



**Universidad Nacional Autónoma de México
Doctorado en Pedagogía
Facultad de Estudios Superiores Aragón**

**Análisis de la resiliencia desde la perspectiva de calidad de vida en adolescentes.
Un estudio de caso de tres instituciones de educación media superior**

TESIS

Que para optar por el grado de:
Doctor en Pedagogía

Presenta:
Mtro. Isaías García Lerma

Tutora:
Dra. Rosa María Soriano Ramírez
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Comité tutor:
Dra. Alma Rodríguez Castellanos
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Dr. Emilio Aguilar Rodríguez
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Dra. María Teresa Reyes Ruiz
Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México
Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Nezahualcóyotl, Estado de México, junio del 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice	Pág.
I. Introducción	4
II. Planteamiento del problema	8
Capítulo 1. Configuración teórica metodológica del campo de estudio de la resiliencia y la calidad de vida	14
1.1. Antecedentes de la resiliencia	16
1.2. Perspectivas teóricas y factores asociados a la resiliencia	26
1.3. Modelos de resiliencia	34
1.4. Modelos de calidad de vida	42
Capítulo 2. Estado del arte de las dimensiones de los instrumentos del modelo de calidad de vida y resiliencia	58
2.1. Pensamiento positivo, Control interno y externo, Espiritualidad, y Bienestar emocional	60
2.2. Afrontamiento y Autodeterminación	72
2.3. Apoyo familiar y social, Presencia/integración en la comunidad, Bienestar material y físico, Relaciones interpersonales y Desarrollo personal	78
Capítulo 3. Encuadre de la adolescencia y la inmersión de políticas públicas	93
3.1. Adolescencia: desarrollo cognitivo e interacción social	95
3.2. Estado actual de la adolescencia en México	109
3.3. Políticas públicas en el campo de la adolescencia	121
Capítulo 4. Procesos de resiliencia desde la perspectiva de calidad de vida en adolescentes del CONALEP 191 y los CAED del CETIS 37 y del CECATI 90	142
4.1. Metodología	144
4.2. Caracterización de la muestra	158
4.3. Análisis de resultados	167
Conclusiones	217
Referencias	223
Índice de tablas	
1. Factores y coeficientes de consistencia interna	152
2. Resumen del análisis factorial	154
3. Coeficiente de consistencia interna de las dimensiones del Cuestionario de calidad de vida	154
4. Resultados de las dimensiones relacionadas con la soportabilidad social	168
5. Resultados de las dimensiones relacionadas con la regulación de la conducta y las emociones	189
6. Resultados de las dimensiones relacionadas con la respuesta conductual ante acontecimientos estresantes	208
Índice de figuras	172
1. Modelo de desafío	19
2. Resiliencia familiar	27
3. Modelo de la casita de Vanistendael	29

4. Mandala de las resiliencias de Wolin y Wolin	35
5. Modelo de resiliencia de Richardson	35
6. Factores de resiliencia de Grotberg	37
7. Espiral de resiliencia	39
8. Modelo base del mapa de resiliencia	40
9. Rueda de Resiliencia de Henderson y Milstein	41
10. Componentes del <i>Well being index</i>	44
11. Dimensiones prototípicas de calidad de vida	50
12. Elementos de la calidad de vida	51
13. Enfoque general sobre la medición de calidad de vida	53
14. Dimensiones e indicadores de calidad de vida durante la adolescencia	53
15. Líneas de trabajo del Instituto Mexicano de la Juventud	127
16. Objetivos, ámbitos y líneas de acción de la política sobre juventud	127
17. Objetivos y estrategias de acción de la política hacia los niños y adolescentes	129
18. Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes	130
19. Objetivos específicos del Programa Construye T	136
20. Dimensiones y habilidades del Programa Construye T	137
21. Esquema de investigación	146
22. Características de la población objetivo	149
23. Dimensiones del instrumento Valoración de recursos potenciales para la resiliencia en adolescentes	151
24. Dimensiones del instrumento Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes	153
25. Modelo de regulación emocional	200
Índice de gráficas	
1. Composición de la muestra	159
2. Composición por sexo y condición de discapacidad	159
3. Lugar de origen	161
4. Edad de los adolescentes	163
5. Escolaridad de los padres	164
6. Ocupación de los padres	165
7. Ingreso familiar en pesos	166

I. Introducción

La resiliencia y la calidad de vida son dos enfoques teóricos que permiten observar, por una parte, la facultad de las personas para enfrentar, sobreponerse y fortalecerse ante acontecimientos adversos, tomando como base la identificación de sus atributos individuales (pensamiento positivo, autocontrol, espiritualidad y afrontamiento activo) y de los recursos que obtienen a través de las diferentes formas de soportabilidad a las que se tiene acceso (apoyo familiar, apoyo social y control externo). Por la otra, la capacidad de experimentar un estado de bienestar deseado que permite responder de mejor forma a problemas propios de la edad y los lugares en los que habita, partiendo de la percepción de necesidades satisfechas y la oportunidad de mejorar en dimensiones esenciales a diferentes niveles sistémicos, por ejemplo, la presencia en la comunidad, las relaciones interpersonales, las condiciones materiales, el estado emocional, las oportunidades de desarrollo personal y las condiciones físicas o de salud. Ambas se han construido como campos de estudio separados. No obstante, comparten un mismo origen en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial, la identificación de dimensiones subjetivas y objetivas claves que reflejan la experiencia de los sujetos, el interés por analizar cómo afrontan acontecimientos adversos y cómo influyen en su posterior desarrollo en la vida cotidiana, por lo que se ha llegado al punto de construir modelos con la capacidad para determinar la existencia de estas cualidades -resilientes y de calidad de vida- en poblaciones, contextos y momentos determinados en el tiempo.

En esta investigación se utilizaron, en principio, los modelos de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2007) y el de resiliencia sistémica de Bronfenbrenner (1978) para analizar cómo los adolescentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) 191, el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) del Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) 37 y del CAED del Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) 90 del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, se enfrentan a los eventos que ponen en entredicho su bienestar físico y emocional. Como grupo etario, pertenecen a un segmento de la población nacional afectado por problemas como pobreza, educación de mala calidad, violencia (delincuencia común y organizada, así como de elementos de instituciones de seguridad pública), enfermedades (obesidad e infecciones de transmisión sexual), embarazos no planeados y empleos mal remunerados (incluso bajo condiciones de explotación laboral). Estas amenazas a la integridad se reproducen y potencian en la

muestra de adolescentes seleccionada, en razón de que habitan en una zona geográfica que se caracteriza por un estado de deprivación cultural: viven personas de una misma condición económica baja, tienen acceso a todos los servicios públicos con calidad y cantidad inferiores en comparación con otros lugares de la ciudad. En este contexto, se reproducen los mismos problemas, pero con una mayor intensidad con respecto al nivel nacional, se recrudece la violencia, la delincuencia, las enfermedades, la agresión sexual, las limitaciones en el acceso a servicios educativos de calidad y al empleo bien remunerado.

Los rasgos del ambiente en el que habitan los adolescentes hacen sinergia con la etapa de la vida por la que están pasando. En dicho trayecto de su vida, tienen que tomar decisiones y seguir cursos de acción decisivos para su devenir en aspectos como la independización del núcleo parental, la formación de familias propias, la definición de su carrera profesional u oficio, la continuación de su trayectoria académica y el reconocimiento de la comunidad a la que pertenecen en tanto futuros adultos. Los estudiantes del CONALEP aparentan tener mejores oportunidades para transitar este proceso satisfactoriamente. No obstante, el estilo de crianza ausente de sus núcleos familiares, la baja exigencia académica de las escuelas en las que estudian y la poca atención de las instituciones públicas de nivel municipal que reciben hacen que casi en su totalidad la responsabilidad de lidiar con ello recaiga en el individuo, que sea él quien tenga que resolver con recursos propios las complicaciones que se le presentan. En paralelo, los alumnos del CAED parecen arrancar en una posición de desventaja este camino dada una condición de discapacidad que implica una limitación en el ejercicio de sus derechos a la educación, trabajo, servicios y espacios públicos. Aun así, gozan de mayor atención de sus tutores y de la escuela donde estudian, y son objeto de una asistencia permanente en todos los aspectos de la vida por estas dos figuras. Sin embargo, este apoyo no es proactivo, se enfoca en mantenerlos protegidos de los peligros que imperan en sus localidades y de ser rechazados por otras instituciones educativas, pero no les brindan las herramientas para desplazarse a otras posiciones y roles sociales. Al contrario, propician una condición de suspensión, de estancamiento en un estado de relaciones estables y monótonas. Por razones diferentes, ambos segmentos de la muestra de estudio experimentan barreras para construirse como futuros miembros significativos de la comunidad. En base a esta evidencia, se encontró idóneo este estudio de caso para ser abordado desde la resiliencia y la calidad de vida.

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de información y analizados los datos, se obtuvieron resultados sobre sus cualidades resilientes y de calidad de vida. En tanto modelos que se desarrollaron de forma paralela temporal y teóricamente, en conjunto no aportaban información sobre cómo los adolescentes logran sobrevivir, reproducirse y experimentar satisfacción en un medio hostil. Para resolver este problema metodológico, se deconstruyeron en las dimensiones que los componen, se realizó un estado del arte de cada una de ellas y se volvieron a articular en tres estamentos que tienen como fundamento constructivo: *a) formas de soportabilidad, b) gestión de los pensamientos y emociones c) acciones y motivación*, todas ellas actúan para hacer frente a los acontecimientos de la vida. Es decir, se formó un modelo propio tomando como insumos los instrumentos de recolección de información, las narrativas proporcionadas por los adolescentes y las características del ambiente en el que se desarrollan.

Corpus de investigación

El trabajo de investigación está compuesto por cuatro capítulos:

En el primero, denominado *Configuración teórica metodológica del campo de estudio de la resiliencia y la calidad de vida*, se realiza una exploración exhaustiva del origen y desarrollo de las dos principales corrientes teóricas sobre las que se sustenta la investigación: resiliencia y calidad de vida. El resultado fue la selección de las propuestas de resiliencia sistémica de Bronfenbrenner (1978) y la de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2007).

En el segundo, nombrado *Estado del arte de las dimensiones de los instrumentos del modelo de calidad de vida y resiliencia*, se deconstruyeron en sus dimensiones básicas los dos instrumentos de resiliencia y calidad de vida, dando con ello pie para construir un modelo de análisis propio que da cuenta de la experiencia de los adolescentes de la muestra de estudio y del ambiente en el que se desarrollan. El resultado fue la formación de tres estamentos: 1. Integrado por las dimensiones que parten de procesos comunes de evaluación cognitiva y aprendizaje experiencial que llevan al sujeto a regular su conducta y emociones para participar de la comunidad a la que pertenece, ocupando un lugar en ella y dando sentido a sus acciones (*pensamiento positivo, control interno y externo, espiritualidad, y bienestar emocional*); 2. Compuesto por las dimensiones concernientes a respuestas conductuales, cognitivas y emocionales del sujeto ante acontecimientos estresantes de diferente naturaleza, parten de su motivación para satisfacer necesidades psicológicas asociadas a la percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales significativas que hacen al sujeto advertir

un sentido de pertenencia a su comunidad (*afrentamiento activo, afrontamiento de evitación y autodeterminación*); 3. Conformado por las dimensiones relativas a las formas de soportabilidad o apoyo a las que el sujeto accede a través una red de personas en quien se puede confiar, lo valoran y le brindan estima, estableciendo con ellos transacciones personales que se formalizan y estabilizan con el transcurso del tiempo, su principal característica es la generatividad, creando las condiciones para su desarrollo, ya sea en aspectos materiales, físicos o de participación social (*apoyo familiar y social, presencia/integración en la comunidad, bienestar material y físico, relaciones interpersonales y desarrollo personal*).

Un tercero titulado *Encuadre de la adolescencia y la inmersión de políticas públicas*, en el que se aborda una concepción sobre la adolescencia que se centra en las formas de pensamiento, en el lugar que ocupan en la sociedad y en las relaciones que entablan en su entorno, para después analizar el ambiente ecológico en el que actúan, las acciones que desde las instituciones se realizan para generar condiciones de vida óptimas en esta población y de los retos a los que se enfrentan en su acontecer diario. Todo ello desde el análisis de las políticas públicas en el ámbito de salud, educación, vivienda y trabajo referido desde los efectos que tiene en la población. En este apartado se muestra la relevancia de las reacciones resilientes y la satisfacción con la vida de los adolescentes como mecanismos de respuesta ante los estímulos que ponen en entredicho su bienestar. Para hacerlo, se toman como categorías de estudio los niveles sistémicos de la propuesta de Bronfenbrenner (1978) y las dimensiones de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2007).

En el cuarto, que lleva por nombre *Análisis de resultados*, a partir del modelo construido, se examina la información proporcionada por los adolescentes, se contrasta con las características del contexto social en el que se desarrollan, las escuelas en las que estudian y las dimensiones que componen los instrumentos de calidad de vida y resiliencia desde el análisis de estamentos, que sirven metodológicamente para agrupar algunas dimensiones en cada uno de ellos y a su vez tener una articulación en conjunto que permita explicar el análisis de estos dos campos de estudio desde una lógica donde se evidencie la totalidad del estudio y señalar la serie de incisiones que en cada uno de los estamentos permiten mostrar una cara de la configuración de cómo viven, piensan e interactúan los adolescentes en ese contexto particular. A su vez, posibilita la explicación de cada una de las narrativas que los adolescentes señalaron, mostrándose como una matriz categorial, que permite dar cuenta de la percepción, apreciación y acción inculcada

por el medio social en un momento y lugar determinado, es decir, en cada uno de los estamentos se mencionan al conjunto de disposiciones socialmente adquiridos por los adolescentes en estas dos instituciones y en los años de vida que llevan.

II. Planteamiento del problema

Los adolescentes no son un grupo homogéneo, la categoría se constituye como un referente conceptual que precisa de contextualización y especificidad en cuanto a sus atributos. El reconocimiento de su heterogeneidad y pluralidad es una condición necesaria para observar y responder a sus necesidades. Han venido ganando presencia en los instrumentos de política pública, pero a menudo son catalogados indistintamente como niños o como jóvenes, lo que hace que el alcance potencial de las acciones se diluya. Se trata de un momento de la vida, que más allá de la edad, está fuertemente influido por la clase social de pertenencia, el género, la cultura en la que se inscriben y los colectivos con los que interactúan (Donas, 2001).

Los atributos anteriores, plantean un reto a las acciones homogéneas que desde los gobiernos en turno se han diseñado ya que están hechas para el perfil de adolescente que estudia, trabaja, respeta las normas de convivencia social y se mantiene en buen estado de salud. El resultado es notorio, cada vez más se crítica y desconfía de las instituciones que deberían alojarlos, situándose al margen de lo que se espera sea su trayectoria vital.

De los 22.4 millones de personas entre 10 y 19 años de edad que habitan en el país, 50% están en condiciones de pobreza; 76% tienen secundaria terminada; 55% no alcanzan los niveles de competencia básica en las evaluaciones de aprendizaje en matemáticas, español y ciencias; 60% tienen empleos informales; representan el 8% de las muertes por homicidio en la república; entre el 20.5% y 25.5% ya han iniciado su vida sexual, pero sólo 59% ha usado algún método anticonceptivo; 52% de las adolescentes que han tenido relaciones sexuales han quedado embarazadas, de las que una tercera parte lo ha reportado como no planeado; y de los 600 mil delitos sexuales que se cometen al año, 40% tienen por objeto a menores de 15 años (Save the Children en México, 2016).

Hay una exposición a los riesgos para la integridad personal alta en esta población y una debilidad de las instituciones para responder. Este fenómeno se replica en segmentos específicos de adolescentes e incide en la dinámica de instituciones particulares, es el caso de los habitantes del municipio de Nezahualcóyotl y de los adolescentes del CONALEP 191, el CAED del CETIS 37 y del CAED del CECATI 90 de la

misma localidad, en los que se experimentan los efectos de la dificultad del macrosistema para asegurar el bienestar material, físico y el desarrollo personal de los habitantes, con problemas particulares como la segmentación residencial, niveles de inseguridad ciudadana y violencia altos; capacidad limitada de las instituciones de salud para atender a los usuarios, empleos de baja calidad y servicios educativos insuficientes en cantidad y calidad.

