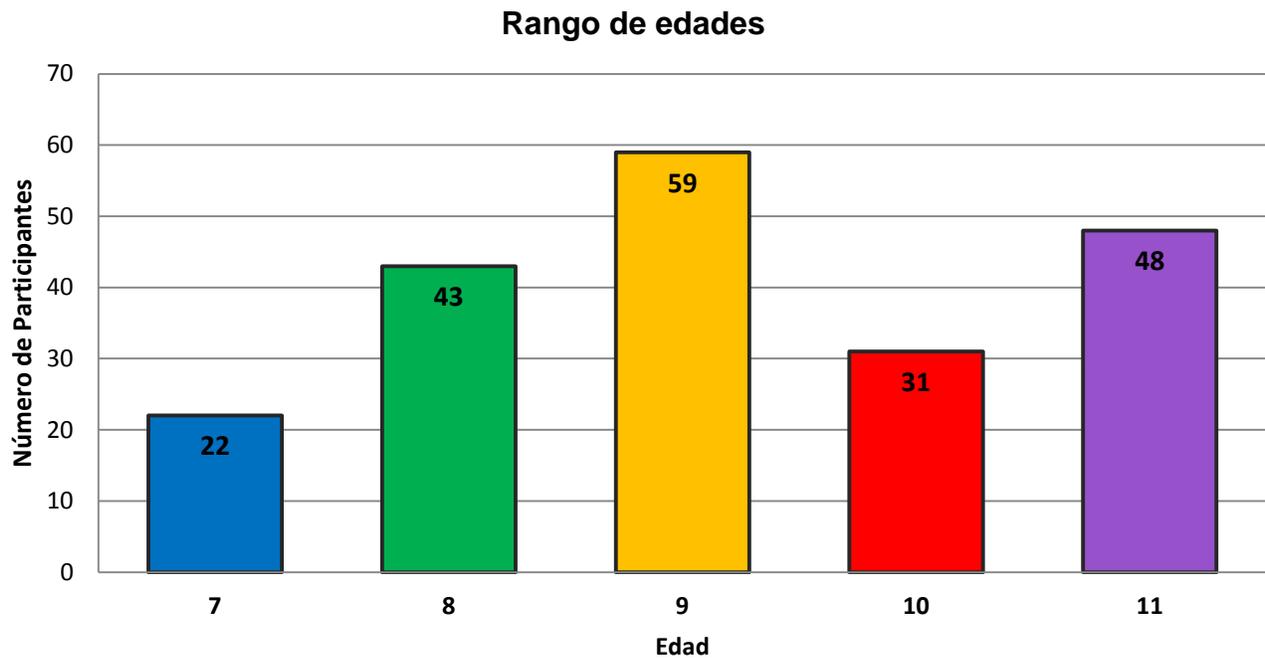


Figura 2. Distribución de la muestra por edad.

## Sexo

La muestra estuvo conformada por 96 hombres y por 107 mujeres, representando el 53% y el 47% de la muestra respectivamente.

### Distribución por sexo

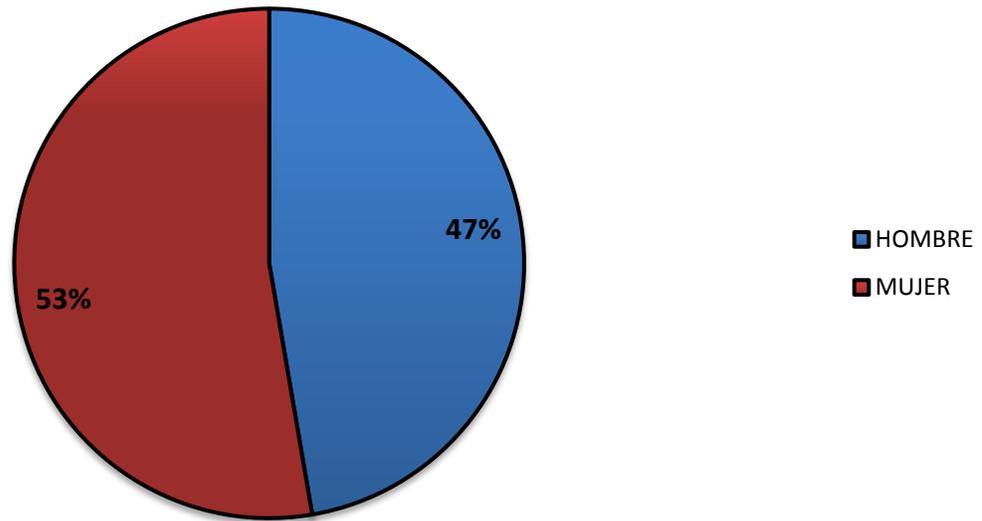


Figura 3. Distribución de la muestra por sexo.

### Con quién viven

En lo que respecta a con quién viven los participantes, el 60% de la muestra señaló que vive con ambos padres. Por otro lado, solo el 6% indicó que vivía solo con su padre.

### Con quién viven los participantes

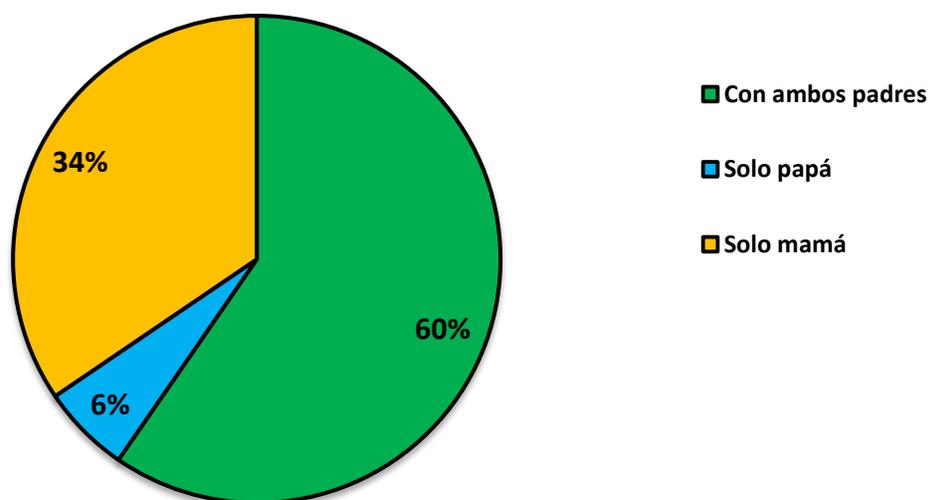


Figura 4. Distribución de la muestra con respecto a con quien viven.

## Grado escolar

En lo que concierne al grado escolar, el 32.5% se encontraba en el cuarto grado. Sólo el 26% se encontraba en quinto grado escolar.

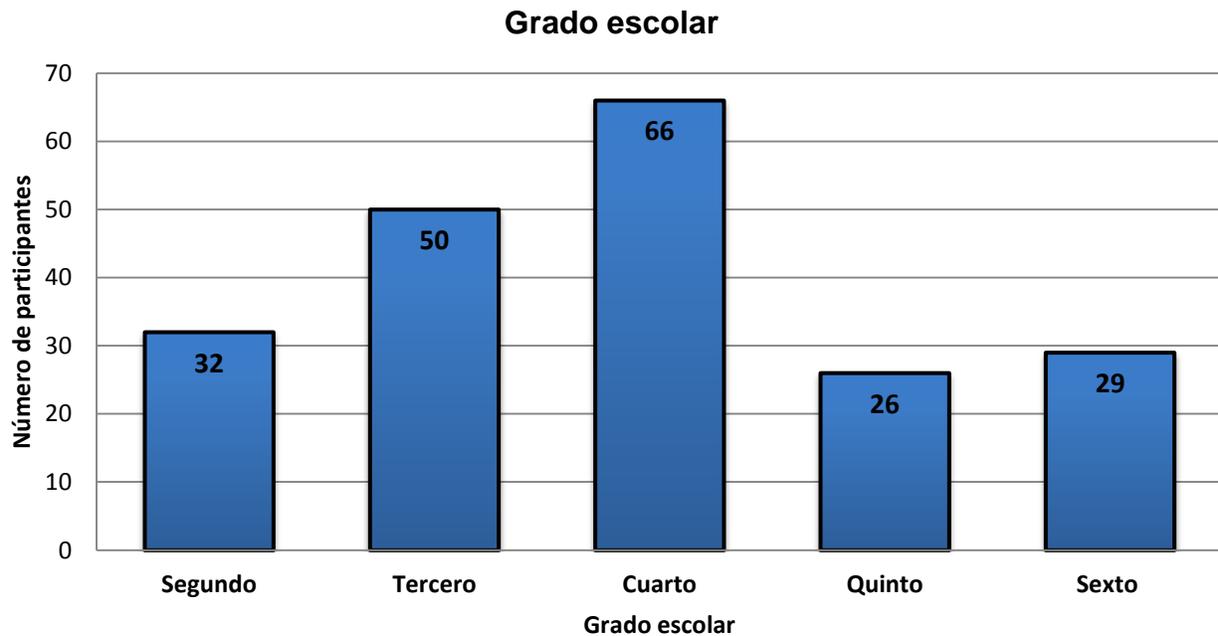


Figura 5. Distribución de la muestra con respecto al grado escolar que se encuentra.

## Promedio final

Por último, el promedio final de calificaciones de los participantes fluctuó en un rango entre el 6.0 hasta el 9.9 de calificación, con una media de  $\bar{X} = 8.63$  y una desviación estándar de  $s = .8136$ . Sólo el 1.9% de la muestra reportó tener una calificación que oscilaba entre el 6.0 al 6.9.