Los adolescentes de estas tres instituciones fueron seleccionados porque enfrentan retos particulares para su desarrollo. Por una parte, pertenecen a familias de bajos ingresos con niveles académicos exigüos y con empleos de poca calificación, lo que hace que experimenten problemas para acceder a un mínimo de bienestar material que les dé la posibilidad de cubrir sus necesidades básicas de manutención y además puedan invertir en oportunidades de desarrollo personal y comunitario, a través de la educación y el esparcimiento. Por la otra, han optado por estudiar en estas instituciones como efecto de la imposibilidad de ingresar a alguno de los servicios de bachillerato de las grandes universidades del centro del país como resultado de las presiones económicas que experimentan para ingresar al mercado laboral en un periodo de tiempo corto y de la falta de ejemplos cercanos de cómo son las formas de ser y hacer en estos espacios. Junto a ello, están expuestos a ambientes marcados por la violencia y la provisión de servicios públicos de mala calidad.

Desde la década de 1940, se empezó a actuar desde las instancias gubernamentales para generar las condiciones para su adecuado desarrollo con la creación de la Oficina de Acción Juvenil y su evolución hasta llegar a los actuales Instituto Mexicano de la Juventud y el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Derivado de ello se han elaborado y puesto en práctica programas de asistencia sanitaria, erradicación del trabajo infantil, justicia para adolescentes, apoyo alimentario y expansión de la oferta educativa. Los esfuerzos se concentran principalmente en las dimensiones de bienestar físico, material y el desarrollo personal. En oposición, se da un espacio reducido a otras como la autodeterminación, el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y la integración en la comunidad. El resultado es que se ha creado un piso mínimo de subsistencia para la población, pero no el apropiado para su desarrollo integral como personas, además de no resolver por completo los problemas que se atacan de forma frontal. Ante la insuficiencia de recursos, los adolescentes se ven presionados a actuar por cuenta propia para compensar las

limitaciones de las instituciones y elaborar soluciones individuales a los retos que imponen los ambientes ecológicos en los que se desenvuelven, de tal manera que puedan satisfacer sus necesidades.

Preguntas de Investigación

En función del panorama descrito, las interrogantes que orientan la investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo enfrentan los adolescentes de clase media baja de educación media superior las adversidades en su vida?
2. ¿Qué dimensiones de los modelos de resiliencia y de calidad de vida tienen mayor predominancia en la experiencia de los adolescentes?
3. ¿Existen diferencias en la resiliencia y la calidad de vida de los sujetos según la institución y/o discapacidad?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Analizar los atributos resilientes y de manifestación de calidad de vida de los adolescentes de tres instituciones de educación media superior para evidenciar la forma en que enfrentan las adversidades presentes en su vida cotidiana.

Propósitos particulares

1. Examinar el campo de estudio de la resiliencia y del modelo de calidad de vida, y su impacto en las acciones de los sujetos para observar cómo los utilizan como herramienta para afrontar los retos que les impone el ambiente en el que se desarrollan.
2. Abordar las concepciones teóricas sobre la adolescencia y la interrelación entre las políticas públicas, y sus condiciones de vida reales para comprender los escenarios en los que se desenvuelven los sujetos.
3. Construir un estado del arte de las dimensiones que componen los modelos de resiliencia y de calidad de vida elegidos para realizar el estudio de caso.
4. Valorar las dimensiones de los modelos de resiliencia y de calidad de vida desde la ponderación de los adolescentes participantes de la investigación para mostrar la lógica que sigue su toma de decisiones.

Supuestos hipotéticos

1. El nivel de resiliencia y la calidad de vida desde la perspectiva de los adolescentes permite vislumbrar las condiciones de vida y las situaciones que se enfrentan.

2. Se pueden articular el nivel de resiliencia y la calidad de vida de los adolescentes en un modelo de análisis para una explicación contextualizada que permita la interconexión de los ámbitos educativo, social y económico, a partir de las narrativas de los adolescentes.

Relevancia de la investigación

Las personas que están cursando estudios de educación media superior tanto en el CONALEP como en los CAED objeto de esta investigación, son adolescentes. El autoconcepto, autoestima, la autodeterminación, la madurez, las relaciones con la familia, con la autoridad y con el otro sexo, están en pleno proceso de construcción y pueden afectar positiva o negativamente su desarrollo ulterior como adultos. Ante todo, es un periodo de definición de sus vidas que les permite encontrar su lugar en el mundo, una identidad propia.

Es también en este periodo vital cuando se enfrentan por primera vez a situaciones riesgosas como la violencia, la delincuencia, las drogas, la conformación de un círculo de relaciones no parentales, las relaciones sexuales, la elección de una profesión o la definición misma de un proyecto de vida. La mayoría de ellos supera estos retos y va consolidando una personalidad propia que se fortalece con el paso del tiempo. Otros, pueden ver afectada esta capacidad por factores personales o del ambiente en el que se desenvuelven. Autores como Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007) han establecido que lo que influye en que discurran hacia uno u otro estadio es la satisfacción con la vida que experimentan. Cuando ésta es positiva, el sujeto no sólo está mejor dispuesto a enfrentar acontecimientos que ponen en entredicho su integridad, sino que además cuenta con los recursos necesarios para hacerlo. Por el contrario, cuando es negativa, se considera que es más propenso a caer en conductas de riesgo como el abuso de sustancias, violencia o delincuencia. Por su parte, Torres y Ruiz (2013) plantean que existe una serie de factores (afecto, dignidad y valoración positiva) englobados en el constructo teórico de la calidad de vida, que inciden en la manera en que afrontan estas situaciones adversas.

Cuando a la condición de adolescente se le agrega la de discapacidad, el escenario se complejiza. Autores como Araújo de Melo, Badia, Orgaz, Verdugo, Arias y otros (2012) sugieren que la satisfacción es igual a la de sus pares que no están en condición de discapacidad, pero tiende a ser subestimada por sus padres. Castro, Cerda, Vallejo, Zúñiga y Cano (2016) concuerdan en que es subvalorada, pero por los profesionales a cargo de los centros de formación. En oposición, Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007) afirman que es ostensiblemente más baja que la de otros jóvenes sin esta condición en dimensiones como el desarrollo personal, porque el carácter academicista de la educación les representa mayores obstáculos; en el bienestar físico, porque condiciones como la hiperactividad, las limitaciones físicas o sensoriales frecuentemente implican el consumo de medicamentos; y autodeterminación, porque se les imponen límites a la toma de decisiones relevantes con respecto a su vida. Al mismo tiempo, es especialmente importante para ellos la presencia en la comunidad, la posibilidad que les da el ambiente en el que se desarrollan para ser reconocidos y disponer de las mismas oportunidades que sus pares.

En cuanto a la capacidad para afrontar situaciones adversas, mejor conocida como resiliencia, no existen estudios que contrasten estos dos segmentos de la población. En el caso de los que se encuentran en condición de discapacidad, autores como Cohen (2012) plantean que esta competencia se construye en la familia, como la que satisface las necesidades del miembro con este atributo, no en el individuo mismo. Grotberg (2004) concuerda en el hecho de que la familia fortalece su capacidad para afrontar las sensaciones (shock, negación y búsqueda de significados) que desatan estos acontecimientos, pero también identifica cualidades (humor e inteligencia emocional) en las personas en condición de discapacidad que las hacen superar la conmiseración, incomodidad, temor o reacciones ofensivas de su entorno.

En los adolescentes que no están en condición de discapacidad, la familia no ocupa un lugar preponderante en la construcción de la resiliencia. Torres y Ruiz (2013) asociaron esta competencia en estudiantes de educación media superior a factores como un buen sentido del humor, motivación al logro, control interno, creencias y prácticas espirituales fuertes. La ocupación de los padres, escolaridad y composición de la familia (monoparental, nuclear o extendida) también tienen un peso importante, pero en ningún momento compiten con el chico en la construcción de la destreza para enfrentar circunstancias adversas.

Dadas las condiciones de precariedad en las que se desarrollan los adolescentes de las instituciones seleccionadas para el estudio de caso, resulta de suma importancia realizar un análisis de sus cualidades resilientes y de su modelo de calidad de vida no sólo para identificar su competencia para afrontar los problemas que los afectan en la vida diaria y llevar adelante la serie de procesos sociales que implica la etapa de la vida por la que están atravesando, sino como una herramienta que producirá insumos para una actuación precisa de las figuras responsables de los diferentes ámbitos en los que se desarrollan, sean éstos las instituciones educativas, la familia, las autoridades gubernamentales o el propio individuo. De esta forma, si los resultados arrojan que los sujetos experimentan barreras en sus oportunidades de desarrollo personal corresponderá actuar a los centros escolares, si lo hacen en la dimensión de bienestar físico involucrará a las autoridades encargadas de la salud pública o si es en el de presencia/integración en la comunidad, la acción deberá ser emprendida por los gobiernos municipales.

El objetivo no es promover acciones aisladas desde diferentes espacios de responsabilidad, ni delinear directrices de política pública o educativa, sino establecer la premisa de que es indispensable construir de manera conjunta ambientes sociales que posibiliten el desarrollo integral de los adolescentes tomando como eje de articulación lo que ellos mismos expresan sobre sus condiciones de vida. De esta forma, se vence también el prejuicio de que desde las perspectivas de resiliencia y de la calidad de vida se pone toda la carga de responsabilidad en el sujeto, como personaje llamado a vencer por sí mismo todo tipo de inconvenientes, y se deja inmutado el sistema de relaciones en el que se encuentra alojado.

Capítulo I. Configuración teórica metodológica del campo de estudio de la resiliencia y la calidad de vida

Este capítulo tiene el objetivo de explorar los principales desarrollos teóricos que se han realizado dentro de las perspectivas de resiliencia y de calidad de vida, para en un segundo momento seleccionar de entre ellos los que se estimen pertinentes para responder a la pregunta y problema de investigación. Desde la resiliencia, se abordan las cuatro generaciones de estudios en que se engloban, los autores que comprenden y sus propuestas. A la par, se analizan las principales corrientes de estudio y los factores que se asocian a las reacciones resilientes, sean éstas la sistémica, la filosófica, la moral, la familiar, la comunitaria, la psicoanalítica, la sociocultural, la de personalidades resilientes, la de mentalidades resilientes, la neuroetológica y la organizacional.

Dentro de la perspectiva de calidad de vida, se analizan las propuestas que la conciben como la satisfacción que se produce a partir del acceso a una serie de bienes materiales, por ejemplo, el Sistema de indicadores para medir el nivel de vida de la población de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1954; se sigue con las que la observan a través de componentes subjetivos asociados con la percepción y valoración que los propios sujetos elaboran en relación con diferentes ámbitos de la vida, por ejemplo, la salud, el gobierno, la seguridad, la autodeterminación, las relaciones con la pareja y familiares; y se finaliza con las que adoptan una concepción de integración, dedicadas a indagar sobre qué variables son las más confiables para valorar los componentes subjetivos, objetivos, valores personales y la cultura asociados con la satisfacción en la vida.

1. 1. Antecedentes de la resiliencia

En la búsqueda del origen de la palabra resiliencia, Gil (2010) encontró que viene del vocablo en latín *resilio-resilire* que significa volver atrás, regresar de un salto o rebotar, apareciendo por primera vez definida en el *Oxford English Dictionary*. En su origen era utilizado para describir el hecho de que “algo se levanta a pesar de haber caído debido a un juego de fuerzas en el que el paciente (el suelo), que es considerado como más virtuoso, vence al agente (la pelota), a pesar de su actividad y fuerza” (p. 28).

De la Física pasó a la Psicología y a las Ciencias sociales como instrumento para explicar las reacciones defensivas y proactivas ante situaciones de impacto, circunstancias críticas y traumáticas que van acompañadas por una amplia gama de niveles de tensión, angustia, ansiedad y en muchos casos impotencia ante la adversidad (Madariaga, 2014).

Antes de 1980, cuando emergió propiamente la noción de resiliencia, Tomkiewicz (2004) identificó lo que llamó una etapa de *prehistoria* o lo que Madariaga (2014) describió como conceptos cuyas manifestaciones se pueden confundir con ella. Ésta estuvo marcada por la aparición de construcciones teóricas como las de acomodación, escisión, *coping* e invulnerabilidad, que finalmente cedieron paso a la emergencia de la resiliencia como campo de estudio:

1. Acomodación (mortífera): se refiere al silencio y al sentimiento de impotencia que puede experimentar un individuo envuelto en una situación desafiante, pero que no exterioriza. El sujeto aparenta no sufrir los efectos del trauma, pero se va deteriorando lentamente y en silencio (Madariaga, 2014). La acomodación también es mencionada en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1978), al decir que el desarrollo es el resultado de una progresiva acomodación entre el ser humano y las propiedades de los entornos o sistemas en los que vive, pero en este caso es el fruto de la mutua influencia entre el ambiente ecológico y el individuo.
2. Escisión: Madariaga (2014), la considera un mecanismo de defensa en el que el sujeto por una parte parece lidiar con la realidad traumática, pero por la otra sigue en un proceso de negación. En el corto plazo, le ayuda a adaptarse a la situación, pero en el largo la ausencia de un sí mismo unificado puede tener efectos negativos en su desarrollo. La escisión es incorporada por De Tychey (2003), al hablar de la resiliencia desde el psicoanálisis, entendiendo por ella la separación de las representaciones del Yo y sus afectos para evitar los más negativos.

3. *Coping*: también es conocido como *to cope with*, que se interpreta como hacer frente, arreglárselas, no derrumbarse o asumir (Tomkiewicz, 2004). En este proceso, el individuo transita por una situación traumática que puede derivar de una enfermedad, una agresión, un desastre natural o un conflicto armado. La principal crítica es que refleja resistencia momentánea, es una reacción defensiva temporal que no implica un proceso que se pueda sostener en el tiempo (Madariaga, 2014). Este concepto ha sido utilizado por autores como Watson y Greer (1998) citados por Soriano (2002) para observar las respuestas cognitivas y conductuales de pacientes ante el cáncer y los factores estresantes asociados a él, por ejemplo, el impacto psicológico del diagnóstico, los efectos colaterales de la quimioterapia y el proceso de rehabilitación.

4. Invulnerabilidad: hace alusión a la mayor resistencia que tienen algunos individuos al trauma o sucesos desestabilizadores. Las críticas han venido del hecho de que da a entender que es una cualidad intrínseca y absoluta del ser humano que permanece a lo largo de toda la vida y que lo hace inmune al daño, pero nadie es invulnerable a todos los sucesos de riesgo y esta resistencia también se puede explicar por factores contextuales, no sólo individuales (Theis, 2001 y Tomkiewicz, 2004). Werner (1982) citado por Quiñones (2007), si bien no utilizó directamente esta noción, sí se dedicó a aislar las características de personalidad de niños de la calle de Hawai que los hacían resistentes a las adversidades que imponían sus condiciones de vida. Por su parte, Garmezy (1983) como se citó en Pourtois (2014), llevó a cabo estudios longitudinales con poblaciones de niños cuyos padres eran esquizofrénicos, con el objetivo de observar sus competencias comportamentales y sus estrategias adaptativas.

Durante la década de los años ochenta del siglo XX apareció la primera generación de estudios de resiliencia, englobados en la escuela anglosajona o corriente epistemológica, que se enfocaba en individuos con problemas, indagando aquellos factores que ocasionaban que sus vidas fueran conflictivas, descubriendo casos en donde, a pesar de los riesgos a los que estuvieron expuestos, muchos de ellos se sobrepusieron y lograron llevar vidas satisfactorias. La resiliencia fue comprendida como la habilidad individual para enfrentarse, sobreponerse y fortalecerse ante la adversidad. Los estudios se enfocaban básicamente en la infancia y en la detección de las características que hacían de una persona resiliente (empatía, afectividad, autonomía, humor y competencia) (Gil, 2010). Es importante mencionar que, si bien la resiliencia

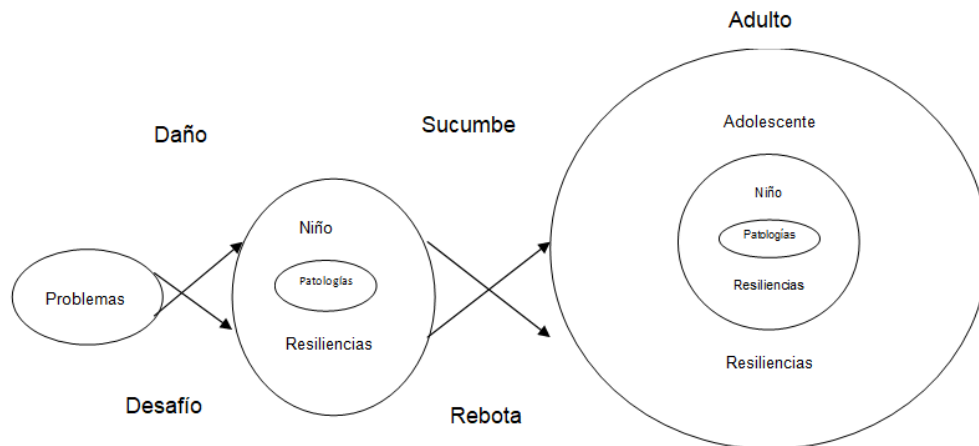
nació como campo de estudio en los Estados Unidos, en Europa, particularmente en Francia, se estaba trabajando con el concepto de recursos, entendido como los recursos psicológicos inmediatamente disponibles ante una situación de desgracia o como una acción preventiva ante ella (Theis, 2001).

Werner (1982) citado por Quiñones (2007), destacó que los individuos resilientes tienen en común la cercanía de una persona que les brinda apoyo, respaldo y contención para poder superar las situaciones adversas que les planteaba una infancia difícil. Melillo y Suárez (2001) como se citó en Quiñones (2007), identificaron una serie de atributos que les permitían atravesar y superar estas situaciones adversas: adaptabilidad, baja susceptibilidad, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, enfrentamiento efectivo, temperamento especial y habilidades cognitivas. Por su parte, McCubbin (1997) como se citó en Cohen (2012), identificó factores de recuperación, acentuando que después de una situación de crisis se debe afrontar un proceso de adaptación a la vida diaria. Sin embargo, estos ya no estaban relacionados sólo con el individuo, sino que se localizaban en el núcleo familiar. Entre ellos se encuentran la integración, el apoyo, la recreación y el optimismo.

Puerta (2002), englobó los avances de esta primera generación bajo el Modelo¹ de desafío, que consiste en reconocer que el ser humano no está totalmente desprotegido ante un evento que implique un daño real o latente: todo individuo posee un escudo protector que es la resiliencia, que atenúa los efectos nocivos de estos acontecimientos. Al encontrarse con la capacidad de resiliencia, el individuo puede rebotar las influencias negativas y, en lugar de sucumbir a la adversidad, se puede desarrollar positivamente, con una capacidad de superar la adversidad que se renueva y fortalece con cada nuevo desafío (véase Figura 1. Modelo de desafío).

¹Un modelo es una representación de la realidad, es un esquema teórico o sistema de relaciones que tiene por objeto simplificarla, hacerla comprensible y manipulable, a través de la utilización de variables clave. Un buen modelo permite reconstruir situaciones pasadas y proyectar futuras (Puig y Rubio, 2011).

Figura 1. Modelo de desafío



Fuente: tomado de Puerta (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Argentina: Lumen.

Un trabajo de investigación que se puede asociar con esta concepción de la resiliencia es el de Bouvier (2003) que, a través de la revisión de fuentes documentales, exploró la relación entre temperamento y resiliencia en niños. Encontró que los pequeños con este atributo mostraban rasgos de carácter como la autonomía, autoestima y una orientación social positiva. Cuando tenían un año de edad eran muy activos, competentes, suscitaban la atención y cuidado de su entorno, sin problemas de sueño o de alimentación. Los niños no resilientes, por su parte, tenían un temperamento difícil, fueron ansiosos, tímidos, temerosos, suspicaces y retraídos, lo que los hacía más proclives a tener una evolución poco favorable. El vínculo intenso con una persona que cuidaba de ellos en su primer año de vida era un factor importante de resiliencia. En los niños con dificultades de desarrollo, esos lazos sociales intensos estaban ausentes, dando como resultado infantes retraídos y pasivos.

En los años noventa del siglo XX apareció una segunda generación de estudios, en la cual no se hizo tanto hincapié en las características individuales, sino en discernir el proceso que llevaba a las personas a salir de la adversidad. Se ampliaron las observaciones a adolescentes, al entorno familiar y se buscaron aplicaciones prácticas en el campo de la promoción de la resiliencia. Ésta fue definida a partir de los procesos intrapsíquicos, relacionales y sociales en los que se veían envueltas las personas. Entre los principales representantes de esta generación están Grotberg (2006), Henderson y Milstein (2005) y Bronfenbrenner (1978).

Grotberg (2006), definió la resiliencia como la capacidad de hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas y con el tiempo ser transformados.

Esta autora consideró que esta capacidad puede construirse o promoverse, a través de la incidencia en tres factores: *Yo tengo* (apoyos externos), *Yo soy* (fuerza interior) y *Yo puedo* (capacidades interpersonales). Por su parte, Henderson y Milstein (2005), la definieron como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse a la adversidad, desarrollando competencias en el ámbito académico, social y vocacional pese a encontrarse expuesto a estrés. Además de poder ser promovida, hay algunos elementos que protegen a la persona de los efectos de las experiencias adversas (enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, y enseñar habilidades para la vida).

Bronfenbrenner (1978), no realizó estudios sobre resiliencia directamente, pero su perspectiva ecológica fue utilizada ampliamente para hacerlos. Él planteó que para comprender el desarrollo de un individuo debe hacerse algo más que observar su conducta de forma directa, se requieren analizar los sistemas multipersonales (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) que se extienden más allá de un sólo entorno, se deben estudiar los ambientes que rebasan las situaciones inmediatas. Estableció que el desarrollo es el resultado de una progresiva acomodación mutua entre el ser humano y las propiedades de los entornos o sistemas en los que vive.

Utilizando este enfoque, Cohen (2012), afirmó que el desarrollo de un niño con discapacidad depende del escenario en el que se desenvuelve y de la relación entre los diferentes sistemas en los que participa de manera indirecta, por ejemplo, el hogar, la escuela, la comunidad, la cultura y el país al que pertenece. De igual forma, el niño con discapacidad influye en los miembros de la familia y en los agentes de los otros sistemas, de tal forma que detona procesos de inestabilidad, riesgo, equilibrio, adaptación y ajuste a esta situación, la de la discapacidad.

Por su parte, Ehrensaft y Tousignant (2001), siguiendo también esta línea de pensamiento sistémico, plantearon que la construcción de la resiliencia en niños expuestos a situaciones adversas es el resultado de la interacción entre diversos niveles sistémicos, como lo son el *ontosistema* (características internas del niño), *microsistema* (familia), *exosistema* (comunidad) y *macrosistema* (cultura y sistema político), siendo los sistemas más cercanos al individuo los que adquieren mayor relevancia. En este caso, sería la familia y, dentro de ella, la madre. Estos autores, a través de trabajos empíricos, llegaron a la conclusión de que la resiliencia es un proceso complejo que implica la participación de agentes de diferentes niveles, empezando por el propio individuo, la familia o algún miembro de ella y los personajes que deciden la política de un Estado.

A partir de la década de los años 2000, se identificó una tercera generación de estudios, que definió la resiliencia como un proceso diacrónico (a lo largo del tiempo) que se proyecta hacia el futuro y que emerge ante la adversidad, también consideró que es un atributo potencialmente presente en todos los individuos, pero que necesita de los demás para construirse y manifestarse. En consonancia con la propuesta ecológica de Bronfenbrenner (1978), consideró que la resiliencia es el producto de la interacción entre el individuo y su entorno (Gil, 2010). Entre sus principales exponentes se encuentran Cyrulnik (2002) y Vanistendael (1994) como se citó en Gil (2010).

Cyrulnik (2002) concibió a la resiliencia como la capacidad de recuperación ante un trauma. Esta noción trató de comprender de qué manera un golpe asimilado puede provocar efectos variables e incluso de rebote. Asimismo, el mismo autor menciona que para que el individuo desarrolle un trauma que marque su historia personal debe recibir dos golpes: el primero se inscribe en la vida real y concreta, provoca el dolor, la herida y la carencia que altera la vida del individuo; y el segundo se refiere a la forma en que este mismo individuo representa lo real, la forma en que vive, experimenta y procesa las consecuencias del daño.

Ligado a lo anterior, la propuesta de Cyrulnik (2002) estableció que ningún individuo se puede convertir en resiliente por sí solo, necesita de un tutor que le procure cuidados en la primera infancia, incluso antes de nacer, para poder adquirir los recursos que le den la estabilidad necesaria para enfrentar y superar situaciones adversas. Posterior a la infancia, debe construir discursos propios para interpretar y procesar el impacto del trauma que le permitan otorgar sentido a la vida, para lo que también se puede apoyar de tutores de resiliencia o de la misma comunidad a la que pertenece. Esta postura coincide con la de Bouvier (2003), que también la asocia con el temperamento del niño y con la cercanía de un adulto que cuide de él durante su primer año de vida.

Otro autor importante de esta generación es Vanistendael (1994) como se citó en Gil (2010), quien entiende la resiliencia como la capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de los riesgos y la adversidad. Este sociólogo identificó dos componentes en este proceso: 1. La resistencia frente a la destrucción, se refiere a la capacidad para proteger la propia identidad bajo presión; 2. La capacidad para mantener un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles.

De manera agregada, otro trabajo de investigación claramente relacionado con estas posturas es el de Balengo y Colmenares (2003), quienes entienden la resiliencia como una noción que explora de qué modo un golpe puede producir efectos variables en

un individuo, incluso de reanimación. La investigación fue realizada con niños en situación de calle en la ciudad de Cali, Colombia. Identificaron tres tipos diferentes de chicos: *gamines* (abandonaron a su familia a la edad aproximada de 4 años), *niños abandonados* (viven en la calle, pero no hay una ruptura total con la familia, vuelven intermitentemente con ella, mantienen un punto de anclaje) y *de familias desplazadas* (pertenecientes a poblaciones desplazadas por la violencia en áreas rurales, que al llegar a la periferia de las ciudades caen en un descuido total por parte de los padres).

En el caso de los *gamines*, la resiliencia está relacionada con la construcción simbólica de sí mismos como agentes de su vida y como sujetos de derecho, ya que observan su salida del núcleo familiar como una decisión propia, no como una pérdida, lo que se constituye en un factor de protección. En los niños abandonados, la resiliencia está ligada a la necesidad de mantener el vínculo emocional y social con su familia, lo que les permite conservar una estabilidad emocional y tender hacia la autoconservación. En el caso de los desplazados, los que tienen un mejor desarrollo son los que pertenecen a familias que, a pesar de haber sido expoliadas, conservaron cierta identidad cultural y exigencias sociales que protegen su integridad física y psicológica.

Finalmente, hay otro conjunto de autores que se engloban en la escuela latinoamericana, que la comprenden como un compromiso social activo que busca la justicia y el bienestar comunitario. Esta escuela enfoca sus esfuerzos en la promoción de la resiliencia, a través del apoyo grupal y el trabajo participativo de la comunidad (Gil, 2010). El principal representante de ésta es Melillo (2004), con su propuesta de resiliencia comunitaria. Planteamientos similares a éste son los de Walsh (2004), con la resiliencia familiar y el de Simpson (2010) con la sociocultural, quienes la entienden como una cualidad que se construye de forma colectiva.

Melillo (2004), la entiende la resiliencia comunitaria como la capacidad colectiva para superar situaciones adversas y salir fortalecidos de ellas. En su construcción teórica, el autor se enfoca en América Latina, considerando que es un área geográfica particularmente afectada por catástrofes como terremotos, inundaciones, ciclones, hambrunas, guerras civiles y otras situaciones adversas. El mismo autor determinó que son cinco sus pilares (p.80):

1. Autoestima comunitaria: está relacionada con la satisfacción que experimentan los miembros de la comunidad por pertenecer a ella.

2. Identidad cultural: se refiere al sentido de pertenencia que se genera en individuos que comparten costumbres, valores, canciones o giros idiomáticos.
3. Humor social: consiste en encontrar la comedia en la tragedia que experimentan como un medio para superarla, es un recurso temporal que da al grupo la sensación de no ser rebasado por la situación adversa.
4. Honestidad estatal: es un medio para fortalecer los vínculos sociales desgastados por actos de corrupción institucional.
5. Solidaridad: es la consecuencia del sentido de pertenencia que tienen los individuos al compartir una identidad cultural y pertenecer a un mismo colectivo.

Walsh (2004), por su parte, planteó que la resiliencia es consecuencia de procesos interaccionales que permiten a las familias soportar y salir adelante de los desafíos vitales disociadores. Estos procesos interaccionales comprenden la forma como la familia aborda situaciones amenazadoras, su estrategia para hacer frente a tensiones inminentes, su capacidad para manejar periodos de transición y las secuelas de las crisis por las que pasan.

Simpson (2010), reunió a la resiliencia familiar y comunitaria bajo el concepto de resiliencia sociocultural, entendida como la capacidad de enfrentar y superar la adversidad en diferentes niveles (individual, familiar, institucional o comunitario), a través de un proceso de interacción dinámica y de adaptación positiva a la realidad en espacios generadores de resiliencia (interacción entre el sujeto y su contexto), basados en factores constituyentes y mecanismos socioculturales (valores, sentido de pertenencia, comunicación y educación).

La resiliencia sociocultural se compone de tres elementos básicos: la adversidad, la adaptación positiva a la realidad y la interacción dinámica entre el sujeto o grupo y su contexto. El individualismo y el aislamiento son los factores de riesgo, el espacio de la cultura y el mundo social son los caminos que llevan a la resiliencia sociocultural, entendida como un mecanismo de construcción de relaciones, de valores, acuerdos y del tejido social que permitirá al individuo, independientemente de su escala o nivel, enfrentar y superar la adversidad.

Un ejemplo de ésta es el trabajo de Mansour (2003), quien observó a 898 adolescentes palestinas de entre 16 y 18 años escolarizadas en 25 colegios de

secundaria de la zona de Ramala, Palestina. Perteneían a la generación de niños que estuvo expuesta a los años de turbulencia política y militar de la Intifada. Ellas y sus familias vivían en un entorno que no era ni de guerra ni de paz, pero que comprometía su desarrollo. La investigadora se propuso observar su sensación de bienestar subjetivo y su salud mental. Identificó que entre más educados estaban los padres, más tendían a estar las chicas satisfechas con su vida. Cuando entendían el sentido del enfrentamiento, se colocaban en un sistema de valores que daba sentido al sufrimiento diario, las unía a su comunidad y las protegía de los efectos del estrés. El control social impuesto, en parte por la religión, y la discriminación entre hombre y mujeres, en ocasiones se constituían en factores de protección, en una garantía de una vida más tranquila para las adolescentes, pero les daba márgenes de acción estrechos. Una vez que interiorizaban los valores de la familia y los de los sectores dominantes de la sociedad, encontraban un *modus vivendi* que las ayudaba a sobrellevar la situación.

Otro trabajo relacionado con la escuela latinoamericana es el de Sotelo (2004), quien tomando como base la crisis política, social y económica que experimentó Argentina en los años 2001 y 2002, planteó que la sociedad civil, las instituciones gubernamentales y la población en general dieron respuestas que se pueden valorar como resilientes, ya que en un entorno adverso formularon soluciones relacionadas con sus pilares:

1. Introspección: las instituciones públicas y privadas de salud realizaron un diagnóstico de la situación de los servicios sanitarios.
2. Capacidad de relacionarse: se logró un consenso nacional para encontrar la mejor forma de enfrentar la crisis, mostrando solidaridad y cooperación.
3. Iniciativa y creatividad: se lanzó un programa de apoyo a los desempleados, se pusieron en práctica formas no monetarias de comercio como el trueque, se formaron cooperativas y se recuperaron fábricas en quiebra, y se implementaron comedores comunitarios para personas sin hogar.
4. Moralidad: la sociedad argentina mostró un rechazo generalizado ante la deshonestidad en la administración pública.
5. Ayuda externa: el gobierno de Italia donó 4.5 millones de euros y dio un crédito por 25 millones más, y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo implementó un programa de asistencia humanitaria en las provincias norteafricanas del país.

Los elementos que comparten la totalidad de las concepciones de resiliencia son la existencia de una situación adversa y la capacidad individual o colectiva de responder a ella de forma positiva, de tal manera que se sale fortalecido, no sólo se resiste y se sobrevive. En un primer momento se pensó que era un atributo inmanente de sólo algunas personas, generalmente niños o jóvenes. Este es el caso de autores como Puerta (2002), quien consideró que los individuos cuentan con una especie de escudo protector.