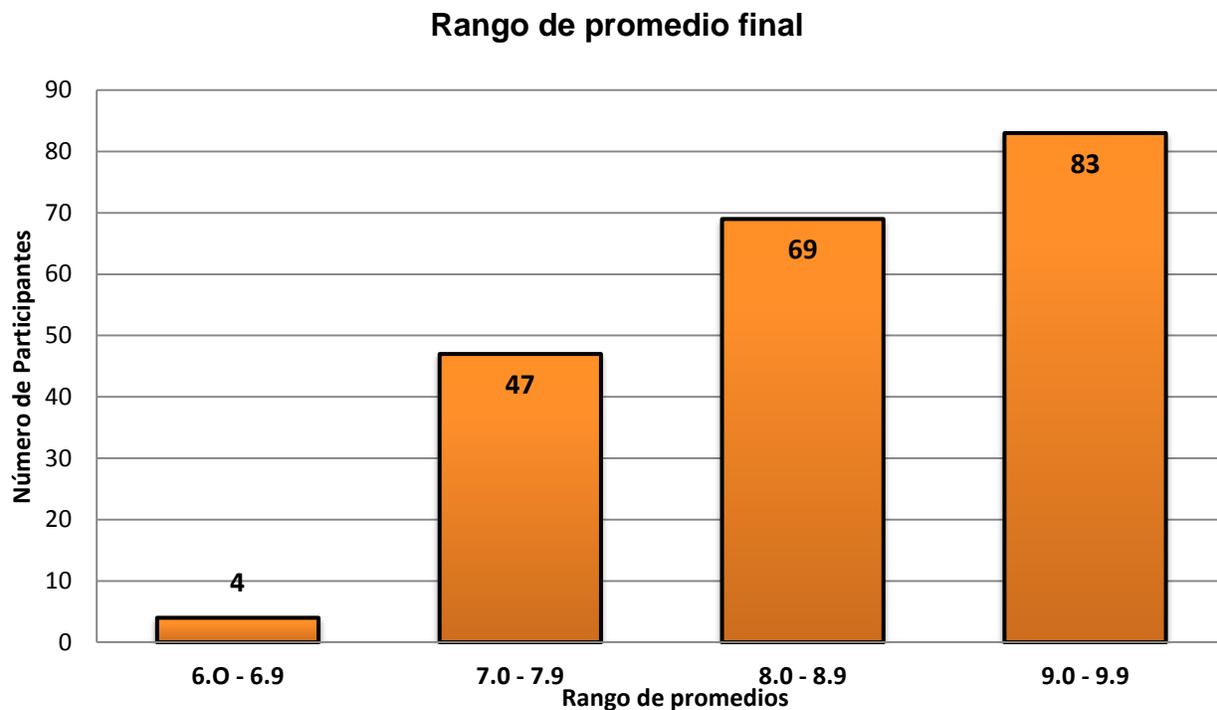


Figura 6. Distribución de la muestra con respecto al promedio final.

En cuanto al cuestionario de resiliencia, se realizó perfil descriptivo, elaborado por medio del análisis de frecuencias de los factores que conforman dicho cuestionario, los cuales son: factores protectores internos, externos, y empatía. Asimismo, se realizó un análisis de frecuencias del nivel de resiliencia que reportaron los participantes.

En factores protectores internos, el 77.3% de los estudiantes indicó poseer varios atributos que les permiten hacer frente a las situaciones que consideran difíciles.

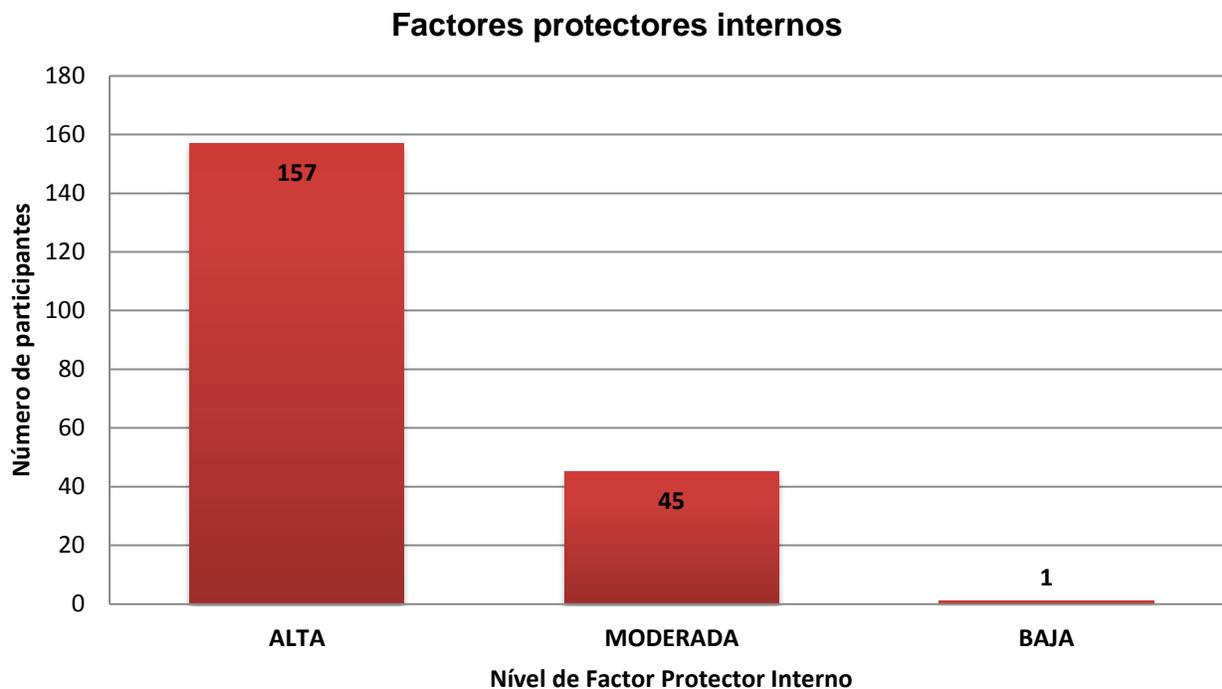


Figura 7. Distribución de la muestra con respecto a los factores protectores internos que poseen.

En lo que concierne a los factores protectores externos, el 81.8% de la muestra reportó que se desarrolla en condiciones adecuadas y que tienen menos probabilidades de ocasionarle algún daño. Sólo el 1% de los participantes señaló que no cuenta con esas condiciones.

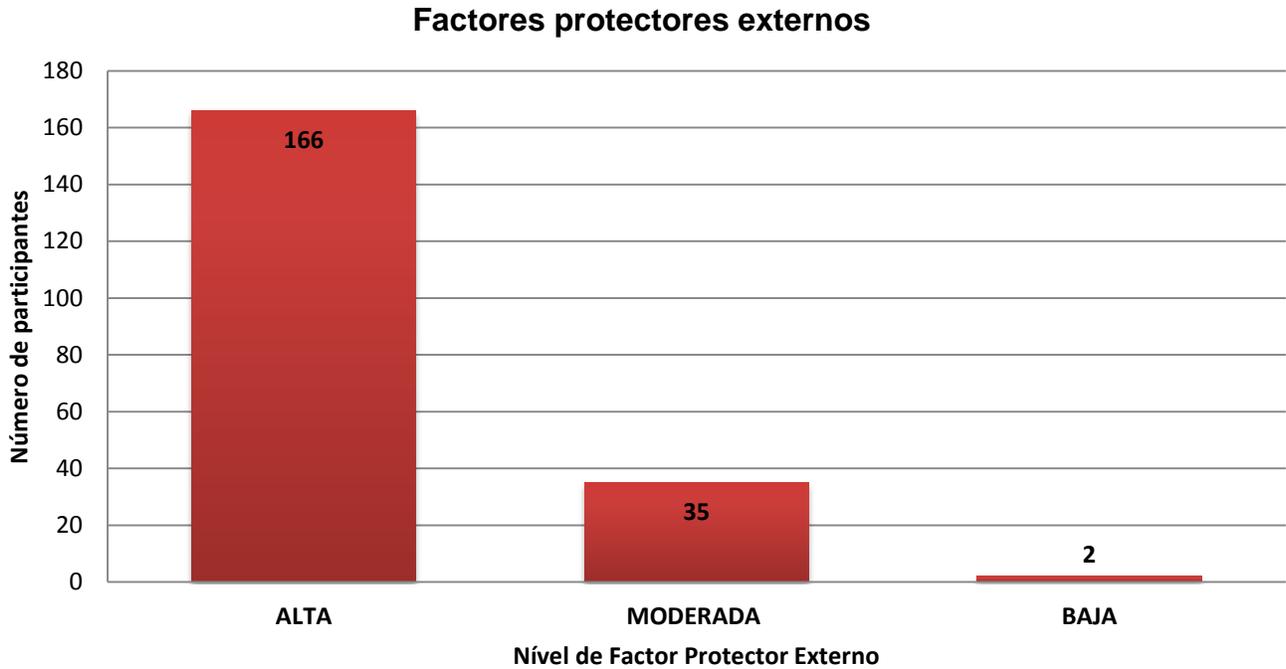


Figura 8. Distribución de la muestra con respecto a los factores protectores externos que poseen.

En cuanto a la empatía, el 76.4% de los niños señaló poseer una mayor capacidad empática. A diferencia de los anteriores factores, la muestra no reportó no tener la capacidad de ser empático.