Pronto se la empezó a observar como un producto social, como el resultado de las relaciones que se establecen con la familia, la comunidad o en sistemas de diferente escala, también se rompió con la idea de que únicamente los jóvenes podían experimentarla, muestra de ello es el trabajo de Manciaux (2003) sobre la resiliencia en la edad avanzada. Un hecho más a considerar es que, dado que es consecuencia de los vínculos sociales, puede ser promovida de manera artificial para fortalecer esta capacidad de sobreponerse a la adversidad, ejemplo de ello es el trabajo de Grotberg (2004), quien planteó que se construye a partir de tres elementos: apoyos externos (yo tengo), fortalezas internas (yo soy) y destrezas interpersonales y de resolución de problemas (yo puedo).

No obstante, la idea de que puede ser construida, autores como Cyrulnik (2002), consideran que es el resultado, en parte, del temperamento formado a través de los procesos preverbales, de la comunicación intrauterina y la seguridad afectiva que le brinda la madre al niño durante sus primeros meses de vida, incluso antes de nacer. Es decir, hay un fundamento biológico en este tipo de reacciones. Un trabajo que se desarrolló sobre esta línea de pensamiento fue el de Moutassem-Mimouni (2003), quien encontró que lo que influía en que niños abandonados en albergues en Argelia sobrevivieran o no a sus primeros años de vida y se convirtieran en adultos adaptados a su comunidad era la interacción entre dos factores de riesgo y cinco de protección. Los factores de riesgo que identificó se dividían en dos: 1. Vinculados a la legitimidad (madre enferma o con discapacidad intelectual, no haber sido un hijo deseado y haber sido dado a luz en condiciones de estrés) y 2. Vinculados a la asistencia prestada por el Estado (discontinuidad en los cuidados, ausencia de figuras parentales, falta de higiene, rechazo social y no introducción en los símbolos, por ejemplo, no recibir un nombre, no tener vínculos con la madre o la familia). Los factores de protección estaban relacionados con: 1. El temperamento (cuando encontraban una persona que invirtiera tiempo en ellos empezaban a desarrollarse), 2. La apariencia (los niños atractivos encontraban fácilmente una persona que quisiera hacerse cargo de ellos), 3. El padrinzgo (los que vivían en

familias de acogida se desarrollaban mejor), 4. La pareja conyugal (los que en la edad adulta lograban casarse transformaban sus vidas positivamente) y 5.- Inserción familiar (los adultos que vivían en familia mostraban una mejor adaptación).

1.2. Perspectivas teóricas y factores asociados a la resiliencia

A partir de las definiciones sobre resiliencia, se han generado perspectivas teóricas más amplias y se han identificado factores protectores y en algunos casos también de riesgo asociados a esta capacidad de enfrentar y superar retos. De entre éstas, podemos destacar la sistémica, la filosófica, la moral, la familiar, la comunitaria, la psicoanalítica, la sociocultural, la de personalidades resilientes, la de mentalidades resilientes, la neuroetológica y la organizacional.

La perspectiva sistémica es producto del trabajo de Bronfenbrenner (1978), que como ya se ha mencionado páginas atrás, considera que el desarrollo es el resultado de una acomodación entre el ser humano y las propiedades de los sistemas que lo alojan. El autor identificó cuatro tipos diferentes de sistemas:

1. **Microsistema:** es un patrón de roles, actividades y relaciones en las que los individuos interactúan cara a cara, por ejemplo, el hogar, la escuela, los centros de juegos, entre otros.
2. **Mesosistema:** comprende las interacciones de dos o más microsistemas en los que el individuo participa activamente y se amplía cada vez que se entra en uno nuevo, por ejemplo, un adulto que participa en los microsistemas familiar, laboral, de su grupo de amigos y que ingresa a un club deportivo.
3. **Exosistema:** se refiere a uno o más sistemas que no incluyen al individuo como agente activo, pero que lo que sucede en ellos lo afecta, por ejemplo, el niño que no participa en el espacio laboral de su padre, en la escuela de su hermano mayor o el círculo de amigos de su abuelo, pero que de algún modo lo que sucede en ellos lo implica.
4. **Macrosistema:** se refiere a la correspondencia en forma y contenido entre los micro, meso y exosistemas, entendidos como subculturas, y los sistemas de creencias o ideología más amplios, por ejemplo, la relación entre la escuela del barrio y la política educativa del país al que pertenece.

Esta propuesta ha sido retomada con relativa frecuencia por otros autores, por ejemplo, Walsh (2004) y Delage (2010) la utilizaron para desarrollar la perspectiva de resiliencia familiar.

Walsh (2004), planteó que la resiliencia es el resultado de procesos interaccionales que permiten a las familias soportar y salir adelante de los desafíos vitales disociadores. Estos procesos interaccionales comprenden la forma cómo la familia aborda situaciones amenazadoras, su estrategia para hacer frente a tensiones inminentes, su capacidad para manejar periodos de transición y las secuelas de las crisis por las que pasa. En concreto, observó que las claves de la resiliencia familiar se encuentran en tres factores: su sistema de creencias (dotar de sentido a la adversidad, tener una perspectiva positiva y de trascendencia), los patrones de organización (flexibilidad, conexiones, recursos sociales y económicos) y los procesos comunicativos (claridad, expresión emocional franca y resolución colaborativa de problemas) (véase Figura 2. Resiliencia familiar).

Figura 2. Resiliencia familiar



Fuente: tomado de Puig y Rubio (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. España: Gedisa.

Delage (2010), también abordó la construcción de la resiliencia en las familias desde la perspectiva sistémica de Bronfenbrenner, para él es la capacidad de movilizar recursos para hacer frente a la adversidad, aun cuando parezca que la situación supera su capacidad. Entre los factores de protección que identificó se encuentran la flexibilidad y la cohesión en las relaciones, un sentimiento de pertenencia desarrollado, la preocupación por preservar a las generaciones futuras y a las mayores. Frente a ellos, los de riesgo se definen por la rigidez en la organización familiar que no permite encontrar soluciones alternativas, relaciones poco solidarias que impiden combatir el estrés y aislar a los hijos de los problemas experimentados por los adultos.

Vergely (2004), desarrolló la perspectiva filosófica, planteó que la resiliencia es un concepto que concierne a la filosofía, porque ambas (resiliencia y filosofía) buscan la libertad, la creación de alternativas a conflictos que parecen irresolubles, a través del pensamiento, de la acción reflexiva que permite darle otro sentido a la realidad, así la reflexión que atañe a la resiliencia comprende tres etapas:

1. Referencia al otro: cuando el individuo está inmerso en una desgracia, es necesaria la mediación del otro para salir de ella, para superar los pensamientos obsesivos. La reanimación del ser humano comienza con la presencia y los gestos del otro, del establecimiento de un vínculo que sostiene a aquél inmerso en una situación adversa.
2. Reanimación de uno mismo: es una lucha personal, un vuelco interior. El individuo se niega a desempeñar el papel de víctima, se refiere a un principio de resistencia que se descubre al pensar en uno mismo, al establecer un vínculo con el individuo que se enfrenta a un desafío.
3. Pasar más allá de uno mismo: está relacionada con la capacidad de imaginar, de construir un porvenir, de superar el momento o etapa traumática y seguir con la vida. Para sobreponerse a los crímenes, la violencia, el odio, las adicciones o cualquier otra situación hostil es necesario empezar por perdonar para reanudar el proceso vital, para volver a dar comienzo al tiempo.

Por su parte, Vanistendael (1994) como se citó en Gil (2010) introdujo la visión moral de la resiliencia, entendida como la capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de los riesgos y la adversidad. El desarrollo más reconocido de este autor fue la metáfora de la *Casita de la resiliencia*, compuesta de cuatro niveles de construcción y utilizada para explicar cómo se construye la capacidad para enfrentar a la adversidad:

1. Cimientos: en este nivel se incluyen las necesidades básicas del individuo y la aceptación fundamental de sí mismo. Se trata de las necesidades básicas de alimentación y los cuidados elementales de la salud, hace referencia a los hallazgos de un programa de niños en situación de calle donde se encontró que la necesidad de dormir debía ser satisfecha antes que ninguna otra, debido a la explotación laboral a la que se los sometía. Luego de esta etapa de recuperación física, se podía empezar con la psicológica.

2. Planta baja: comprende la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten otorgar sentido a la vida. Remarca la importancia de que el individuo cuente con la aceptación incondicional de una persona significativa de su entorno, promoviendo su desarrollo integral. Por otra parte, la responsabilidad de cuidar una mascota, un amigo o un familiar le permite establecer una relación que otorgue sentido y cohesión al estar en el mundo.
3. Primer piso: este nivel cuenta con tres habitaciones, la primera se refiere a la autoestima y los valores (se relaciona con la aceptación del individuo, con el ejercicio de sus aptitudes y sus destrezas); la segunda al desarrollo de aptitudes y valores para la vida (están relacionadas con habilidades sociales, asertivas y de resolución de problemas necesarias para enfrentar la adversidad); la tercera al sentido del humor y la creatividad (permiten sobrellevar lo imperfecto, aceptar los fracasos y tener confianza).
4. Ático: está orientado hacia el futuro, hacia las experiencias por descubrir. Este último nivel se refiere a la apertura a experiencias, perspectivas y opiniones que permiten reflexionar sobre la manera de interpretar y valorar las situaciones adversas (Orteu, 2012) (Véase Figura 3. Modelo de la *Casita de la resiliencia* de Vanistendael).

Figura 3. Modelo de la *Casita de la resiliencia* de Vanistendael



Fuente: tomado de Orteu (2012). *Escuelas resilientes*. Trabajo de 3º de la EVNTF.

Otro de los temas que abordó Vanistendael (2013) fue el humor, ya que uno de los fundamentos de la resiliencia es la capacidad de establecer relaciones de confianza que permitan afrontar la adversidad con cierta esperanza. El humor, en tanto realismo optimista,² no niega el problema, descubre una perspectiva positiva en él. El autor considera que la capacidad del individuo para descubrir un punto positivo en la realidad, además de los ya evidentemente negativos, le permite reestructurarla e introducir una corrección cognitiva, es particularmente importante en situaciones de enfermedad, en campos de reclusión o en guerras.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, De Tychey (2003), planteó que la superación de un trauma está vinculada a la aptitud del sujeto para movilizar dos parámetros: los mecanismos de defensa del Yo y la capacidad para realizar elaboraciones mentales (mentalización) posteriores al estrés experimentado.

Los mecanismos de defensa del Yo tienen la función de procesar los afectos y representaciones que elabora el sujeto como consecuencia del trauma que experimenta. De Tychey (2003), los clasifica en cinco tipos diferentes:

1. El imaginario: sueños, conscientes e inconscientes, que ayudan a mantener un equilibrio psíquico, permiten sobreponerse momentáneamente a situaciones abrumadoras.
2. El sentido del humor: es un procedimiento defensivo, permite sublimar las pulsiones agresivas, a través de una expresión socialmente evolucionada como lo es el dar sentido positivo a situaciones adversas.
3. La escisión: separación de las representaciones y sus efectos para evitar las menos soportables. Es un mecanismo defensivo temporal, no se puede evadir la realidad permanentemente.
4. La negación: proceso adaptativo temporal, consiste en evadir hechos o situaciones insostenibles. Es el último recurso del que puede echar mano el sujeto, pero sólo como una preparación para asimilar los acontecimientos.
5. La intelectualización: es un medio para protegerse de los efectos del displacer, a través de la racionalización de los acontecimientos.

²Desde la psicología positiva, una persona optimista es la que tiene la capacidad de observar los aspectos positivos que la rodean, que es flexible, que puede modificar sus posturas con facilidad y que disfruta de las cosas, lo que la hace capaz de construir estados de bienestar y de enfrentar dilemas (Martín, 2015).

Por su parte, las realizaciones mentales o mentalización son un trabajo de elaboración intelectual de los afectos, de los sentimientos de displacer en forma de representaciones que dan sentido a las experiencias adversas del sujeto. La defensa del Yo permite al individuo sobrevivir a la experiencia adversa, pero la mentalización le dota herramientas para superar la angustia y los conflictos interpersonales para dar sentido a su experiencia y utilizarla en la construcción de una personalidad resiliente. Esta propuesta es la única, entre las revisadas que se centra exclusivamente en el trabajo emocional y racional del individuo, sin aludir a su círculo de relaciones. Desde luego, tiene que ver con su fundamento psicoanalítico.

Un par de propuestas que también derivan de la psicología son las perspectivas de mentalidades y personalidades resilientes, la primera de Brooks y Goldstein (2004) y la segunda de Martín (2015):

Brooks y Goldstein (2004), en una línea parecida a la de De Tychey (2003), desarrollaron la perspectiva de mentalidades resilientes para dar a entender que la superación de la adversidad tiene que ver con una serie de actitudes que el individuo tiene sobre sí mismo. Esa serie de presunciones es a lo que llaman mentalidad, para que sea considerada resiliente debe reflejar diez atributos:

1. Sentir que se controla la propia vida.
2. Ser resistente al estrés.
3. Ser empático.
4. Comunicarse de forma efectiva y tener capacidades interpersonales.
5. Tener habilidad para solucionar problemas y tomar decisiones.
6. Fijarse metas y expectativas realistas.
7. Aprender de los éxitos y de los fracasos.
8. Ser un miembro compasivo y productivo de la sociedad.
9. Llevar una vida responsable basada en valores.
10. Sentirse especial y ayudar a los demás a sentirse también especiales.

Al igual que autores como Cyrulnik (2002), consideraron que la resiliencia tiene un trasfondo biológico. Es decir, que hay elementos innatos en el individuo que lo hacen más proclive a superar la adversidad, pero también comparten ideas con otros como Grotberg (2006), al decir que las mentalidades se pueden construir, transformar para cambiar las presunciones que el individuo tiene sobre sí mismo y sobre los demás para modificar su comportamiento.

Una propuesta similar a la de Brooks y Goldstein (2004) es la que establece la existencia de personalidades resilientes, elaborada por Martín (2015). Éstas son aquellas que mantienen cierta cuota de bienestar en contextos marcados por la adversidad, lo que parece ampliar sus competencias para la creatividad y la resolución de problemas que las hace más adaptables y más resistentes a ambientes desfavorables. Un individuo con personalidad resiliente es aquel que es activo, que influye y modifica el ambiente para generar cambios que le sean favorables, que asume aquellos aspectos de la realidad que no le son posibles de modificar y comprende que lo que hace o deja de hacer trae consecuencias en su bienestar. Así, la resiliencia es un proceso dinámico resultante de la suma de la capacidad inicial del individuo (innata), lo que le aporta el ambiente tras las interacciones y un factor añadido variable (futuras relaciones). En particular, este autor identificó seis factores asociados a los individuos con este tipo de personalidades:

1. Sabiduría y conocimiento: competencias cognitivas que implican la adquisición y uso de conocimiento, que se miden por las variables creatividad, curiosidad, apertura de mente y amor al conocimiento.
2. Coraje: habilidades emocionales que facilitan la consecución de metas, se observan a través de variables como autenticidad, integridad, valentía, perseverancia, persistencia y vitalidad.
3. Humanidad: relaciones interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad, medidas a través de las variables bondad, simpatía, amabilidad, amor, apego e inteligencia emocional.
4. Justicia: capacidad para vivir en comunidad, medida a través de las variables sentido de justicia, equidad, liderazgo, trabajo en equipo y civismo.
5. Contención o moderación: protege al individuo de los excesos, se observa a través de las variables capacidad de perdonar, modestia, autorregulación y autocontrol.
6. Trascendencia: son las conexiones con el contexto en que se vive, otorga sentido a la vida, se mide a través de variables como gratitud, esperanza, sentido del humor, espiritualidad y proyección hacia el futuro.

Un par de propuestas que rebasan el plano individual planteado por las perspectivas que derivan de la psicología son las de la resiliencia sociocultural y la organizacional, la primera elaborada por Clarke (2013) y la segunda por Simpson (2010).

Clarke (2013), siguiendo con la exploración de los procesos que rebasan el plano individual, planteó la existencia de la resiliencia organizacional, entendida como una serie de acciones planificadas para llevar a una empresa a recuperarse de una crisis. En particular, identificó que las empresas (gestoras de transformación) que entienden que los entornos cambiantes son una constante y que deben transformarse continuamente, salen fortalecidas de estos momentos críticos. En la cara opuesta, están las que observan la turbulencia como algo pasajero (gestión de crisis), que obtienen peores resultados y se mantienen en una lucha por la mera sobrevivencia. El autor identificó cuatro factores asociados con las organizaciones resilientes:

1. Capacidad para encarar la realidad de frente y prepararse para los retos venideros.
2. Otorgar sentido a lo que se hace, actuar en base a valores y tener metas claras.
3. Habilidad para improvisar y tomar acciones con los medios que se tienen al momento.
4. Sus procesos y su talento humano están alineados con su entorno y el mercado al que están enfocadas.

Por otra parte, Simpson (2010) reunió la resiliencia familiar, comunitaria y organizacional bajo el concepto de resiliencia sociocultural, entendida como la capacidad para enfrentar y superar la adversidad en diferentes niveles (individual, familiar, institucional o comunitario), a través de un proceso de interacción dinámica y de adaptación positiva a la realidad en espacios generadores de resiliencia (interacción entre el sujeto y su contexto), basados en factores constituyentes y mecanismos socioculturales (valores, sentido de pertenencia, comunicación y educación). Este autor, identificó tres componentes básicos de este proceso: la adversidad, la adaptación positiva a la realidad y la interacción dinámica entre el sujeto o grupo y su contexto. El individualismo y el aislamiento son los factores de riesgo; el espacio de la cultura y el mundo social son los caminos que llevan a la resiliencia sociocultural, entendida como un mecanismo de construcción de relaciones, de valores, acuerdos y del tejido social que permitirá enfrentar y superar la adversidad.

Finalmente, una perspectiva que se separa de las ciencias sociales y se acerca a las naturales es la neuroetológica de Cyrulnik (2002), quien planteó que los genes codifican el desarrollo del sistema nervioso central que equipa a los miembros de una especie y los hace más o menos sensibles a ciertos estímulos del medio ambiente. La

filtración de esos estímulos, la modelación del sistema nervioso y las compensaciones/reparaciones posibles ante un daño explican para él el fundamento neurológico de la resiliencia. Sin embargo, este fundamento innato se difumina y se da importancia a factores relacionados con el afecto, psicológicos y culturales, que tendrán mayor peso en el desarrollo individual. Para ilustrarlo, tomó como ejemplo el síndrome de Down, donde el desarrollo primario del sujeto es consecuencia de la expresión del gen 21 triplicado, que tiene manifestaciones morfológicas y psicológicas concretas. No obstante, conforme se entra en etapas más avanzadas del desarrollo se observan variaciones importantes en el rendimiento intelectual, según sean los estímulos que se reciben desde el entorno familiar y social (Barudy y Dantagnan, 2005). Para observar la mejoría, la construcción de la resiliencia que permitirá soportar los golpes y restablecer su desarrollo en circunstancias adversas, Cyrulnik (2002) considera que se deben estudiar tres factores:

1. Adquisición de recursos internos: se refiere al temperamento formado a través de los procesos preverbales que explican la forma en que se reacciona ante la agresión, porque ponen en marcha una serie de guías de desarrollo sólidas. Este punto está fundado en la comunicación intrauterina y la seguridad afectiva que le brinda la madre al niño durante sus primeros meses de vida, que le permiten crear una estabilidad interna para hacer frente al trauma y restablecerse.
2. Significación del golpe: es la interpretación que elabora el individuo de los acontecimientos que vive, es lo que explica los efectos mayores o menores del trauma.
3. Posibilidad de regresar a los lugares donde se encuentran los afectos: son las actividades y palabras que la sociedad dispone alrededor del herido, ofrecen las guías de resiliencia que permitirán superar el trauma.

1.3. Modelos de resiliencia

Del conjunto de propuestas teóricas sobre la resiliencia, tanto de su descripción, origen y promoción a nivel individual y grupal se han generado modelos explicativos que intentan transmitir de manera clara, simple y directa las propiedades y componentes clave de este proceso. Autores como Puig y Rubio (2011), los han clasificado en tres tipos diferentes: descriptivos o explicativos, de trabajo o aplicación y mixtos.

Los modelos descriptivos o explicativos están enfocados a explicar el proceso por el cual las personas hacen frente a la adversidad. Las respuestas resilientes no son

atípicas, se manifiestan en función de atributos externos e internos del individuo, factores de protección y de riesgo (Puig y Rubio, 2011). Dentro de éstos podemos observar al Modelo de resiliencia de Richardson (como se citó en Henderson y Milstein, 2005), la Casita de resiliencia de Vanistendael (2013), el de Verbalización de Grotberg (2006), la Resiliencia comunitaria de Melillo (2004) y el Mandala de las resiliencias de Wolin y Wolin (como se citó en Puerta, 2002).

Referente a la Mandala de las resiliencias de Wolin y Wolin (como se citó en Puerta, 2002) se logran identificar siete tipos de resiliencia que se desarrollan a lo largo de las diferentes etapas de la vida (infancia, adolescencia y adultez). Para expresarlas de forma esquemática, los autores echaron mano de la figura que denominaron *Mandala de las resiliencias*, que es una imagen que en algunas culturas tradicionales se utiliza para concentrar y potenciar las fuerzas naturales en búsqueda de una mejor calidad de vida. En el núcleo de la figura se localiza el Yo de cada persona, en el que se encuentra lo que se debe asimilar, sobre lo cual se debe tomar conciencia y aprovechar en su beneficio. Los círculos que rodean al núcleo son las etapas de desarrollo de la resiliencia y conforme se alejan de él se van haciendo más complejas. Cada círculo está dividido en triángulos que son las manifestaciones de los componentes de cada tipo de resiliencia. El nombre de éstas aparece sobre el círculo exterior de la figura (véase Figura 4. Mandala de las resiliencias de Wolin y Wolin).

Figura 4. Mandala de las resiliencias de Wolin y Wolin

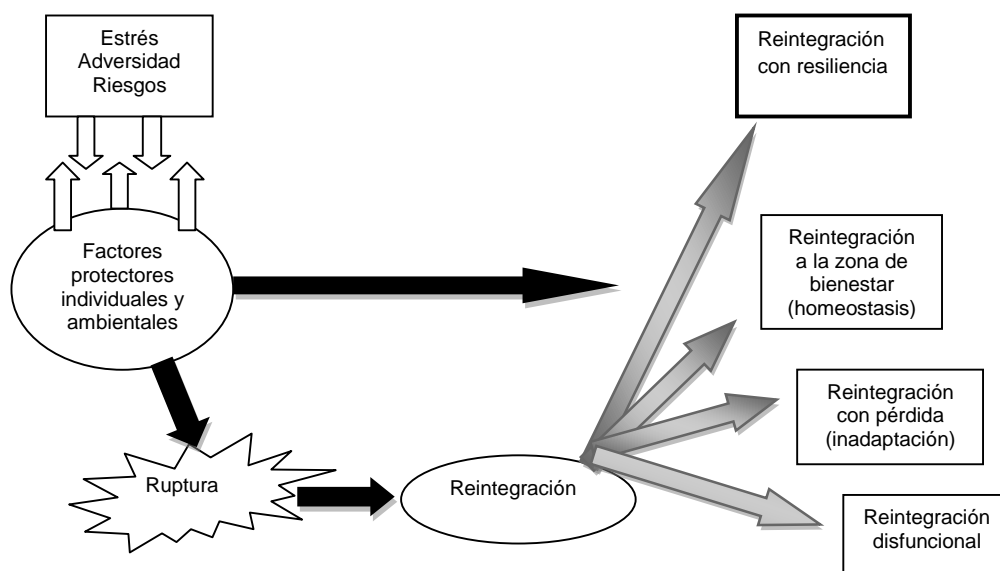


Fuente: tomado de Puerta, M. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Argentina: Lumen.

Por otra parte, en el modelo de resiliencia de Richardson (1990) como se citó en Henderson y Milstein (2005), el autor encontró que cuando un individuo experimenta una adversidad, en principio utiliza factores ambientales y propios para atenuar su impacto. Si son suficientes, se adapta a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa, lo que

lo coloca en una zona de bienestar u homeostasis (equilibrio), también puede avanzar a un nivel mayor de resiliencia debido a la fortaleza emocional y los mecanismos de defensa que desarrolló para atravesar por la adversidad. Si no son lo suficientemente fuertes, necesariamente atraviesa por un proceso de ruptura psicológica, del que posteriormente puede recuperarse y reintegrarse al estado de bienestar anterior al suceso adverso. Lo relevante del planteamiento es que un suceso crítico no necesariamente lleva a la disfunción, sino que puede tener diversos resultados (Henderson y Milstein, 2005) (véase Figura 5. Modelo de resiliencia de Richardson).

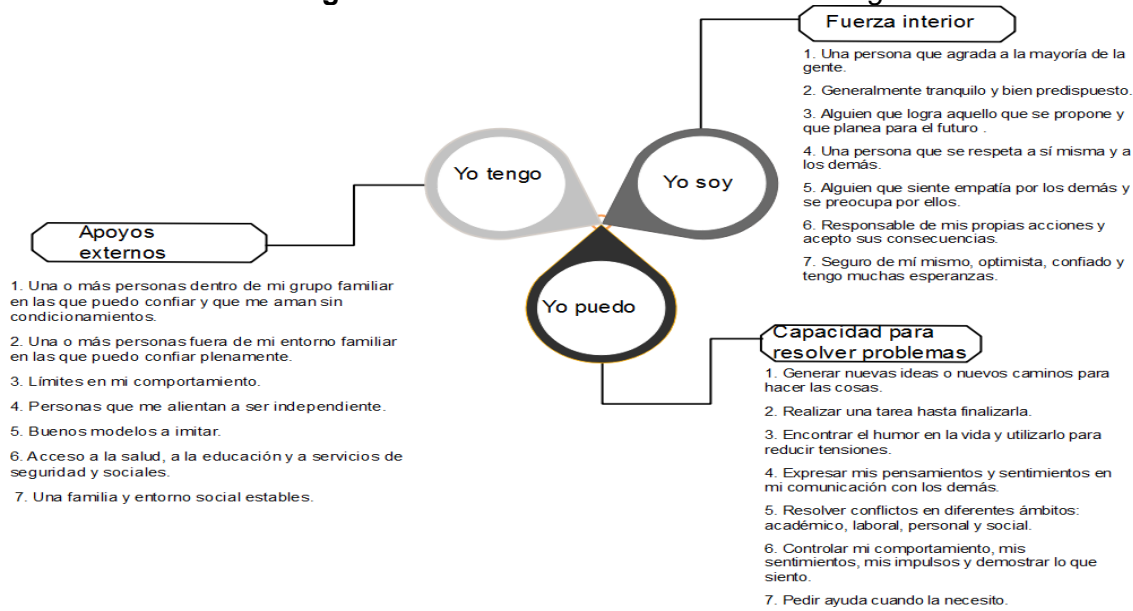
Figura 5. Modelo de resiliencia de Richardson



Fuente: tomado de Henderson y Milstein (2005). *Resiliencia en la escuela*. Argentina: Paidós.

Por su parte, Grotberg (2006), en el modelo de *Verbalización*, identificó y organizó los factores que se asociaban a determinados niños que se sentían bien, a pesar de pertenecer a familias con problemas de consumo de drogas, abuso físico o enfermedades mentales, en comparación con aquellos que sí habían sido afectados por el contacto con estímulos estresantes, así identificó tres tipos diferentes de factores de resiliencia (véase Figura 6. Factores de resiliencia de Grotberg). Según sea la situación a la que se esté expuesto, se puede valorar la presencia de cada uno de ellos y, partiendo de ese punto, construir los que estén ausentes o que se requieran para enfrentar determinada situación.

Figura 6. Factores de resiliencia de Grotberg



Fuente: elaboración propia con información de Grotberg (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. España: Gedisa.

En cuanto a los modelos de trabajo o aplicación, son propuestas sistematizadas que buscan la promoción de la resiliencia, no sólo siguen y documentan casos, sino que plantean caminos para llegar a ella como una respuesta a situaciones adversas concretas. Puig y Rubio (2011), consideran que dentro de éstos se encuentran las investigaciones prácticas. Algunos ejemplos de ellas serían trabajos como los de Kotliarenco, Muños y Gómez (2012) sobre resiliencia familiar, el de Torres y Ruiz (2013) sobre habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior y el de Palomar y Victorio (2012) sobre los recursos de resiliencia.

Kotliarenco *et al.* (2012), realizaron una investigación con un grupo de 74 familias con niños de entre 0 y 36 meses de edad de la comuna de Macul, Santiago de Chile, con el objetivo de identificar la ausencia o presencia de resiliencia relacional, entendida como la que ocurre como resultado de la interacción e intercambio de recursos tangibles e intangibles a diferentes niveles sistémicos (micro, meso, exo y macrosistema). A través de la utilización de la Escala de evaluación familiar integral de Carolina del Norte (NCFAS-G), encontraron que las familias que mantenían una dinámica relacional adecuada bajo condiciones de adversidad económica y social, también tenían niños con mejores niveles de salud. Las resilientes mostraron mayores niveles de apoyo entre sus miembros, rutinas más estructuradas, rituales de celebración y tiempo destinado a la recreación y el juego. Las variables que mostraron mayor relación con estas familias fueron la comunicación

entre la figura parental y el niño, el buen trato en la pareja, el apego y recreación familiar, las relaciones entre los cuidadores, las rutinas y rituales familiares, y la relación del niño con el cuidador. En particular, las que dedicaban tiempo a la recreación, el ocio y a jugar tenían 20 veces más probabilidad de desarrollar resiliencia bajo condiciones adversas.

Torres y Ruiz (2013), realizaron una investigación con una muestra de 464 estudiantes de dos preparatorias estatales públicas del Estado de México, se plantearon el objetivo de identificar las características de personalidad de estudiantes resilientes y compararlas con las de los que no mostraban este atributo. Identificaron a los alumnos resilientes a partir de tres criterios: haber experimentado sucesos de vida estresantes, contar con redes de apoyo y tener un promedio escolar alto. Encontraron que el 14% de la muestra sí mostraba esta característica, teniendo como atributos la motivación al logro con maestría y trabajo (orientación a la excelencia, manipulan el medio físico y social, y superan obstáculos), un locus de control interno (regulan su conducta y conciben las consecuencias de sus acciones como propias), creencias y prácticas espirituales, y usaban el humor para el mejoramiento personal.

Finalmente, Palomar y Victorio (2012), utilizando una muestra de 3,072 personas beneficiarias del programa *Oportunidades* distribuidas a lo largo de todo México, se plantearon identificar las diferencias entre los recursos personales e interpersonales de resiliencia en los diferentes grupos de movilidad educacional y económica. A través de la aplicación de la Escala de resiliencia mexicana (RESI-M) y la medición de la movilidad intergeneracional (diferencia entre la escolaridad del entrevistado y la de su padre), encontraron que la movilidad educacional se relacionaba con algunos recursos que aumentaban la competencia de las personas para enfrentar situaciones adversas. La educación proveía de las habilidades y conocimientos, que además de permitirles acceder a mejores empleos e ingresos posiblemente más altos, impactaba las relaciones en la familia, las individuales y las sociales.

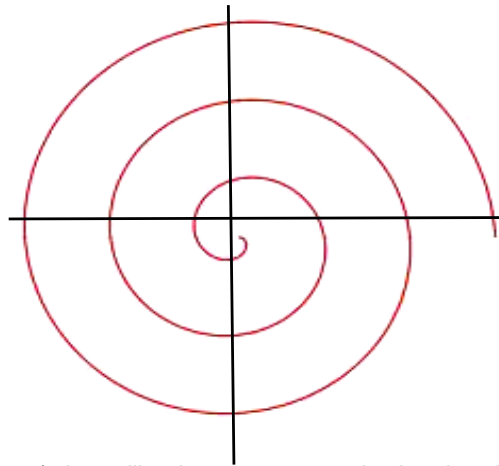
Por último, referente a los Modelos mixtos, éstos se enfocan en explicar el proceso de emergencia de la resiliencia y de generar alternativas para su promoción. Puig y Rubio (2011), consideran dentro de éstos a la *Rueda de resiliencia* de Henderson y Milstein (2005), la Resiliencia familiar de Walsh (2004) y la resiliencia holística.