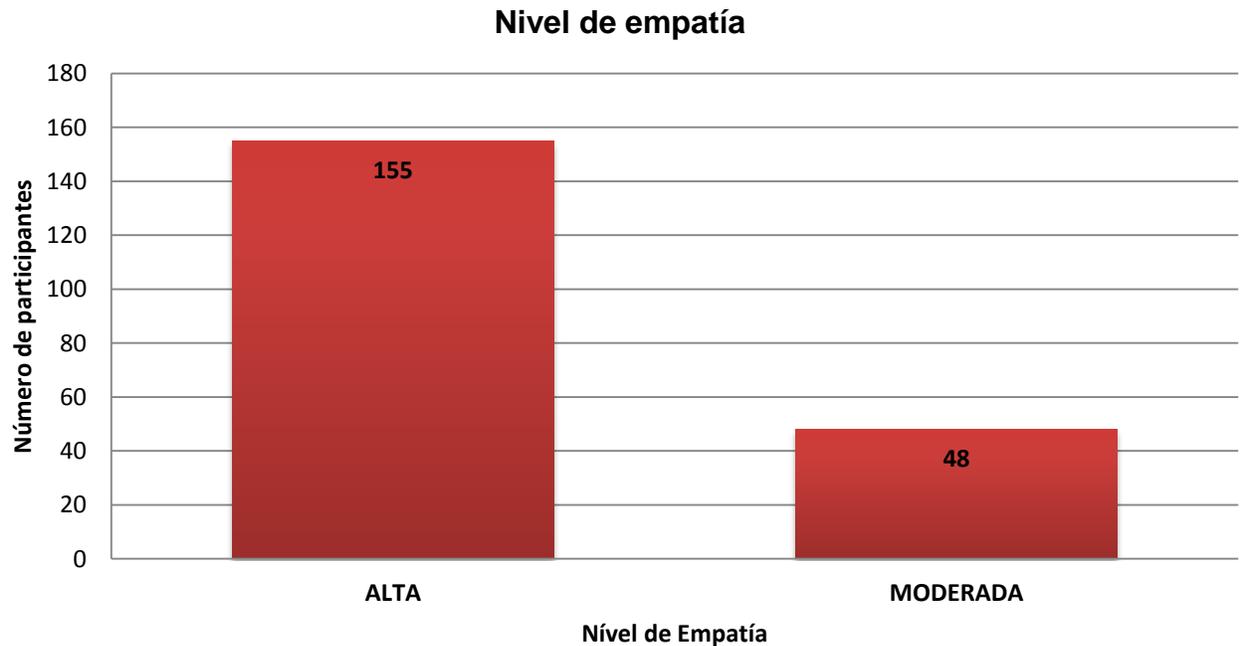


Figura 9. Distribución de la muestra con respecto a la empatía que poseen.

Por último, en lo que respecta al nivel de resiliencia que poseen los participantes, el 82.2% de la muestra señaló poseer un nivel de resiliencia alto, lo que le permite enfrentar de mejor forma las situaciones estresantes. Sólo un participante indicó poseer un bajo nivel resiliente. Esto nos indica que, la mayoría de los participantes presentaron tener un buen nivel de resiliencia.



Figura 10. Distribución de la muestra con respecto al nivel de resiliencia que poseen.

Una vez que se identificaron las características principales de la muestra, se procedió a realizar el análisis estadístico, con ayuda del programa de computo SPSS, para identificar la relación entre la resiliencia y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 11 años de edad.

Para ello, se realizó una correlación de Pearson y se observó que los puntajes obtenidos eran bajos; sin embargo, dichos puntajes son estadísticamente significativos. Esto quiere decir que la correlación entre el rendimiento escolar y la resiliencia es significativa pero a un nivel bajo.

Tabla 1. *Correlación entre resiliencia y rendimiento escolar.*

	Factor Protector Interno	Factor Protector Externo	Empatía	Nivel de Resiliencia
Correlación	<b>.207**</b>	<b>.245**</b>	<b>.324**</b>	<b>.274**</b>
Promedio Sig. (bilateral)	<b>.003</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tal y como puede observarse, pese a ser una correlación baja y dado que es significativa, se consideró la posibilidad de que otros factores resultaran determinantes para la resiliencia, entre ellos la forma en la que se obtiene el promedio final, que integra la variable rendimiento escolar.

Al respecto, al observar el promedio final que proporcionaron los estudiantes, se especula que existe un posible sesgo en el promedio final que reportaron los participantes, ya que, aunque la muestra es grande, la mayoría de los alumnos indicaron que poseen calificaciones altas y no se cuentan con alumnos reprobados dentro de la muestra, lo cual pudo afectar el resultado. Por lo tanto, se considera la posibilidad de que otras variables que se midieron en la muestra, puedan resultar determinantes de esta correlación.

En primer término, se procedió a separar la muestra por escuela, de tal forma que se evaluara la correlación entre resiliencia y rendimiento escolar en forma independiente para cada una de las escuelas.

Al separar la muestra según la escuela en la que provenían, se observó que en la Escuela Primaria Pública “Emperador Cuauhtémoc”, se encuentra una correlación que si bien no es muy alta, si es significativa en relación a los factores protectores y a la empatía, así como el nivel de resiliencia, además de que es más alta en comparación con la que se observa cuando la muestra está junta. En cambio, la Escuela Primaria Pública “Ermilo Abreu Gómez” muestra correlaciones muy bajas,

incluso más bajas que cuando la muestra está junta y además dichas correlaciones no resultan estadísticamente significativas. Por lo tanto, la escuela podría considerarse un factor determinante para la resiliencia.

Tabla 2. *Correlación entre resiliencia y rendimiento escolar por escuela de procedencia.*

Escuela/Rendimiento escolar		Factor Protector Interno	Factor Protector Externo	Empatía	Nivel de Resiliencia	
Ermilo Abreu Gómez	Promedio	Correlación	.168	.145	.211	.190
		Sig. (bilateral)	.126	.189	.054	.083
Emperador Cuauhtémoc	Promedio	Correlación	<b>.271**</b>	<b>.327**</b>	<b>.399**</b>	<b>.357**</b>
		Sig. (bilateral)	<b>.003</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Posteriormente, se separó a la muestra según su edad, y se encontró que existen correlaciones más altas que al juntar la muestra; algunas de estas correlaciones son correlaciones medias, y no todas las correlaciones que se realizaron son significativas.

Se observó que los niños de 7, 8 y 11 años de edad eran quienes mostraban tener una correlación significativa con respecto a la resiliencia. Los niños de 7 y 8 años de edad reportaron esta correlación en cuanto al factor de empatía y el nivel de resiliencia. Por otro lado, los niños de 11 años mostraron tener una correlación en los factores protectores y en la empatía, y en el nivel de resiliencia, siendo este grupo de la muestra quien mostró estos resultados con correlaciones más altas y significativas en esta correlación. Esto indica que la edad también puede ser un factor determinante para la resiliencia.

Tabla 3. *Correlación entre resiliencia y rendimiento escolar por edad.*

Edad/Rendimiento escolar		Factor Protector Interno	Factor Protector Externo	Empatía	Nivel de Resiliencia	
7	Promedio	Correlación	.417	.379	.402	<b>.470*</b>
		Sig. (bilateral)	.054	.082	.064	<b>.027</b>
8	Promedio	Correlación	.226	.079	<b>.304*</b>	.202
		Sig. (bilateral)	.145	.616	<b>.047</b>	.194
9	Promedio	Correlación	.023	.096	.249	.111
		Sig. (bilateral)	.860	.472	.057	.404
10	Promedio	Correlación	.129	.189	.122	.161
		Sig. (bilateral)	.489	.309	.513	.387
11	Promedio	Correlación	<b>.322*</b>	<b>.447**</b>	<b>.498**</b>	<b>.460**</b>
		Sig. (bilateral)	<b>.026</b>	<b>.001</b>	<b>.000</b>	<b>.001</b>

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En lo que respecta al sexo, se observa que en ambos sexos existen correlaciones significativas. Sin embargo, en el grupo de las mujeres se observa que la correlación es más alta que al juntar a la muestra. Se encontró que las mujeres presentan una correlación que si bien es baja, es significativa en los factores protectores y en la empatía, así como en el nivel de resiliencia. En lo que respecta a los hombres, se observó que no existe una correlación significativa en lo que refiere al factor protector interno. Por lo que, el sexo puede ser considerado como otro factor determinante para la resiliencia.

Tabla 4. *Correlación entre resiliencia y rendimiento escolar por sexo.*

Sexo/Rendimiento escolar		Factor Protector Interno	Factor Protector Externo	Empatía	Nivel de Resiliencia	
Hombre	Promedio	Correlación	.166	<b>.235*</b>	<b>.380**</b>	<b>.262*</b>
		Sig. (bilateral)	.106	<b>.021</b>	<b>.000</b>	<b>.010</b>
Mujer	Promedio	Correlación	<b>.233*</b>	<b>.251**</b>	<b>.256**</b>	<b>.274**</b>
		Sig. (bilateral)	<b>.016</b>	<b>.009</b>	<b>.008</b>	<b>.004</b>

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Finalmente, se consideró al grado escolar de la muestra para identificar si este es un posible determinante de la resiliencia. Se encontró que los niños de segundo grado mostraban una correlación baja, pero estadísticamente significativa con respecto al factor protector interno, es decir, a las cualidades que ellos poseen. En los niños de tercer grado, se observó que si bien la correlación es baja, resulta estadísticamente significativa en lo que refiere a la empatía. Mientras que los niños de sexto grado, reportaron una correlación media y estadísticamente significativa en los factores protectores y en la empatía, y en el nivel de resiliencia, siendo este grupo quien mostró tener correlaciones más altas y significativas en esta correlación.

Estos resultados se relacionan con los resultados obtenidos en la correlación entre la resiliencia y la edad, pues quienes mostraron tener correlaciones más altas y significativas fueron los alumnos de sexto grado, los cuales cuentan con 11 años de edad.

Tabla 5. *Correlación entre resiliencia y rendimiento escolar por grado escolar.*

Grado escolar/Rendimiento escolar		Factor Protector Interno	Factor Protector Externo	Empatía	Nivel de Resiliencia	
Segundo	Promedio	Correlación	<b>.363*</b>	.230	.302	.345
		Sig. (bilateral)	<b>.041</b>	.206	.093	.053
Tercero	Promedio	Correlación	.108	.090	<b>.350*</b>	.176
		Sig. (bilateral)	.453	.533	<b>.013</b>	.222
Cuarto	Promedio	Correlación	.016	.072	.098	.058
		Sig. (bilateral)	.900	.566	.436	.644
Quinto	Promedio	Correlación	.211	.090	.382	.242
		Sig. (bilateral)	.302	.663	.054	.233
Sexto	Promedio	Correlación	<b>.422*</b>	<b>.545**</b>	<b>.579**</b>	<b>.560**</b>
		Sig. (bilateral)	<b>.023</b>	<b>.002</b>	<b>.001</b>	<b>.002</b>

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En esta investigación se encontró que existe una correlación entre la resiliencia y el rendimiento que, pese a ser una correlación baja, es estadísticamente significativa. Asimismo, se observaron que existen tendencias de puntaje de correlaciones significativas, que oscilan entre correlaciones medias y bajas en este tipo de características: ser mujer, tener 11 años, cursar sexto grado de primaria y ser perteneciente a la Escuela Primaria Pública “Emperador Cuauhtémoc”. Por lo tanto, el sexo, la edad y la escuela son determinantes para la resiliencia, ya que se observó que hay una correlación más alta y significativa que al juntar a la muestra. El separar por grupos a la muestra, permitió observar con mayor claridad y profundidad esta relación entre la resiliencia y el rendimiento escolar, pues por sí sólo no es tan claro.

Al retomar la hipótesis planteada en la investigación, la cual dice que existe una relación estadísticamente significativa en la capacidad resiliente de niños con buen rendimiento escolar y en niños con inadecuado rendimiento escolar, se puede concluir que esta hipótesis se acepta, ya que se observó en los resultados de la muestra que hay una relación significativa entre el rendimiento escolar y la capacidad resiliente en el niño, aunque esta relación es baja, la cual puede ser el resultado de distintas variables que se discutirán más adelante.

El trabajo de la capacidad resiliente abarca los distintos ámbitos en los que el niño se desarrolla, como en el ámbito escolar, permitiéndole superar las adversidades que se le presenten y, al mismo tiempo, le facilita el desarrollo de otros recursos, de los cuales podrá hacer uso más adelante para moverse a través de los caminos en los que decida avanzar, con el fin de continuar su crecimiento no sólo físico sino también psicológico. Esta relación entre el rendimiento escolar y la resiliencia, puede servir como un indicador de las capacidades que tiene el niño para resolver sus problemáticas y aprender de ellas, así como hacer uso de su experiencia para atender a sus necesidades.

Por lo tanto, con los resultados de esta investigación es posible responder la pregunta que se hizo en un inicio: ¿El rendimiento escolar se relaciona con la capacidad de resiliencia en el niño? La respuesta es sí, si se relaciona el rendimiento escolar con la capacidad resiliente del niño.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con esta investigación, se observó que sí existe una relación entre el rendimiento escolar y la resiliencia, aunque es a un nivel bajo. Esto se relaciona con los trabajos realizados por algunos de los autores que se revisaron anteriormente. Por ejemplo, Gallesi y Matalinares (2012) confirman que existe una relación significativa entre la resiliencia y el rendimiento escolar, siendo las mujeres las que presentaban un mayor nivel de resiliencia. También Plata, González-Arratia, Oudhof van Barneveld, Valdez, y González (2014) observaron que la resiliencia está asociada con el rendimiento escolar, pues los estudiantes de alto rendimiento poseían características propias de los sujetos que son considerados resilientes. Por lo tanto, los resultados coinciden con lo revisado en la teoría, sobre la relación entre el rendimiento escolar y el nivel de resiliencia en los estudiantes.

Partiendo de estos resultados, los sujetos que presentan un nivel de resiliencia alto, son aquellos que también muestran un mayor rendimiento escolar. Esto se debe a que la resiliencia comprende un factor psicológico que contribuye en el desarrollo de una persona en los distintos entornos en los que se desenvuelve, en este caso en el ambiente escolar. La resiliencia permite que el estudiante sea capaz de establecer relaciones entre sus pares y con los profesores, resolver problemas que se le presenten, ser independientes y fomente un pensamiento crítico, los cuales son aspectos que las escuelas esperan promover en sus estudiantes con los planes de estudio y la dinámica entre estudiantes y profesores. Esta situación trae como resultado una madurez intelectual, que les proporciona a los alumnos una mayor confianza en ellos mismos para enfrentar los nuevos retos que se encuentren en su camino.

Para identificar el rendimiento escolar en los estudiantes, se utilizó el promedio final como el indicador de dicho rendimiento, pues, como lo mencionan Caballero, Abello y Palacio (2007; citado en Lamas, 2015), este promedio es el resultado de las calificaciones que los alumnos han obtenido al cumplir las metas de las distintas materias que cursan en el período escolar, lo que implica que han asimilado los contenidos del programa escolar a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el promedio escolar sería un indicador del rendimiento escolar del

estudiante. Sin embargo, se observó que los promedios finales, que se usaron como recurso para definir el rendimiento escolar en los estudiantes, eran altos en la mayoría de los participantes, y no había muchos alumnos con promedios bajos ni había alumnos reprobados; esto da como resultado un mayor peso en cuanto a participantes con promedios altos y un bajo peso en estudiantes con promedios bajos, lo cual sugiere que existe un posible sesgo en la muestra.

Este posible sesgo puede ser causa de distintas razones hipotéticas que se presentan a continuación. Hoy en día, la forma en que los profesores califican a sus alumnos parte de una premisa, la cual consiste en que no deben reprobar a los estudiantes, sino que deben propiciar el aumento en su rendimiento escolar. Esto puede generar que los profesores no asignen una calificación adecuada al rendimiento escolar real de los estudiantes. Así, un alumno que su rendimiento equivale a un 5 ó 6 no tendrá dichas calificaciones en su boleta, sino que el profesor puede asignar un 7 u 8, dependiendo las consideraciones que tome para evaluar, evitando poner una calificación reprobatoria y dando una calificación en la que el estudiante no refleja lo que sabe.

No obstante, el rendimiento escolar verdadero de los estudiantes es reflejado en otro tipo de evaluaciones, como las pruebas ENLACE, EXCALE, y PLANEA, en las cuales se pone a prueba lo que los estudiantes han aprendido a lo largo del ciclo escolar de forma imparcial. En dichas pruebas es posible ver este rendimiento, el cual la mayoría de las veces no coincide con lo reportado en las boletas, siendo resultados un tanto bajos en algunas materias. Esta situación es un reto que los nuevos planes de estudio buscan resolver.

Otro factor que puede ser responsable de este sesgo son los lineamientos que tienen los profesores para evaluar a sus alumnos, ya que cada profesor emplea distintas formas de evaluación, las cuales consideran varios elementos para obtener una calificación. Esto se puede observar en algunas materias de la carrera: un profesor, de una determinada materia, tiene como elementos a evaluar los exámenes, exposiciones, trabajos finales y asistencia; y por otro lado tenemos a otro profesor que imparte esa misma materia, pero que considera distintos elementos para evaluar, como

exámenes y talleres. Ambos profesores imparten la misma materia pero evalúan con distintos elementos porque parten de su percepción de lo que consideran que deben tener y aprender sus estudiantes para considerar que aprueben la materia. Lo mismo ocurre en los distintos niveles educativos, los profesores evalúan según la percepción que tienen de lo que deben aprender los alumnos, de acuerdo a determinados conocimientos, al realizar distintas actividades.

En la muestra, los participantes provenían de dos escuelas distintas, por lo que no todos los participantes compartían a los mismos maestros, y, por ende, la forma de evaluarlos no era la misma para todos. Lo que un maestro podría considerar como un 9 ó 10 en cuanto a lo que ha aprendido un alumno en el ciclo escolar, es decir a su rendimiento escolar, para otro profesor ese nivel de aprendizaje que tiene ese mismo alumno equivaldría a un 8 como calificación final. La percepción que tiene el profesor en cuanto al rendimiento escolar tiene un fuerte peso en esta situación, pues es poco probable que los profesores coincidan en cuanto a su percepción del rendimiento escolar para sus alumnos.

No obstante, esto no quiere decir que se cuente con un libre albedrío al otorgar una calificación, pues, como se mencionó anteriormente, los docentes se basan en los criterios establecidos por la SEP para evaluar y acreditar a los estudiantes. Los criterios para la educación primaria se basan en que para primero y segundo grado es indispensable contar con el 80% de asistencias para acreditar. En el caso de tercer, cuarto y quinto grado sólo es necesario contar con el 80% de asistencias y tener un promedio final de 6, con calificaciones aprobatorias (a partir de 6) en al menos seis asignaturas. Para sexto de primaria también se requiere ese porcentaje de asistencias y pasar todas las materias con una calificación igual o mayor a 6. Por lo tanto, la calificación que otorga el profesor se basa tanto en los criterios educativos de la SEP y en su percepción en cuanto al rendimiento, siendo éste último el menos objetivo.

Por último, encontramos la siguiente situación: para obtener el promedio final de los estudiantes, se acudió a los padres de familia para que proporcionaran este dato, debido a que las escuelas en las que se trabajó no podían dar esta información a personas que no sean los padres y/o tutores de los alumnos o personal que trabaje en

la SEP. Por lo cual, los padres dieron el promedio que tenían sus hijos en ese momento. Esto da pie a la siguiente hipótesis: algunos padres no proporcionaron los promedios reales de sus hijos. Esta acción puede explicarse a través de la teoría de la deseabilidad social, la cual menciona que una persona buscará responder de la mejor forma posible los cuestionamientos que se le hagan, sin importar que las respuestas que proporcione no sean acordes a lo que el sujeto hace en realidad. Por ello, los padres optaron por otorgar una calificación que fuera socialmente esperado o aceptado a sus hijos, y con ello brindar una imagen de lo que piensan se esperaba en la investigación.