El modelo holístico postula que la resiliencia es universal, está potencialmente presente en todos, es mucho más que la suma de sus partes, supera el contraste entre factores de protección y de riesgo. La propuesta recupera los factores identificados por Grotberg (2006) (Yo tengo, Yo soy y Yo puedo) y agrega a ellos otros considerados de no

resiliencia, que se refieren a los que inhiben, ralentizan o detienen el flujo de energía. Se recurre a la metáfora de un río para explicar la relación entre resiliencia y no resiliencia: la primera se interpreta como el agua que fluye y sus factores como los riachuelos que alimentan el caudal principal; la segunda, alude a las piedras u otros obstáculos que ralentizan o que pueden llegar a impedir el flujo del agua (Forés y Grané, 2012).

Para ilustrar el modelo holístico y el proceso de construcción de resiliencia utilizan la figura de la espiral logarítmica, que describe un movimiento que se va ampliando y que es la base para seguir avanzando. Se asemeja a la resiliencia porque experimenta dificultades cuando inicia, pero a medida que progresa se hace más fluido el proceso, se interpreta como una fuerza que empuja a la mejora personal (Forés y Grané, 2012) (véase Figura 7. Espiral de resiliencia).

Figura 7. *Espiral de resiliencia*



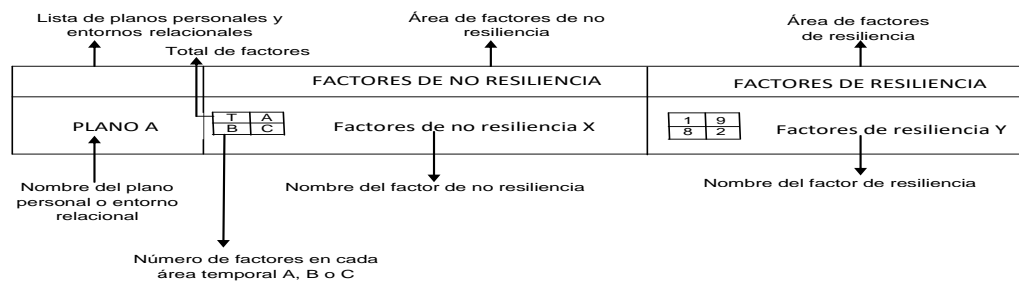
Fuente: tomado de Forés y Grané (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. España: Narcea.

Según Gil (2010), en el modelo holístico se pueden identificar tres impulsos o energías:

1. De relación: se refiere a la sinergia entre factores de resiliencia y no resiliencia, así como entre los procesos individuales y comunitarios.
2. De aprendizaje: alude a que el individuo puede ser interpretado como un sistema que aprende, lo que resulta exitoso en la gestión de la resiliencia, ya que permite aplicar lo asimilado a nuevos retos y contextos.
3. Creativa: se manifiesta en la variedad de caminos que se pueden seguir para construir la resiliencia y la superación de la adversidad, se están formando constantemente nuevas formas de superar las barreras y los obstáculos.

Por otra parte, se encuentra el llamado *Mapa de la resiliencia*, el cual es una propuesta metodológica desarrollada en el contexto del modelo holístico que permite clasificar y analizar los datos obtenidos en los procesos de investigación de la resiliencia y la no resiliencia, en los que pueden usarse instrumentos de recolección de información como cuestionarios, historias de vida y grupos de discusión (véase Figura 8. Modelo base del mapa de resiliencia) (Forés y Grané, 2012).

Figura8. Modelo base del mapa de resiliencia



Fuente: tomado de Forés, M.A. y Grané, O.J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. España: Narcea.

Según los aspectos en los que se haga énfasis Gil (2010) menciona que el mapa permite dividir los factores de resiliencia en planos personales y entornos relacionales, además de aplicar por lo menos cuatro perspectivas de análisis:

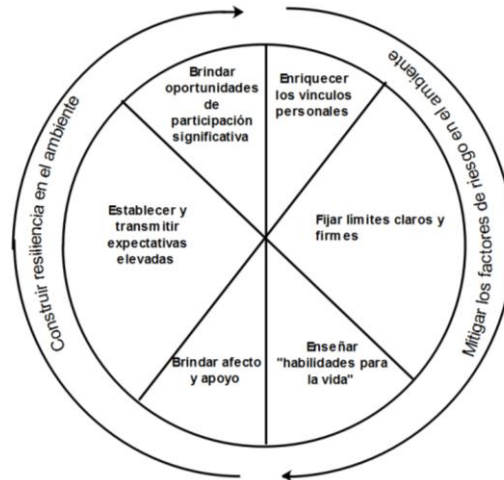
1. Taxonómica: está constituida por los diferentes niveles de ordenación de los datos recolectados, a través de los instrumentos.
2. Temporal: refleja los distintos factores que van surgiendo en determinadas fases de los procesos de resiliencia.
3. Reticular: permite observar los factores que tienen mayor presencia y actúa como nodo en la red que conforman los factores de resiliencia y no resiliencia.
4. Holística: comprende el conjunto de los resultados obtenidos en las primeras tres dimensiones y los interpreta como partes conectadas, como un todo.

El mapa hace visible la sinergia entre los factores de resiliencia y no resiliencia que permiten identificar metafactores que comparten similitudes dentro de planos o entornos específicos, así como comprender la resiliencia misma como una energía que guía y orienta a la mejora personal.

Por otra parte, Henderson y Milstein (2005), afirmaron que las escuelas, la familia y la comunidad brindan una serie de factores protectores y condiciones que fomentan la

resiliencia en los individuos, que se resumen en los seis puntos que se expresan en la Rueda de Resiliencia (véase Figura 9. Rueda de Resiliencia de Henderson y Milstein).

Figura 9. Rueda de Resiliencia de Henderson y Milstein



Fuente: tomado de Henderson y Milstein (2005). *Resiliencia en la escuela*. Argentina: Paidós.

En este sentido, Henderson y Milstein (2005) llegaron a la conclusión de que hay tres estrategias para mitigar el riesgo en la vida del individuo, protegiéndolo de los efectos de las situaciones adversas a las que se puede ver expuesto, éstos son los pasos del 1 al 3 de su Rueda (p. 32-33):

1. Enriquecer los vínculos: consiste en fortalecer las conexiones entre el individuo y cualquier persona o actividad social, partiendo de la idea de que una persona con vínculos positivos incurre en menos conductas riesgosas que las que no los tienen.
2. Fijar límites claros y firmes: se refiere a la necesidad de contar con políticas y reglamentos coherentes que expresen las expectativas de conducta que se tienen, de forma tal que existan mecanismos para afrontar las conductas de riesgo y que queden claros los objetivos que se espera cumplir.
3. Enseñar habilidades para la vida: desarrollar competencias como cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, comunicación, resolución de problemas, toma de decisiones y manejo del estrés, de tal forma que puedan sortear peligros como las adicciones al tabaco, alcohol y otras drogas.

Al parejo de los factores de protección, proponen otros tres dirigidos a promover la resiliencia, se dirigen a fomentar las condiciones ambientales observadas en individuos que en algún momento de su vida se sobrepusieron a la adversidad, éstos son los pasos del 4 al 6:

4. Brindar afecto y apoyo: ofrecer respaldo y aliento incondicionales, siendo el factor más importante de los seis. Los autores mencionan que es prácticamente imposible superar la adversidad si no se cuenta con el apoyo de un familiar o algún otro adulto responsable, por ejemplo, un maestro, vecino o trabajador social.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas: es importante que se establezcan objetivos elevados, pero a la vez realistas que motiven al individuo a superar la situación estresante.
6. Brindar oportunidades de participación significativas: otorgar al individuo la posibilidad de resolver problemas, tomar responsabilidades, planificar, fijarse metas y ayudar a otros, de tal forma que experimente la sensación de logro.

1.4. Modelos de calidad de vida

La noción de calidad de vida (CDV) se construyó en los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, como una forma de valorar la instrumentación del modelo económico capitalista en las naciones periféricas, según Viesca (2000). Los conceptos de los que partió fueron los de *necesidades* y *bienestar*, entendidos como los factores del contexto que repercuten en las condiciones de vida de la población. Bajo esta concepción, se puso la atención en la universalidad del ser humano y en un núcleo irreductible de necesidades básicas válidas para todos (Viesca, 2000; Cuesta, 2009).

Los primeros trabajos sobre calidad de vida de la población se realizaron, a través de la utilización de variables objetivas macroeconómicas como el Producto Interno Bruto (PIB), después se recurrió a dimensiones como la calidad de la vivienda (materiales de construcción y espacio), instalaciones sanitarias (agua corriente, drenaje y electricidad), adecuación energética (combustible para cocinar y electricidad), acceso a servicios educativos, de salud, seguridad del entorno y actividades de ocio. Con base en ellas, se construyó el Sistema de indicadores para medir el nivel de vida de la población de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1954, con dimensiones como la salud, alimentación, trabajo, vivienda, tiempo libre, seguridad, medio ambiente y educación. El supuesto era que al estar cubiertas las necesidades globales de la población se experimentarían mayores índices de satisfacción. Dicho de otra forma, entre más alejado

se estuviera de la línea de pobreza, más feliz se sería (Cuesta 2009; Garduño, Salinas y Rojas 2005; Tonon 2003; Viesca 2000).

Un ejemplo de la implementación de este sistema fue la primera fase del trabajo de Cisneros, Santillan, Daltaubuit y Vázquez (2000) sobre la calidad de vida en comunidades rurales, en la que se evaluó a cinco poblaciones de México, Belice y Guatemala, a través de la aplicación del Indicador Integrado de Necesidades Básicas Satisfechas (NBS). Las observaciones se realizaron en función de cuatro variables:

1. Calidad y cantidad de la vivienda (calidad de la construcción y cantidad de espacio).
2. Condiciones sanitaria (agua corriente, drenaje y retrete).
3. Adecuación energética (electricidad y combustibles para cocinar).
4. Educación (alfabetismo, grados aprobados y asistencia escolar).

En un primer análisis de los datos, se pudo clasificar a la muestra con la que realizaron la investigación en seis categorías: indigentes (42%), muy pobres (16.8%), pobres moderados (25.3%), que cubrían sus necesidades básicas (9.5%), clase media (5.3%) y clase alta (1.1%). En fases sucesivas, encontraron que, al considerar variables relacionadas con el medio ambiente, la percepción subjetiva sobre su estado de salud y su alimentación, los resultados variaban ostensiblemente (Cisneros *et al.*, 2000).

Para la década del sesenta del siglo pasado se empezó a observar que las variables macroeconómicas, materiales u objetivas resultaban insuficientes para explicar la satisfacción con la vida³ de todos, pues las percepciones individuales variaban de una a otra persona, no actuaban de manera uniforme. Los componentes subjetivos empezaron a ser tomados en cuenta para observar la valoración individual de esas condiciones materiales, la capacidad del sujeto para abstraerse de ellas y darles una interpretación particular para lograr satisfacción personal en contextos que harían esperar lo contrario. Es así como la calidad de vida quedó comprendida como la satisfacción percibida por la persona en relación con diferentes ámbitos de la vida o como el estudio del bienestar

³La satisfacción, en términos generales, podría venir de cumplir el deseo por una cosa (alimento, ropa, casa, vestido, individuo o animal) o por una situación (evento, hechos o sucesos), a través de la acción de un sujeto (persona) sobre un objeto (lo que se anhela). Sin embargo, en esta relación se debe distinguir entre el cumplimiento de la necesidad y la realización del deseo. El bienestar es el resultado de un proceso de ajuste entre los recursos internos de la persona (emociones, experiencias y una tendencia hacia la estabilidad) que realiza la valoración y el medio, en el que variaciones mínimas en las circunstancias reales producen placidez (Arita, 2005; Tomasini, 2016).

personal,⁴ tanto desde la perspectiva material como de la subjetiva (Cuesta 2009; Tonon 2003).

Ejemplo del cambio en la forma de abordarla es el trabajo de Tonon (2003), sobre la calidad de vida en Argentina en el contexto de la crisis económica del 2001, en el que aplicó el *Well being index* para medir la satisfacción de la población en dos niveles: uno nacional y otro personal (véase Figura 10. Componentes del *Well being index*).

Figura 10. Componentes del “Well being index”



Fuente: elaboración propia con información de Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada al síndrome del burnout*. Argentina: Espacio editorial.

Después de entrevistar a 500 personas de cinco zonas geográficas de Argentina, encontró que estaban enojadas e inconformes con el gobierno del país, insatisfechas con las condiciones económicas, con la seguridad pública y con la ayuda gubernamental que recibían los más necesitados. Al comparar la población rural y la urbana, observó que la primera experimentaba menor grado de ansiedad. Los datos mostraron que el nivel de satisfacción con la vida personal aumentaba, en tanto la que tenían con la vida en el país a raíz de la crisis estaba bajando (Tonon, 2003).

Los resultados de este trabajo mostraron que las condiciones de vida generales (materiales) y la satisfacción subjetiva no están fuertemente articuladas, no hay correspondencia directa entre una y la otra. A raíz de estas observaciones, las propuestas

⁴Desde la economía, el bienestar es el sentir de una persona cuando tiene satisfechas todas sus necesidades fisiológicas y psicológicas en el presente, y cuenta con expectativas alentadoras sobre la realización de su proyecto de vida. Los anhelos y la posibilidad percibida de poder realizarlos son los elementos centrales de este sentimiento (Duarte y Jiménez, 2007). Desde la psicología, el bienestar se refiere a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas, y a la evaluación que se realiza a partir de las actividades con las que están comprometidas, su temperamento, la personalidad (los individuos parecen adaptarse tanto a las condiciones buenas como a las malas), el tipo de relaciones que entablan con su entorno y el establecimiento de metas (Cuadra y Florenzano, 2003).

de abordaje empezaron a diversificarse y emergieron perspectivas de calidad de vida desde la salud, la psiquiatría y del desarrollo sustentable durante la década del setenta del siglo pasado.

Desde la salud, los estudios centraron su atención en la percepción de los pacientes sobre sus enfermedades, particularmente en las crónicas, y en los efectos que producían sobre su bienestar físico, psíquico y social. El origen de esta corriente⁵ fue la insatisfacción de los mismos pacientes con los servicios médicos, que en el intento de prolongar la vida a cualquier precio y bajo criterios estrictamente terapéuticos, tendían a pasar por alto sus necesidades de bienestar, autonomía y dignidad⁶ (Katschnig, 2000). Desde esta óptica, sobresale la definición aportada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en la que se comprende la calidad de vida como la “percepción individual de la propia vida dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive, y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones” (Pérez, Malagón y Amador, 2006, p. 180). Además de las condiciones de vida (objetivas) y las valoraciones personales (subjetivas), la corriente de salud introdujo la variable cultural, que influye en la determinación del peso que se le asigna a cada componente. Es decir, la calidad de vida se expresa a través de las mismas dimensiones y factores en diferentes contextos, pero el peso que tienen en la valoración final de la satisfacción puede variar según el entorno cultural en que se realice.⁷

⁵Una teoría es un conjunto de proposiciones (hipótesis), constructos (conceptos) y variables interrelacionadas que permiten explicar de forma sistemática por qué y cómo sucede un fenómeno social o natural. La corriente teórica es la que, en base a lo ya establecido por la teoría, hace visibles temas no resueltos, profundiza en otros o propone su aplicación a problemas o contextos concretos (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

⁶A partir de la década del setenta del siglo XX se empezó a cuestionar la intención de las ciencias de la tierra, particularmente de la medicina, de hacer todo lo técnicamente posible en favor de la conservación de la vida, pero pasando por alto la voluntad de los pacientes. Desde la bioética se planteó, además de la preocupación por la supervivencia, el interés por la calidad de vida de las personas, reconociendo en ellas el derecho a estar informadas y a decidir sobre sus tratamientos (Álvarez-Díaz, 2011). Esto se reflejó en la paulatina aparición de cartas de derechos, por ejemplo, la *Carta de derechos generales de los pacientes* de México, que reconoció 10 principios: otorgar o no un consentimiento informado, decidir sobre la atención, recibir un trato digno, obtener una segunda opinión, ser escuchado cuando se inconforme por la atención recibida, entre otros (Secretaría de Salud, 2002).