Con base a todo lo anterior, se observa que la calificación ya no es una representación objetiva del rendimiento escolar de los estudiantes, pues distintos factores, como la forma de evaluación y la percepción de los docentes, ocasionan que se distorsione la asignación de la calificación que representa el desempeño académico de los estudiantes. Lo que trae como consecuencia que sea difícil de identificar a aquellos alumnos que presenten alguna dificultad en cuanto al aprendizaje y se atiendan de manera oportuna. Esto da la percepción de que el rendimiento ya no se centra en mostrar cuanto ha aprendido una persona, sino que ya sólo radica en asignar un número favorable a los estudiantes que puede o no traer beneficios a las instituciones.

Al revisar los resultados de la muestra de acuerdo a la escuela en la que provenían, se encontró que la correlación con la resiliencia era más clara en la Escuela Primaria Pública “Emperador Cuauhtémoc”. Esto nos indicaría que la escuela tiene un importante papel para la relación entre la resiliencia y el rendimiento escolar. La escuela es un sitio donde el niño puede desenvolverse y relacionarse con otras personas, ajenas a su familia, y donde pone en práctica las habilidades y capacidades que ha aprendido y adquirido de su hogar, al mismo tiempo que mejora dichas habilidades y obtiene otras que le permitirán relacionarse en su entorno de mejor manera.

En este caso, la resiliencia es una capacidad que se adquiere en el ambiente familiar, por lo que los estudiantes pueden poner en práctica esta capacidad resiliente

en el entorno escolar a través de los retos académicos que enfrenten y en la convivencia con sus compañeros y profesores. Por lo tanto, la escuela puede ser un determinante que estimule el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad resiliente, siempre y cuando brinde las condiciones necesarias para establecer un ambiente sano.

Como característica principal para que la escuela sea un entorno determinante de resiliencia es el trabajo del personal que labora en las instalaciones escolares, específicamente los docentes y el director del plantel. Heredia y Camacho (2015) mencionan que el trabajo de los docentes es significativo para el estudiante, pues sirve como su guía en el aprendizaje al reconocer y apoyar su esfuerzo, y motivarlos a superarse y a enfrentar los retos académicos, además de ser una figura de autoridad que pueden imitar. Asimismo, estos autores indican que el papel del director también influye en este proceso, pues es la figura de autoridad que, con su liderazgo, estimula a los docentes, padres y alumnos a alcanzar las metas del plan de estudio, y alcanzar un óptimo crecimiento en sus estudiantes, tanto académicos como personales.

El respeto que ofrece el director a sus estudiantes y viceversa influye en su motivación para el rendimiento. En la escuela “Emperador Cuauhtémoc”, la figura del director tenía un gran impacto en los estudiantes, pues sabían que él era esa figura de autoridad a la cual seguían y respetaban, incluso estimaban. Estas actitudes las reflejaron con su comportamiento en el salón de clases donde se aplicaba el instrumento, ya que el director se encontraba presente al inicio de la aplicación como apoyo para dar informes de la misma, tanto a estudiantes como a profesores; los niños mostraban un semblante tranquilo y no tenso cuando se encontraban con la presencia del director, lo que especula que en dicha escuela los profesores y director pueden servir como agentes que ayuden a fomentar la resiliencia en los estudiantes.

Un factor que se puede considerar para estos resultados es la forma de trabajo que tienen las escuelas. Partiendo de lo mencionado anteriormente, sobre la percepción de los profesores, es probable que ocurra lo mismo en cuanto a las estrategias que los docentes, en la escuela, consideren óptimas para emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando teniendo como objetivo cumplir con el plan de estudios y criterios educativos establecidos por la SEP. Para lograr este

propósito, se requiere de un adecuado trabajo en equipo, por parte de los docentes y padres de familia, teniendo como líder al director del plantel, quien es el encargado de estimular tanto a profesores, padres y a estudiantes a cumplir los objetivos de la institución educativa. Sin dejar a un lado el reconocimiento del esfuerzo en el trabajo de los estudiantes, y el apoyo y motivación para desarrollar sus capacidades.

Con ello, se especula que la Escuela Primaria Pública “Emperador Cuauhtémoc” emplea una estrategia de trabajo que se acerca más al rendimiento escolar de los estudiantes, pues fue en dicha escuela donde se encontró más variedad en cuanto a las calificaciones, lo que explicaría mejor esta relación entre el rendimiento escolar y la resiliencia en los niños. También explicaría que existe un buen trabajo entre los docentes, padres, director, y alumnos, ya que no se puede lograr obtener un buen desempeño si no hay colaboración y motivación por alguno de los miembros de este trabajo en equipo. Si no existe o percibe este interés de colaboración por parte de los docentes, de los padres e incluso del director, no será posible que el alumno piense en motivarse a estudiar, lo que traerá como consecuencias que no se cumplen los objetivos del plantel y se generó rendimientos mediocres.

Al desenvolverse en un entorno saludable, en donde el estudiante se sienta apoyado por sus figuras de autoridad en la escuela, y no se sienta en un ambiente tenso o que le cause desagrado, puede desarrollar habilidades que le permitan enriquecer su crecimiento y desarrollo personal, las cuales podrá usar en su vida adulta, tal como la resiliencia. Es importante que la escuela no sea percibida como un sitio donde cuidan a los niños como si se tratase de una guardería, sino como una institución encargada de proporcionar aprendizaje y herramientas con las que el alumno pueda sostenerse en un futuro, que tenga motivación para continuar con este proceso de enseñanza-aprendizaje, y contribuya con el progreso del país.

Continuando con los resultados obtenidos, se procedió a revisar los resultados de la muestra de acuerdo al sexo. Se encontró que la correlación entre la resiliencia y el rendimiento escolar, al separar a la muestra por sexo, era más clara, y que las mujeres presentaban una correlación más alta y significativa que los hombres. Esto indicó que las mujeres mostraron poseer un nivel alto de resiliencia. Este resultado

coincide con lo reportado en algunas investigaciones mencionadas anteriormente, como el de Álvarez y Cáceres (2010), que, pese a que no se halló una relación entre la resiliencia y el rendimiento escolar, si se encontró una relación en lo que refiere al sexo, siendo las mujeres que indicaron tener altos niveles de resiliencia.

Otro estudio en la que se observa este nivel alto de resiliencia en las mujeres fue en la investigación ya mencionada de Gallesi y Matalinares (2012) en la que encontraron que las mujeres presentaban mayor resiliencia y mayor rendimiento académico, siendo más clara esta relación significativa entre la resiliencia y el rendimiento. González-Arratia, González, Aguilar, Torres, y Ruíz (2018) también aportan en su investigación este resultado, pues encontraron que las mujeres presentaron tener una mayor puntuación en el factor de empatía.

Estos resultados sugerirían que las mujeres poseen más recursos o características resilientes que los hombres. Dichas características pueden describirse a partir de las propuestas por Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997), las cuales son: mayor coeficiente intelectual, habilidades de resolución de problemas, mejores estilos de enfrentamiento, mayor autoeficacia, autonomía, autoestima, locus de control interno, empatía, conocimiento y manejo adecuado de las relaciones interpersonales, voluntad y capacidad de planificación. Estas características se pueden emplear en distintos momentos de la vida de una persona, sin embargo, tienen un mayor peso cuando se usan en aquellas situaciones difíciles, pues contribuyen al aprendizaje del individuo ante situaciones adversas, y a su crecimiento personal.

La mayoría de estas características resilientes, si no es que todas, son enseñadas y aprendidas en el hogar, debido a que la familia conforma el núcleo principal en donde el niño se desarrolla, tanto física como psicológicamente, y donde adquiere los recursos para interactuar en otros entornos, principalmente en la escuela. Por lo tanto, el papel que desempeña la familia en el desarrollo del niño es de suma importancia, pues es dentro de este grupo donde aprenderá la forma en que debe comportarse ante ciertos momentos, en cómo debe resolver las distintas problemáticas que se le presenten, también en la manera en que debe relacionarse con otros

individuos, y donde aprende a conocerse y valorarse como individuo, además de adquirir determinadas creencias sobre el entorno en el que crece.

La escuela es el sitio donde el niño pasa gran parte del tiempo, además de su casa, y donde pone en práctica las características que ha adquirido en casa a través de la convivencia del niño con sus compañeros y con los docentes, y suele adquirir otras habilidades que formaran su persona. Esta práctica suele observarse en el juego, pues ahí es donde el niño demuestra sus habilidades para relacionarse, resolver problemas, mantener el control, así como sus emociones. Sin importar lo mucho que un niño piense en ocultar un aspecto de él, inevitablemente en el juego saldrá este aspecto pero de una forma inconsciente, aspecto que suele trabajarse en el proceso terapéutico para comprender mejor la problemática del niño y buscar alternativas de solución junto a él una vez que se le ha dado a notar dicha acción.

También se observa estas características en el trabajo dentro del aula, principalmente en el trabajo en equipo, pues es en estas situaciones donde se ejercita mejor el trabajo encaminado a un objetivo, a través de la colaboración con otros individuos que buscan alcanzar el mismo objetivo. La resolución de problemas, la autoeficacia, y la planificación son algunas de las características que aparecen en estos momentos. Y en lo que respecta a la relación con el profesor, al ser un facilitador del aprendizaje, también se vuelve en un guía sobre cómo puede comportarse, pues representa una figura de autoridad y, en ocasiones, un modelo a seguir. Por lo que puede adquirir algunas características del profesor, buenas o malas. No obstante, no se debe olvidar que el apoyo que perciba el niño por parte de sus docentes permitirá una mejor convivencia y aumento en el desempeño escolar, así como en el desarrollo de aspectos positivos, especialmente la resiliencia.

Por lo tanto se especula que, en las familias de estas niñas, se tiene un especial énfasis en inculcar estas características resilientes a sus niñas, debido a que los mismos miembros de la familia practican dichas características. La niña aprende sobre las habilidades y características que debe tener para desenvolverse en los distintos entornos en los que convive, a través de la dinámica familiar. Es decir, hace uso de la imitación para aprender de estas características resilientes, como la capacidad de ser

empático. La capacidad empática fue un factor en el que se observó que las mujeres presentaban una correlación a diferencia de los hombres, lo cual puede deberse al estilo de crianza. Pero el inculcar estas características también dependerá del contexto social en la que la niña crezca, pues si crece en un ambiente familiar en donde la mujer sea vista como un simple objeto más de la casa, es poco probable que pueda adquirir alguna de las características resilientes.

Por último, se revisaron los resultados de la muestra de acuerdo a su edad, y se encontró que existe una correlación más clara en los alumnos que contaban con 11 años de edad. Esta edad se encuentra dentro de la etapa denominada latencia, específicamente en la etapa de latencia tardía, la cual se caracteriza por un mayor equilibrio y una mayor estabilidad en cuanto a las instancias psíquicas que conforman al niño. Es en esta edad donde se desarrolla un sentido de autovaloración, apoyado por los logros y el autocontrol del niño que lo llevan a ser más autocríticos. Estas características se ven inculcadas y/o fortalecidas por los miembros de su familia, principalmente los padres, de los cuales al proporcionar reconocimiento y apoyo de los logros y avances que va alcanzando el niño, fortalecerá el incremento de aspectos positivos que integren la personalidad del niño, principalmente la resiliencia.

Como se mencionó anteriormente, la familia y la escuela sirven como apoyo para el desarrollo de la resiliencia al proporcionarle un entorno óptimo al niño en donde se le inculquen las características resilientes, mismas que podrá usar en un futuro para satisfacer sus necesidades. Tal como lo mencionan Vega-Vázquez, Rivera-Heredia, y Quintanilla-Montoya (2011) en su estudio, los niños están provistos no solo de características que los vuelven resilientes, sino que cuentan con recursos internos y externos, como el entorno familiar, para responder a las dificultades que se le presenten, y lo hacen en función de sus necesidades, además de que emplean estrategias de resolución de problemas usados por los adultos en casa.

Esto nos indicaría que los participantes de 11 años se apoyan de los recursos internos y externos que poseen para enfrentar las situaciones problemáticas que se les presentan, y las resuelven de forma similar a como lo resolverían sus padres u otros miembros adultos de su familia. Esta situación volvería a apoyar el argumento de que

la familia es un fuerte punto de apoyo, un fuerte recurso externo para el crecimiento del niño, pues le proporciona las herramientas con las que podrá desenvolverse en los distintos entornos en los que se relacione; asimismo la escuela se vuelve otro fuerte recurso externo para que el niño continúe su desarrollo fuera de casa y practique las habilidades que aprendió en el hogar, y con ello fortalecerlo y propiciarle la apropiación de otras características.

Con estos recursos internos y externos, se observa que el niño recurre a la imitación para forjar las conductas que usará en un futuro, las cuales no siempre serán las adecuadas. Por ejemplo, si un niño observa que la forma en que su padre resuelve los problemas de la casa es mediante gritos e insultos, el niño aprenderá que esa es la forma correcta en que debe resolver sus problemas y repetirá esta conducta en su vida adulta. Este tipo de conductas inapropiadas pueden dar paso a la aparición de algunas patologías. Por lo cual, el recurrir al proceso psicoterapéutico puede servir como una herramienta de apoyo para eliminar este tipo de conductas y encontrar una mejor alternativa de solución, para que el niño pueda crecer con una mejor salud mental posible.

Un aspecto que se consiguió a través de este trabajo fue la reflexión de los(as) niños(as) sobre sí mismos. Al finalizar el cuestionario, algunos estudiantes compartieron su experiencia de forma escrita – lo cual fue opcional – afirmando que en momentos llegaron a sentirse ansiosos y entusiasmados al participar en esta investigación, pero algo que les resultó bastante útil fue en reflexionar sobre ellos mismos, sobre qué era lo que hacían ante las situaciones difíciles, en quién se apoyaban durante esos momentos, y en qué cosas debían mejorar ellos para enfrentar los futuros problemas. Esto da una buena señal de reflexión de conducta y pensamiento que, si bien no se trabajó dentro de un proceso terapéutico con ellos, puede propiciar el cambio en ellos, un cambio en su forma de actuar y pensar que les puede traer mejores beneficios.

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que la hipótesis planteada sobre si existe una relación estadísticamente significativa en la capacidad resiliente de niños con buen rendimiento escolar y en niños con inadecuado rendimiento escolar es

acertada, ya que se encontró que hay una relación entre el rendimiento escolar de los niños con su capacidad resiliente, capacidad que les permite enfrentar sus problemáticas y resolverlas de la mejor forma posible, haciendo uso de los recursos que han adquirido hasta ese momento y obteniendo otros que les proveerá de un mejor desarrollo en su persona, encaminado a una estabilidad mental.

Pero la resiliencia no es una capacidad que actúe de forma solitaria, sino que requiere de otras características, capacidades y/o habilidades para que la persona pueda enfrentar la situación adversa y superarla. Estas características son consideradas resilientes, precisamente porque ayudan a la persona a resolver esos momentos difíciles. En esta investigación, se observó que los participantes si poseen algunas de estas características resilientes, aunque no fue posible determinar cuáles eran exactamente estas características, pero a través del instrumento y sus respuestas se puede especular que ellos poseen habilidades de comunicación, autoeficacia, optimismo, autonomía, capacidad de planificación y resolución de problemas, pensamiento crítico y empatía.

Estas características le ayudarán a estos niños a desarrollarse como individuos y serán capaces de desenvolverse en su entorno, que cada vez se vuelve más desafiante a medida de su crecimiento y a las demandas que comiencen a surgir por parte del ambiente, los cuales les exigirán mejores formas de afrontamiento para continuar con su camino en la vida. Por lo que el poner en práctica estas características en sus actividades diarias, permitirán al niño fortalecerse y ser consciente de ellos mismos, de lo que son capaces de hacer y de aquello en lo que requieran mejorar, con el fin de buscar su propio bienestar, sin perjudicar o dañar a terceros.

Los resultados que proporcionó esta investigación dan pie a establecer medidas que estén encaminadas a promover la capacidad resiliente y el rendimiento escolar en los(as) niños(as), así como tomar medidas de prevención en niños(as) que se encuentren en la etapa latente. De seguir estas medidas, los resultados podrán observarse a largo plazo.

El que un niño se encuentre dentro de la etapa latente implicará un fortalecimiento del yo y una organización psíquica dentro de él, la cual le permitirá desarrollarse psicológicamente y relacionarse con otros y con su entorno de la forma más adecuada, lo que lo volverá más independiente y será guiado por una consciencia que se regula por las actitudes morales y éticas que fueron aprendidas durante su crianza. Por lo que es importante que, dentro del hogar, se le proporcione seguridad al niño, es decir, se le brinde confianza en ellos mismos, en sus habilidades y capacidades, para que sean capaces de enfrentarse a cualquier tarea, reto o circunstancia que se les presente, con el fin de hacerlos más independientes y responsables. Al realizar las tareas por sí sólo, reflexionará sobre sus fallas y comenzará a pensar sobre cómo mejorar o emplear nuevas formas para resolver una actividad. Pero esto no significa que se les deje desamparado, sino que es importante dejarles saber que siempre pueden contar con la ayuda de un adulto cuando no puedan resolver una tarea.

Una forma en que se puede fomentar esta confianza es a través del reconocimiento que proporcionen los adultos en las acciones que ellos realicen para resolver la tarea. Las palabras de aliento, los elogios sinceros, y el brindarle ánimos al realizar estas actividades, provocan en el niño mayor confianza en sus capacidades, lo que genera un sentido de autovaloración y autonomía. Por lo que estas palabras deben ser cuidadosas, pues estas palabras se interiorizaran en el niño y les servirán para motivarse en sus actividades y en fomentar su autoconcepto, pues enfrentará situaciones en las que su autoestima se volverá vulnerable y necesitará recurrir a estas palabras para sobreponerse. Si un adulto infravalora el esfuerzo que hace para realizar una tarea, provocará que el niño cree un erróneo autoconcepto y se vuelva inseguro de sí mismo e incapaz de realizar nuevas tareas.

Asimismo, es importante que se le permita a los niños expresar sus emociones con el fin de que sean capaces de reconocer y nombrar esas emociones, pues les ayudará a identificar lo que les agrada y lo que no, lo que les molesta o asusta, y que sepan cómo expresar dichas emociones sin que esto les ocasione problemas o los lastime a ellos y/o a terceros. Es probable que los niños lleguen a tener desbordes

emocionales que les generen problemas, por lo que la seguridad, la paciencia, y sobre todo la escucha que proporcione un adulto serán las piezas claves para ayudarles a entender que es lo que sucede en sus mentes y, con ello, comprender sus acciones para ayudarles a alcanzar una mejor estabilidad mental posible y evitar regaños y castigos, incluso golpes. El minimizar sus estados de ánimo también puede resultar perjudicial para los niños, pues les enseña a suprimir sus emociones y que tengan mayores problemas en su convivencia.

Estas medidas también contribuyen al desarrollo de la resiliencia en los niños, pues, para que esta capacidad pueda crecer en ellos, es necesario propiciar un ambiente favorable en donde existan lazos seguros con los padres (a través de la confianza y cariño), modelos de conductas positivas de salud y sociales, cuidado y apoyo por parte de los miembros de la familia, profesores y amigos, de los cuales pueda establecer vínculos que sirvan como recursos externos en los que apoyarse para resolver una situación adversa. Si el niño crece rodeado de este apoyo y con modelos de conducta adecuados, será capaz de imitar las conductas aprendidas para resolver las problemáticas que tenga de la mejor forma posible.