⁷Ejemplo del peso diferencial que pueden tener las variables es el estudio de Rodríguez-Rodríguez, Rojo-Pérez, Fernández-Mayorales y Ahmed (2011), sobre la calidad de vida en la población de adultos mayores de España, en el que establecieron que hay una relación fuerte entre la cantidad de recursos económicos y la evaluación de la calidad de vida. Sin embargo, en la Comunidad de Madrid observaron que la adecuación entre recursos económicos, necesidades y calidad de vida adquiría significados diferentes, según los rasgos demográficos individuales. Los resultados permitieron segmentar a la población en cuatro grupos: 1. Optimistas con base económica (con buenas condiciones económicas y con una evaluación subjetiva positiva), 2. Optimistas sin base

Un trabajo realizado desde estos postulados es el de Pérez *et al.* (2006), en el que se estudió la calidad de vida de adultos mayores que vivían en zonas marginales de las grandes capitales europeas, lo que implicaba un acceso limitado a servicios de salud, de educación, a vivienda digna, ingresos económicos suficientes y falta de empleo. La investigación consideró cinco dimensiones: económica, hábitat, personal, de la vida diaria, sanitaria y sociosanitaria. Los resultados que obtuvieron por cada dimensión se resumen de la siguiente forma:

1. Económica: no encontraron satisfacción. Por el contrario, observaron consenso en la valoración de que la pensión que recibían era injusta en relación con el tiempo que trabajaron y cotizaron a los servicios de seguridad.
2. Hábitat: los que tuvieron índices más altos de satisfacción manifestaron tener una vivienda propia lo suficientemente espaciosa, con servicios (agua caliente, electricidad, refrigerador y baúl de almacenamiento) y que nunca recurrieron a la ayuda municipal o estatal.
3. Personal: los más satisfechos se consideraban mentalmente bien (saludables), autónomos (capaces de realizar las actividades de la vida diaria sin apoyo, de comunicarse y de cuidar su salud), se relacionaban con facilidad con su comunidad, especialmente con los jóvenes y mantenían una ilusión por realizar cosas nuevas.
4. Vida diaria: los más satisfechos no requerían de ayuda o trabajo voluntario para realizar sus actividades y recibían invitados en sus hogares con cierta frecuencia.
5. Sanitaria y sociosanitaria: los más satisfechos decían tener un buen estado de salud o, estando enfermos, recibían tratamiento médico. En particular, manifestaron no sentirse solos y no se aburrían.

Los autores llegaron a la conclusión de que los factores que más peso tenían en la satisfacción con la vida de esta población eran la autonomía personal (determinada por el estado de salud, la buena memoria y no ser dependientes económicamente), las relaciones con la comunidad (comunicación con los vecinos y visitas en el hogar) y un mínimo de bienestar social/material (vivienda con servicios de luz, agua, agua caliente y refrigerador). Investigadores que van por la misma línea son Rodríguez-Rodríguez *et al.*

económica (su visión positiva no se fundaba en los ingresos, sino en factores como el entorno o la familia), 3. Pesimistas sin base económica (con ingresos inferiores a la media y una visión negativa de sus recursos, y de su futuro) y 4. Pesimistas con base económica (con percepción negativa de sus recursos, pero con ingresos superiores al promedio) (p. 205-207).

(2011) y Gonzalo (2002), quienes ponen a la salud, la familia y la red social de relaciones como los elementos que tienen más peso en la valoración positiva de la vida, seguidos del ocio y el tiempo libre. El bienestar material queda relegado a un tercer o cuarto lugar, pero es la base sobre la que se desarrollan los anteriores, sin él las prioridades posiblemente serían otras.

Autores como Katschnig (2000), Angermeyer y Kilian (2000), Barry (2000) y Freeman (2000), desarrollaron planteamientos para abordar la calidad de vida desde la psiquiatría, entendiéndola como la diferencia entre las expectativas y los logros de un individuo. El centro estaba en lo subjetivo, pero los roles que desempeñan las personas en su medio social también fueron importantes. Sus trabajos se dirigieron a observar la satisfacción de pacientes con condiciones como esquizofrenia, depresión y discapacidad intelectual, pero dejando de lado la idea de que la enfermedad y sus síntomas eran el componente determinante. Katschnig (2000, p. 11-15) propuso que tanto en la planificación de las investigaciones como en la valoración de sus resultados se tuvieran en cuenta cinco aspectos clave:

1. Realizar valoraciones desde tres puntos de vista diferentes: una hecha por el propio paciente, otra a partir de la familia o amigos y finalmente una de un profesional (posiblemente el psiquiatra).
2. La calidad de vida tiene tres componentes básicos: bienestar/satisfacción subjetiva, desempeño de roles (sociales) y condiciones de vida externas (nivel de vida, redes de apoyo y relaciones sociales).
3. Valorar los ámbitos vitales de forma separada: la satisfacción con la vida puede ser excelente en un ámbito (la familia), pero inferior en otro (trabajo), así se podrá identificar en qué aspectos se deben generar los apoyos.
4. Considerar las características psicológicas propias de cada condición (depresión, esquizofrenia y discapacidad intelectual) en el diseño de los instrumentos de recolección de información.
5. Las valoraciones tienen que ser sensibles a los cambios en la satisfacción a través del tiempo y la posible tendencia a la baja de los estándares con los que los pacientes con condiciones mentales comparan su situación (es necesario distinguir entre un individuo que baja sus expectativas hasta el punto de estar satisfecho en circunstancias muy malas y el que lo está debido a la realización de sus ambiciones).

Un ejemplo de la aplicación de esta perspectiva psiquiátrica es la investigación reportada por Barry (2000) en el norte de Gales, en la que se evaluó el impacto que tenía en el bienestar de pacientes psiquiátricos crónicos su traslado de establecimientos hospitalarios a instituciones comunitarias (residencias). Se realizaron tres observaciones trimestrales antes de la salida del hospital a 62 pacientes y otras tres después de ella.

Entre los hallazgos, destacan los altos índices de satisfacción subjetiva que tenían en su fase hospitalaria (entre 52% y 73%), a pesar de que sus condiciones objetivas (circunstancias de vida, relaciones sociales, recursos económicos y actividades de ocio) eran bajas. Una vez en las residencias comunitarias (fuera del hospital), se registraron mejoras en su contexto material, en las relaciones sociales y en las actividades de ocio. No obstante, el impacto en la sensación de bienestar no fue significativo. Barry (2000, p.36), explicó los resultados en función de dos argumentos:

1. En entrevistas abiertas: los pacientes expresaron una satisfacción relacionada con la resignación a una vida precaria, pero estable dentro del hospital, no con el logro de objetivos y la incertidumbre que implicaba desenvolverse en la comunidad.
2. Los indicadores de calidad de vida subjetivos no son capaces de mostrar hasta qué punto las mejoras en las condiciones de vida objetivas se pueden traducir en niveles de satisfacción personal más altos.

Esto hace evidente que no hay una relación lineal entre bienestar objetivo (material) y subjetivo (valoración individual). En este sentido, por primera vez se mostró evidencia que pone en cuestión la validez de las variables subjetivas del bienestar, al plantear que la satisfacción puede ser fruto de bajas expectativas sobre la vida, de la resignación y la habituación a la precariedad. En suma, estas restricciones pueden dejar una huella en el individuo que lo limitan para traducir mejoras en su situación objetiva en índices más altos de bienestar percibido. Ante esto, tal vez los avances realizados desde el campo de estudio de la resiliencia podrían ayudar a explicar por qué no se pueden superar las circunstancias iniciales o de qué recursos individuales y sociales se puede echar mano para efectivamente hacerlo.

Como resultado de la búsqueda de soluciones para evaluar la calidad de vida de grupo y poblaciones con características específicas, emergió la perspectiva de desarrollo sustentable, que tiene como objetivo valorar la satisfacción de las necesidades humanas, de los deseos y de las aspiraciones, objetivas y subjetivas, en función de la cultura y del

entorno natural (Cisneros et al., 2000). Es así como la satisfacción se comprendió como el resultado de la interacción de tres factores:

1. Satisfacción de las necesidades básicas.
2. Percepción sobre la salud y la alimentación.
3. Apropiación de los recursos naturales para la satisfacción de las necesidades.

Ejemplo de esta postura son la segunda y tercera fase de la investigación de Cisneros *et al.* (2000), sobre la calidad de vida en comunidades rurales de México, Belice y Guatemala, en las que aplicaron versiones modificadas del Indicador de Necesidades Básicas Satisfechas (NBS). A este indicador primario que mide las condiciones materiales de vida de la población y las clasifica en niveles que van de indigentes, muy pobres, pobres moderados y necesidades básicas satisfechas a clase media y alta, se le agregaron variables sensibles al uso que se le da a los recursos naturales para cubrir las necesidades básicas, entre ellas, la calidad del agua, el manejo de la basura, la percepción sobre su estado de salud y su alimentación. Con estos elementos, se dio origen al Indicador Integrado de Calidad de Vida para Comunidades Rurales (IICVR).

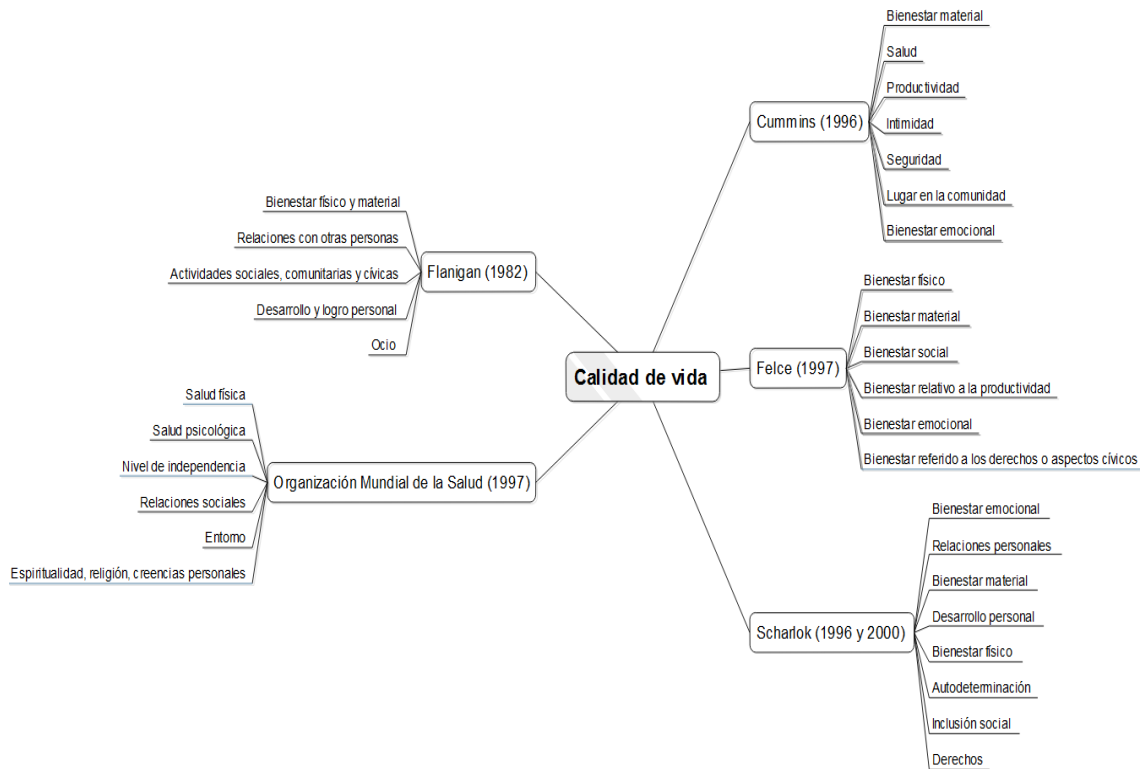
Una vez aplicado el instrumento, observaron que al considerar las variables del manejo de la basura y la calidad del agua a la que tenían acceso aumentaba el número de hogares que no alcanzaban a cubrir sus necesidades básicas, porque el medio ambiente y los recursos estaban en un estado elevado de deterioro. Sin embargo, al incluir las referencias al estado de salud y la alimentación disminuía el número de personas en pobreza extrema, porque la mayoría de los pobladores valoraba éstas en niveles de buenos a muy buenos, aunque no cubrían los requerimientos medios de nutrición y enfermedades como el paludismo tenían una incidencia alta (Cisneros *et al.*, 2000). Los autores explicaron esta discordancia diciendo que la percepción es un proceso sociocultural, por lo que diferentes grupos humanos tienen valoraciones distintas sobre un mismo aspecto de la realidad. Por lo tanto, la satisfacción es el resultado de la interacción entre el individuo, su contexto cultural y el medio ambiente físico en que vive.

Hacia la década de los ochenta del siglo XX, esta tendencia a la diversificación de propuestas terminó y empezó a generarse una que apuntaba a la integración de los desarrollos realizados hasta el momento y a dirigir la valoración de la calidad de vida hacia organizaciones sociales, reconociendo en el camino la facultad de los usuarios para evaluar los servicios que recibían. Esta postura contempló variables objetivas

(condiciones de vida), subjetivas (percepciones) y la escala de valores propia de la persona y su contexto cultural (Cuesta, 2009).

Los representantes más significativos de esta tendencia, también llamada psicológica, son Schalock y Verdugo (2007), que para determinar qué variables eran las más confiables para valorar los componentes subjetivos, objetivos y los valores personales, realizaron una revisión de los trabajos que utilizaban a la calidad de vida como fundamento teórico. De entre los 897 trabajos que revisaron, identificaron a cuatro autores que se citaban de forma consistente, cuyas variables resultaban ser las de mayor fiabilidad, y las contrastaron con las que ellos mismos construyeron (véase Figura 11. Dimensiones prototípicas de calidad de vida).

Figura 11. Dimensiones prototípicas de calidad de vida



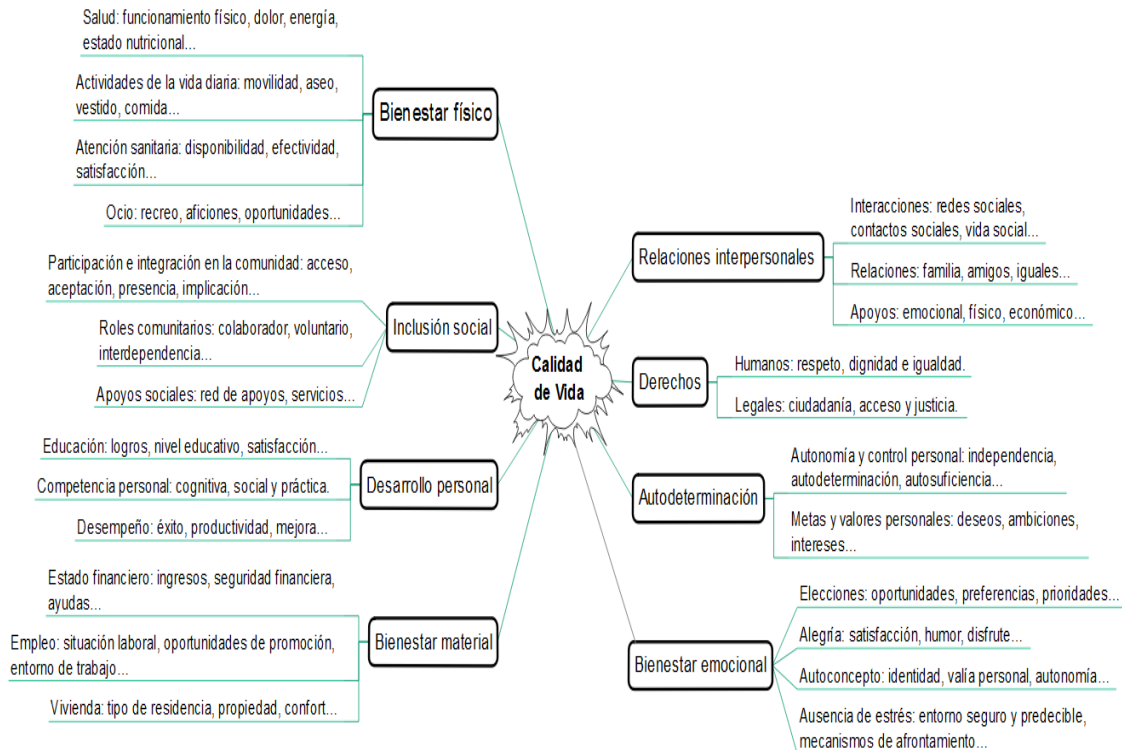
Fuente: elaboración propia con información de Schalock y Verdugo (2007). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. España: Alianza editorial.