El ámbito escolar también puede servir como factor determinante para construir la resiliencia, pues es un lugar donde el niño tiene la oportunidad de convivir con otras personas, ya sean compañeros o figuras de autoridad como los docentes, y desarrollar sus capacidades y habilidades aprendidas en casa. Para que la escuela sea un sitio donde se desarrolle la resiliencia, es necesario que el papel del profesor no solo esté encaminado a ser un guía en el proceso del aprendizaje, sino que sea también un modelo de conducta resiliente. Por lo cual, el trabajo del profesor debe orientarse en la aceptación y aprecio a los alumnos tal como son, al margen de su rendimiento, sin dejar a un lado la exigencia escolar; asimismo debe mostrarse respetuoso hacia sus alumnos y reforzar su autonomía e independencia, a través del reconocimiento de sus ideas propias y valoración de las distintas formas de resolver las problemáticas, con el fin de motivarlos a continuar con estas conductas positivas, manteniendo en todo momento un clima de convivencia adecuado entre los estudiantes y el profesor.

Una forma en que las escuelas pueden apoyar el desarrollo de la resiliencia y hacer conscientes a los alumnos de que poseen esta capacidad es en realizar actividades dinámicas que estén basadas en el modelo propuesto por Grotberg (1995), en las que sean capaces de identificar los recursos externos que poseen como apoyo (yo tengo), las habilidades que poseen y desarrollan (yo puedo) y la forma en la que ellos se perciben y lo que están dispuestos a hacer para resolver una problemática (yo soy y yo estoy), con el fin de que se propicie en ellos la reflexión de sus capacidades.

Al contar con estas medidas, que buscan generar una mayor estabilidad emocional en los niños, será posible obtener otros beneficios como un mayor rendimiento escolar. Para aumentar el rendimiento escolar, el profesor debe continuar con la iniciativa de motivar a todos sus alumnos en la adquisición de nuevos conocimientos para propiciar un mejor aprovechamiento escolar y no sólo en concentrarse en aquellos alumnos que cumplan con sus expectativas o cuenten con calificaciones altas. Es importante que se aprecie y valore el esfuerzo que hacen todos los alumnos, y poner mayor atención en aquellos que presenten calificaciones bajas para encontrar una alternativa de transmitir ese aprendizaje en estos alumnos de la mejor forma posible, y que todos los alumnos alcancen los objetivos establecidos y un mejor rendimiento. Sin embargo, como se observó en los resultados, no es seguro confiarse totalmente del promedio final como un indicador del verdadero rendimiento escolar de los alumnos.

A través de mi experiencia en la carrera con actividades, trabajos escolares y en el servicio social, he observado que la única no es el único agente responsable de la educación de los niños, pues se requiere de un trabajo en equipo donde se involucren los padres, quienes deben ayudar a fomentar en los niños buenos hábitos de estudios, responsabilidad y motivación para seguir estudiando y aprendiendo nuevas cosas que les ayude en su vida diaria y los encamine a lo que ellos aspiran. Es preocupante ver que hoy en día hay un “abandono” por parte de los padres en ayudar en las tareas escolares, una falta de interés que recae en las conductas de los hijos, los cuales se centran en realizar otras actividades como abusar del uso de la tecnología. Esto genera incertidumbre sobre la clase de individuos que se están formando.

Esta investigación permite visualizar la relación existente entre el rendimiento escolar y la capacidad resiliente de los niños, que pese a ser baja, muestra semejanzas con estudios anteriores y es posible observar que se involucran distintos factores en dicha relación; también se percibe que la capacidad resiliente tiene un fuerte peso en las distintas áreas de una persona, pues con ella la persona es capaz de resolver problemas y aprender de ellos, para seguir adelante y alcanzar objetivos, en este caso un buen rendimiento escolar. De igual forma, permite visualizar una realidad sobre el promedio final como indicador del rendimiento escolar en México, el cual parece tener problemas en cuanto a su verdadera naturaleza, pues existen diversos factores que afectan a la percepción y asignación de este promedio, lo que pone en duda su veracidad. En cuanto a los logros personales, esta investigación me permitió adquirir algunas competencias profesionales como desarrollar investigaciones, la autorreflexión, habilidades sociales, la planificación, la capacidad de análisis, la capacidad de atención, gestión de recursos, la persistencia y pensamiento crítico, las cuales me han enriquecido en mi desarrollo profesional.

El estudio de la resiliencia tiene una gran importancia en el campo de estudio, pues permite explicar la adaptación exitosa de las personas ante los eventos adversos o traumáticos y permite ampliar la relación de esta capacidad con otros factores en la vida del individuo. Por lo que es importante continuar extendiendo su conocimiento para profundizar en los alcances que tiene esta capacidad para las personas y comprender, con mayor precisión, la forma en que piensa y actúa.

La utilidad de la resiliencia puede observarse con claridad dentro del proceso terapéutico, pues esta capacidad propicia la reflexión del paciente al volverlo consciente de los recursos, tanto internos como externos, que posee para hacer frente a la situación y, con ello, adquiera las herramientas necesarias para resolver dicha situación y salir adelante. Esto, como resultado, le brinda experiencia valiosa que le servirá como guía para afrontar futuras situaciones. Por lo tanto, la resiliencia tiene una clara relevancia tanto para la prevención, la cual será posible a través del desarrollo de características resilientes en un ambiente favorable, como para el tratamiento psicoterapéutico.

## LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Con el trabajo se pudo observar la relación entre la resiliencia y el rendimiento escolar; no obstante, como es de esperar en todo tipo de investigación, se presentaron algunas limitaciones que fueron resultado de variables de las que no se tenía control alguno, y que afectaron en los resultados de la presente investigación.

Como primera limitante se encontró que las escuelas no pueden proporcionar información de los estudiantes a personas ajenas a los tutores o a trabajadores de la SEP, por lo que los padres fueron quienes proporcionaron el promedio escolar de sus hijos. Sin embargo, no había forma de asegurar que los padres dieron el promedio verdadero, y se tuvo que confiar en el dato que proporcionaron.

Otra limitante que se encontró fue que no se contaban con alumnos con calificaciones reprobatorias, debido a que las escuelas tienen como consigna el que no deben reprobar a sus alumnos; también se encontró que las estrategias de evaluación que utilizan los profesores no son iguales, debido a la forma en que ellos trabajan y a su percepción de lo que debe aprender un alumno. La diferencia de estas estrategias da como resultado promedios no tan objetivos. Por lo tanto, no fue posible identificar a aquellos estudiantes que presentaran un bajo rendimiento.

Lo anterior, dio como resultado que el tamaño del grupo de estudiantes con bajo rendimiento fuera bajo, por lo que no existía un peso equitativo en los grupos de estudiantes con bajo y alto rendimiento. Esto tuvo como consecuencia que no se pudiera observar con claridad la relación entre el rendimiento escolar y la resiliencia en los niños.

Considerando las limitaciones ya mencionadas, se tiene como sugerencia, para futuras investigaciones referentes a estos temas, emplear estrategias de evaluación que sean uniformes para toda la muestra para determinar el rendimiento escolar. Es decir, utilizar o diseñar instrumentos en los que se abarquen los aspectos que se consideren como básicos por aprender en los determinados grados escolares, con el fin de obtener imparcialidad en las calificaciones de la muestra y un rendimiento escolar

más objetivo. Esto puede traer resultados más claros para una investigación, pues, como se observó en la investigación, el promedio final ya no es un indicador tan confiable del rendimiento escolar.

Así mismo, se recomienda hacer uso de instrumentos en los que se identifiquen qué recursos resilientes poseen la muestra, con el fin de profundizar mejor en los resultados y establecer mejores resultados.

Otro aspecto que se recomienda utilizar para futuras investigaciones es la diferencia de estratos socioeconómicos de la muestra para determinar si es un factor determinante de la resiliencia o del rendimiento escolar.

Es importante continuar ampliando este tema de la resiliencia en el campo de la investigación, para seguir descubriendo cómo a pesar de las situaciones adversas, las personas de todas las edades, sexos, grupos, pueden sobrellevarlos y seguir adelante, así como los factores que se relacionen a ella y que otros la impulsan.

## REFERENCIAS

- Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. Diario Oficial de la Federación (2019, 29 de marzo), México: SEP. Recuperado de: [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a11\\_03\\_19.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a11_03_19.pdf)
- Aguiar, E. y Acle-Tomansi, 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), pp. 53-64.
- Aguirre, G. A. (2004) Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Avelino Cáceres, Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores. Tesis de Licenciatura en Enfermería. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Álvarez, L. Y., y Cáceres, L. (2010) Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18(2), pp 37-46
- Álvaro, M., Bueno, M.J., Calleja, J. A., Cerdán, J., et. Al. (1990) Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Aspron, V. (1998). El rendimiento escolar como manifestación de las relaciones objetales de niñas en periodo de latencia. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional autónoma de México.
- Backhoff, E., Bouzas, a., González, M., Andrade, E., Hernández, E. y Contreras, C. (2008) Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México (1ª. Ed.). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, school, and Community*. San Francisco, CA: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Bornstein, B. (1951), *On latency, Psychoanalytic study of the child*, vol. VI, Nueva York, International Universities Press. Pp 279-285
- Bronfenbrenner (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Carrión, A. P. (2013) *Guía docente para orientar el desarrollo de la sexualidad infantil para niños y niñas del primer año de educación básica del CECIB Marco Rodríguez de la comunidad Santa Rosa de la Compañía, de la parroquia Ayora del Cantón Cayambe. Tesis de licenciatura en Pedagogía*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En red. Recuperado en: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- Chaparro, A. A., González, C. y Caso, J. (2016). *Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68.
- Cominetti, R., y Ruíz, G. (1997) *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Dallal y Castillo, E. (2001) *Caminos de desarrollo psicológico de la identidad de género en México al final de la adolescencia*. México: Plaza y Valdez.
- Durón, T. L. y Oropeza, T. R. (1999). *Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior*. Documento de trabajo, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Erikson, E. (1970). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormes S. A.

- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación académica*. Primera edición. El salvador: Editorial Universitaria.
- Freud, A. (1976) *Psicoanálisis del desarrollo psicológico del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1999) *Obras completas*. Tomo VII Tres ensayos sobre teoría sexual (1901-1905) Traducción José Luis Etcheverry. Madrid: Amorrortu editores.
- Galesi, R., y Matalinares, M. (2012) Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to de primaria. *Revista de investigación en psicología*, 15(1), pp 181-201.
- García del Castillo, J. A., García del Castillo-López, A., López-Sánchez, C. y Días, P.C. (2016) Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y drogas*, 10(1), pp 59-68.
- García-Piña, C. A. (febrero, 2016) Sexualidad infantil. Información para orientar la práctica clínica. *Acta Pediatr Mex*, 1(37), pp. 47-53.
- García-Vesga, M.C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 63-77.
- Gil, G. E. (2010) *La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar*. El Guiniguada, 19, pp 27- 42
- González Arratia, N. (2016). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Como desarrollarse en tiempos de crisis*. México: Ediciones Eón.
- González-Arratia, N. I., González, S., Aguilar, Y. P., Torres, M. A., y Ruíz, A. O. (2018) *Resiliencia y rendimiento académico en niños de escuelas de alta marginalidad*. En *Resiliencia: experiencias investigativas y prospectivas*. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/94777/capitulo%20Resiliencia%20y%20rendimiento%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González Arratia, N., y Valdez, J. (Diciembre, 2007) Resiliencia en niños. *Psicología Iberoamericana*, 15 (2), pp38-50.
- González Arratia, N., Valdez, J. Van Barneveld, H. & González, S. (Noviembre, 2009) Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *CIENCIA ergo*, 16 (3), 247-253.
- Grotberg, E (1995) "A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit" *Early Childhood Development: Practice and Reflections*. Number 8. Bernard Van Leer Foundation, La Haya, Países Bajos.
- Grotberg, E. (2003) Nuevas tendencias en resiliencia. En *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, pp 19-30.
- Hartup, W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts. *Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education*.
- Henderson, N., y Milstein, M. M. (2004) *Resiliencia en la escuela*. Buenos aires: Paidós.
- Heredia, Y., y Camacho, D. F. (2014) Factores que afectan el desempeño académico. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/281294042\\_Factores\\_que\\_afectan\\_el\\_desempeno\\_academico](https://www.researchgate.net/publication/281294042_Factores_que_afectan_el_desempeno_academico).
- Hernández, R., Collado, C., y Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEE (2015) Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. México.
- INEE (2018) *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México.
- Jiménez, M. (2000) Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). Estado del arte en resiliencia. Organización Panamericana de la Salud.

- Lamas, H. (2015) Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- López, E. C. (2008) Características de personalidad asociadas al alto y bajo rendimiento escolar en adolescentes. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, L. E. (2007) Caracterización del desarrollo psicoactivo en niños y niñas escolarizados entre 6 y 12 años de edad de estrato socioeconómico bajo de la ciudad de barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 19, pp. 110-153.
- López, L. y Russo, A. (Junio, 2006) La Latencia. *Revista Psicogente*, 9 (15), 66-93
- Luthar S.S, y Zigler E. (1991) Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *Am J Orthopsychiatry*. 6(1):6-22
- Martínez-Otero (2007) Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Fundamentos.
- Melillo, A., Estamatti, M., y Cuestas, A. (2001) Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En: *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* Buenos Aires: Paidós, 2001 p. 83-102
- Melillo, A., y Suárez, N. (2001) Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suárez, N., y Rodríguez, D. (2004) Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós.
- Moore, S.G. (1997) El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Navarro, R. E. (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), pp 0

- Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.
- Plata, L.D., González-Arratia, N.I., Oudhof van Barneveld, H., Valdez, J. L., y González, S. (2014) Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), pp. 131-149
- Piñero, L.J., y Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Human Development Departament. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Pizarro, R. (1985) Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Puig, G., y Rubio, J. L. (2011) Manual de resiliencia aplicada. Barcelona: Gedisa.
- Quiñonez, M. (2007) Resiliencia: resignificación creativa de la adversidad. Bogotá: UDFJC
- Rodríguez, A. M. (2009) Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26 (80), 291-302.
- Solano, L. O. (2015) Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Talaferro, A. (1991). Curso básico del psicoanálisis. Buenos Aires: Biblioteca de Psicología profunda.
- Uriarte, J. D. (2005) La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79

- Uriarte, J. D. (2006) Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Urribarri, R. (2008) Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria: el trabajo de la latencia. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Vega-Vázquez, M., Rivera-Heredia, M. E., y Quintanilla-Montoya (2011) Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo*, pp 33-41.
- Veléz, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1993). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.pdf>
- Villalobos, A.M. (1999). Desarrollo psicosexual. *Adolescencia y salud* 1(1) pp. 73-79.
- Villalón, M.T., González, M., Sillero, J. A., y Vázquez, S. (Diciembre, 2018) Relación entre las habilidades de estudio y el desempeño académico. *Pistas Educativas* 131(40) pp. 56-73
- Werner, E.E. y Smith, R. S. (1982) *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.
- Zabarain, S., Quintero, L., Russo, A. R. (2015) Logros del yo durante el desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia. *Revista virtual de ciencias sociales y humanas PSICOESPACIOS*, 9(14), pp 129-160.

## ANEXOS

FOLIO \_\_\_\_\_



### ANEXO 1

#### Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes de González Arratia y Hoja de datos sociodemográficos



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

### FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El presente cuestionario forma parte de un estudio para conocer el nivel de resiliencia en estudiantes de primaria. La información que nos brinde es **CONFIDENCIAL y ANÓNIMA** y sólo se utilizará para fines de investigación. **No hay respuestas correctas o incorrectas**, por lo que le pedimos nos **conteste todos los reactivos** con la mayor sinceridad. Gracias por su atención y tiempo.

#### Datos generales:

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )

Con quien vives: Ambos Padres ( ) Sólo papá ( ) Sólo mamá ( ) Otro familiar ( )

Grado Escolar: Segundo ( ) Tercero ( ) Cuarto ( ) Quinto ( ) Sexto ( )

¿Has repetido algún año escolar? Si ( ) No ( ) Promedio final: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** A continuación se presentan una serie de preguntas que tienen que ver con tu forma de pensar y actuar ante la vida. Por favor, coloca una **X** en el cuadrado que más se acerque a lo que tú eres, pensando en qué medida crees que te sentiste, actuaste o te comportaste en una situación de crisis o cuando hayas tenido algún problema. Siempre ten presente la situación. **No dejes ninguna pregunta sin contestar.**

Pregunta	Siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
1. Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás.					

<b>2. Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás.</b>					
<b>3. Soy agradable con mis familiares.</b>					
<b>4. Soy capaz de hacer lo que quiero.</b>					
<b>5. Confío en mí mismo.</b>					
<b>6. Soy inteligente.</b>					
<b>7. Yo soy acomedido y cooperador.</b>					
<b>8. Soy amable.</b>					
<b>9. Soy compartido.</b>					
<b>10. Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente.</b>					
<b>11. Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.</b>					
<b>12. Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.</b>					
<b>13. Cerca de mí hay amigos en quien confiar.</b>					
<b>14. Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga.</b>					
<b>15. Tengo deseos de triunfar.</b>					

<b>16. Tengo metas a futuro.</b>					
<b>17. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.</b>					
<b>18. Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas.</b>					
<b>19. Estoy siempre tratando de ayudar a los demás.</b>					
<b>20. Soy firme en mis decisiones.</b>					
<b>21. Me siento preparado para resolver mis problemas.</b>					
<b>22. Comúnmente pienso en ayudar a los demás.</b>					
<b>23. Enfrento mis problemas con serenidad.</b>					
<b>24. Yo puedo controlar mi vida.</b>					
<b>25. Puedo buscar la manera de resolver mis problemas.</b>					
<b>26. Puedo imaginar las consecuencias de mis actos.</b>					
<b>27. Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida.</b>					
<b>28. Puedo reconocer mis cualidades y defectos.</b>					

<b>29. Puedo cambiar cuando me equivoco.</b>					
<b>30. Puedo aprender de mis errores.</b>					
<b>31. Tengo esperanza en el futuro.</b>					
<b>32. Tengo Fe en que las cosas van a mejorar.</b>					

**¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!**



## ANEXO 2 Consentimiento informado



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres o tutores de los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol de su hijo(a) en ella.

La presente investigación es conducida por ERIKA JOSELIN AVILA LOZADA, de la FACULTAD DE PSICOLOGÍA, de la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

La meta de este estudio es: Investigar la relación entre resiliencia y el rendimiento escolar en niños(as) de 7 a 11 años de edad.

Si usted accede a que su hijo(a) participe en este estudio, se le pedirá que su hijo(a) responda un cuestionario. Esto tomará aproximadamente \_\_\_\_\_ minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación o puede enviar un correo al siguiente correo electrónico: [avilalozadaerika@gmail.com](mailto:avilalozadaerika@gmail.com). Igualmente, su hijo(a) puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Le agradecemos su participación.

---

Acepto que mi hijo(a) \_\_\_\_\_ participe voluntariamente en esta investigación, conducida por ERIKA JOSELIN AVILA LOZADA. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es \_\_\_\_\_

---

Me han indicado también que mi hijo(a) responderá un cuestionario, lo cual tomará aproximadamente \_\_\_\_\_ minutos.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona y la de mi hijo(a). De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar ERIKA JOSELIN AVILA LOZADA al correo anteriormente mencionado.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

---

Nombre del Padre o Tutor del Participante	Firma del Padre o Tutor del Participante	Fecha
---	--	-------