Una vez revisados estos trabajos, Verdugo, Canal, Jenaro, Badía y Aguado (2012, p.12), detectaron ciertas regularidades y plantearon que la calidad de vida es un estado de bienestar deseado que:

1. Se compone de los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas.
2. Se experimenta cuando las necesidades están satisfechas y se tiene la oportunidad de mejorar en las áreas vitales más importantes.
3. Tiene componentes objetivos y subjetivos, pero es la percepción del individuo la que refleja la calidad.
4. Se basa en las necesidades, las elecciones y el control individual.
5. Es un constructo multidimensional influido por factores personales y ambientales, por ejemplo, la intimidad, la familia, las amistades, el trabajo, la salud, el nivel de vida y la condición del país.

Desde esta lógica, identificaron ocho dimensiones, a través de las cuales se puede observar este estado de bienestar deseado, con indicadores para cada una de ellas (véase Figura 12. Elementos de la calidad de vida).

Figura 12. Elementos de la calidad de vida



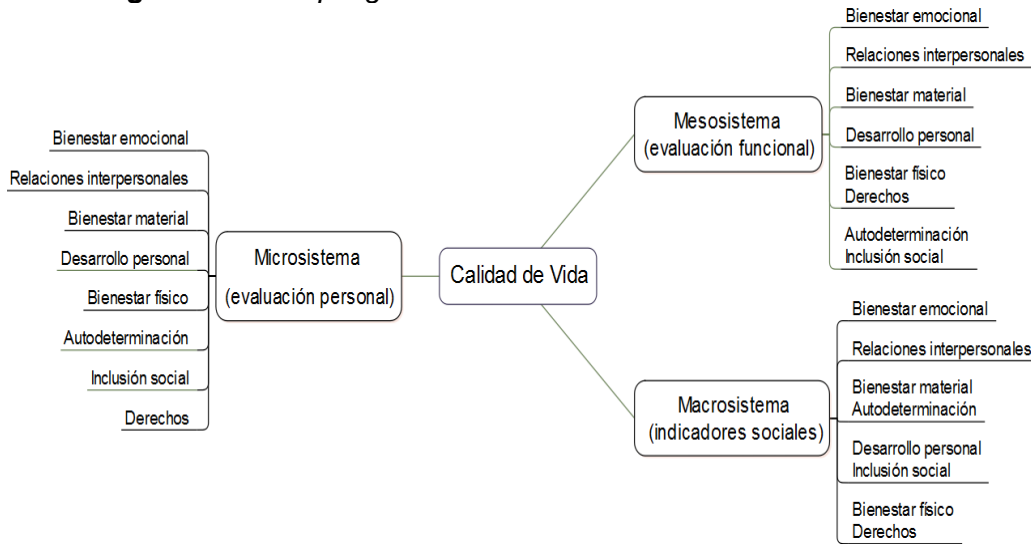
Fuente: elaboración propia con información de Schalock y Verdugo (2003) citados por Simarro (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. España: Síntesis.

Además de los aspectos subjetivos y objetivos, Schalock y Verdugo (2007), encontraron que las personas no actúan de forma aislada, sino que viven en entornos que tienen características sistémicas, en los que influyen y a la vez son receptores de estímulos, por ejemplo, desde la familia, la comunidad, las acciones del gobierno o el grupo de amigos. Para reflejar esta cualidad, echaron mano de la propuesta ecológica de Bronfenbrenner (1978), que explica el desarrollo de una persona como el resultado de una progresiva acomodación entre ella y las propiedades de los entornos en los que vive. De esta propuesta, retomaron las nociones de micro, meso y exosistema:

1. **Microsistema (valoración personal):** para Bronfenbrenner (1978), en este nivel se encuentran las relaciones cara a cara en el hogar, en la escuela, en los centros de juegos, que explican parte del desarrollo. Schalock y Verdugo (2007), lo retomaron para realizar la valoración subjetiva de la calidad de vida, a través de preguntas hacia las personas sobre el grado de satisfacción que experimentaban con cada una de las dimensiones e indicadores antes mencionados.
2. **Mesosistema (evaluación funcional):** para Bronfenbrenner (1978), este nivel refleja la relación entre los microsistemas y la ampliación de los vínculos a grupos más extensos, por ejemplo, los centros de trabajo, clubes deportivos o la comunidad. Según esta idea, una persona puede interactuar en más de un espacio social a la vez. Schalock y Verdugo (2007), lo recuperaron para capturar la dimensión objetiva, expresa la interacción de la persona con el vecindario, la comunidad o las organizaciones.
3. **Macrosistema (indicadores sociales):** para Bronfenbrenner (1978), este nivel se refiere a la correspondencia, en forma y contenido, entre los micro, meso y exosistemas, entendidos como subculturas, y los sistemas de creencias o ideología más amplios. Por su parte, Schalock y Verdugo (2007), lo utilizaron para medir las cualidades colectivas de la vida de una comunidad, a partir de variables como los servicios de salud, el bienestar social, la educación, los niveles de vida, la seguridad, la vivienda y las actividades de entretenimiento.

Al retomar estos elementos, la perspectiva de calidad de vida planteada por Schalock y Verdugo (2007), se convirtió en integral (se mide a partir de las dimensiones centrales de una vida de calidad), comprensiva (parte de la valoración personal) y ecológica (es el resultado de la interacción entre la persona y su entorno) (véase Figura 13. Enfoque general sobre la medición de calidad de vida).

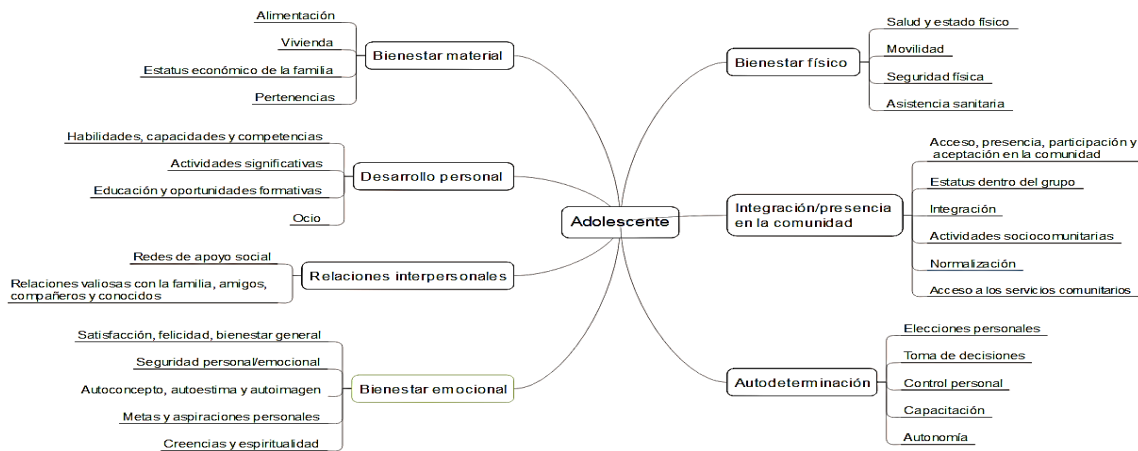
Figura 13. Enfoque general sobre la medición de calidad de vida



Fuente: elaboración propia con información de Schalock y Verdugo (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. España: Alianza editorial.

Una investigación que puso en práctica estos planteamientos fue la realizada por Gómez-Vela *et al.* (2007), sobre el autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas, en la que partieron de los hallazgos que muestran que el nivel de satisfacción con la vida en adolescentes influye en la incidencia de conductas de riesgo (abuso de sustancias, violencia y embarazos no planeados) y en la forma en que se afrontan situaciones estresantes propias de esta etapa de la vida (relaciones sexuales, independencia del núcleo familiar y futuro laboral). Para realizar la observación, adaptaron las dimensiones centrales de calidad de vida al marco de edad de la población y construyeron un instrumento sensible a personas con y sin discapacidad (véase Figura 14. Dimensiones e indicadores de calidad de vida durante la adolescencia).

Figura 14. Dimensiones e indicadores de calidad de vida durante la adolescencia



Fuente: elaboración propia con información de Gómez-Vela *et al.* (2007). *Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas*. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 523-536.

Con estas dimensiones e indicadores dieron origen al instrumento denominado *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes*, encontrando que los que estaban en condición de discapacidad tenían puntajes significativamente más bajos en las dimensiones de desarrollo personal, bienestar físico y autodeterminación. En la fase cualitativa del trabajo, también se encontró que estos estudiantes le daban mayor importancia a las dimensiones de integración con la comunidad, a ser aceptados, disponer de las mismas oportunidades para acceder y participar en la comunidad. En ambos grupos, los chicos mayores de 15 años mostraron puntuaciones más bajas en las dimensiones de relaciones interpersonales, en las relaciones con la familia, compañeros y conocidos, y en las redes de apoyo social. Los resultados tienen que ser valorados a la luz de la etapa de la adolescencia entendida como una fase de transición, lo que implica que conforme los chicos vayan madurando, si cuentan con los apoyos necesarios, podrán superar las adversidades que enfrentan (Gómez-Vela *et al.*, 2007).

Las observaciones mostraron que la perspectiva es lo suficientemente flexible como para adaptarse a personas de diferentes edades, con condiciones particulares (con y sin discapacidad) y que es apta para realizar comparaciones entre poblaciones relativamente diferenciadas, siempre que se realicen los ajustes necesarios a los instrumentos y a los indicadores, además de que tiene atributos sistémicos, elemento en común con la resiliencia.

Resumen

En el capítulo se elaboró un estado del arte de las dos principales corrientes que dan fundamento al trabajo de investigación: la resiliencia y la calidad de vida.

En principio, se empezó por identificar el origen de la resiliencia como construcción teórica emergida en la década de 1980, centrada en individuos que enfrentaban problemas y los factores que hacían que algunos de ellos se sobrepusieran a éstos, entendiéndola como una habilidad individual innata. Entre los atributos de estos sujetos destacaban la cercanía de personas que les brindaban apoyo, autonomía, autoestima alta, adaptabilidad y enfrentamiento efectivo. Para la década de 1990, se abandonó la idea de que era un atributo inmanente, se empezaron a diseñar programas para construir y reforzar su presencia en personas de diferentes estratos sociales y edades, considerando variables como el apoyo externo, capacidades interpersonales y fuerza interior. Fueron particularmente importantes las aportaciones de Bronfenbrenner (1978) respecto a que es el resultado de la acomodación mutua entre el ser humano y las propiedades de los entornos o sistemas en los que se vive. Es decir, la resiliencia se construye en la comunidad, a partir de las relaciones de mutua influencia que se establecen en los diferentes escenarios en que se desenvuelve el sujeto, sean estos la familia, la escuela y la localidad en la que vive. Finalmente, a inicios del siglo XXI se llegó a la conclusión de que es una energía potencialmente presente en todas las personas que se moviliza en los momentos en que se enfrentan situaciones de riesgo. A partir de dichos principios, se han construido modelos que buscan explicar su presencia, por ejemplo, la resiliencia sistémica, la filosófica, la moral, la familiar, la comunitaria, la psicoanalítica, la sociocultural, la de personalidades resilientes, la de mentalidades resilientes, la neuroetológica y la organizacional.

Por otra parte, la calidad de vida emergió después de la Segunda Guerra Mundial como un instrumento para valorar la efectividad de las acciones de remediación emprendidas de forma posterior al conflicto armado. En particular, se planteaba que una vez cubiertas las necesidades básicas de la población (vivienda, salud, educación y servicios públicos) ésta tendría que experimentar un estado de satisfacción con sus condiciones de vida. Para la década de 1960, se empezó a observar que las variables objetivas resultaban insuficientes para captar la percepción de las personas respecto a la situación en que se encontraban, dando paso a desarrollos que acentuaban componentes

subjetivos dentro de diferentes espacios, por ejemplo, hospitales, centro de atención psiquiátrica y áreas rurales en las que el medio ambiente tenía un valor importante para los habitantes. Factores como la autonomía personal, las relaciones dentro de la comunidad, el uso del tiempo libre, los roles sociales que se desempeñan, las expectativas hacia el futuro, el manejo de los residuos y la calidad del medio ambiente cobraron relevancia. En este sentido, se llegó a la conclusión de que no había una relación lineal entre bienestar objetivo (material) y subjetivo (valoración individual). Derivado de ello, la calidad de vida se reconceptualizó para comprenderse como la percepción individual de la propia vida dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive, y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones. Hacia la década de 1980, emergió una corriente integracionista, también llamada psicológica, encabezada por los autores Schalock y Verdugo (2007), en la que se incorporaron variables objetivas (condiciones de vida), subjetivas (percepciones) y la escala de valores propia de la persona y su contexto cultural. Finalmente, la concepción más actualizada de calidad de vida se considera como un estado de bienestar deseado que se experimenta cuando las necesidades están satisfechas y se tiene la oportunidad de mejorar en las áreas vitales más importantes, sean éstas el bienestar físico, las relaciones interpersonales, la inclusión social, el ejercicio de derechos, las oportunidades de desarrollo personal, la autodeterminación, el bienestar material y el bienestar emocional.

Una vez revisados los principales aportes teóricos dentro del campo de estudio e investigación tanto de la resiliencia y la calidad de vida, de acuerdo a las preguntas y los propósitos de investigación, se han seleccionado como marco teórico las propuestas de resiliencia sistémica o ecológica de Bronfenbrenner (1978) y el modelo de calidad de vida integracionista o psicológica de los autores Schalock y Verdugo (2007), por considerar que permiten observar tanto los factores objetivos como subjetivos, la influencia del contexto social, de las instituciones y del propio adolescente al momento de analizar su capacidad para hacer frente a los estímulos negativos o riesgos a los que está expuesto en ambientes ecológicos como el del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, por ejemplo, la delincuencia, la pobreza, los empleos precarios, la ausencia de espacios públicos de esparcimiento y los servicios educativos y de salud estatales de mala calidad. Al mismo tiempo, ambos enfoques teóricos son compatibles entre sí, porque parten de una concepción sistémica que permite observar la mutua acomodación e influencia entre el adolescente, es este caso, y los sistemas de diferente nivel en los que se desarrolla

(micro, meso y macro), de tal manera que superan a las propuestas que consideran tanto a la resiliencia como a la calidad de vida como una propiedad inmanente del individuo en la que el contexto social del que participa no cobra importancia.

En base en lo explorado en este capítulo uno, en el segundo se realizará un estado del arte del significado de las dimensiones que componen los instrumentos *Valoración de recursos potenciales para la resiliencia en adolescentes* y *Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes*, que fueron los seleccionados para realizar la recogida de datos del estudio de caso seleccionado.

Capítulo 2. Estado del arte de las dimensiones de los instrumentos del modelo de calidad de vida y resiliencia

En este capítulo se realiza una exploración del sentido y origen de las dimensiones que componen los instrumentos del modelo de calidad de vida y de resiliencia que fueron utilizados para recopilar la información empírica del estudio de caso. Analíticamente están diferenciadas y desagregadas en indicadores. Sin embargo, al rastrear su origen y dilucidación teórica se identificó que algunas comparten una raíz común, ya sea en proceso de evaluación cognitiva, de regulación de la conducta y emociones o en la pertenencia a redes sociales de transacción de apoyo en diferentes formas y escalas. Tomado como base este atributo, se agruparon y abordaron en tres líneas de estudio:

1. Pensamiento positivo, Control interno y externo, Espiritualidad, y Bienestar emocional.
2. Afrontamiento y Autodeterminación.
3. Apoyo familiar y social, Presencia/integración en la comunidad, Bienestar material y físico, Relaciones interpersonales y Desarrollo personal.

2.1. Pensamiento positivo, Control interno y externo, Espiritualidad, y Bienestar emocional

Estas cuatro dimensiones pertenecen a los instrumentos de instrumento de resiliencia y calidad de vida. Las primeras tres a resiliencia y la cuarta a calidad de vida. Se abordan en conjunto porque parten de procesos comunes de evaluación cognitiva y aprendizaje experiencial que llevan al sujeto a regular su conducta y emociones para participar de la comunidad a la que pertenece, ocupar un lugar en ella y dar sentido a sus acciones, maximizando las ganancias positivas que obtiene de ello y minimizando las negativas. Su bienestar es resultado de mutua influencia entre el ambiente y el de las expectativas que se generan a partir de esta relación y de la facultad para materializarlas.

El pensamiento positivo plantea que el comportamiento es reflejo de un conjunto de normas a partir de las cuales lo sujetos evalúan sus experiencias a lo largo del tiempo y luego las usan para producir estados emocionales (positivos o negativos) y estrategias de acción que favorezcan su desarrollo en el ambiente social en el que se insertan. El ejercicio continuo de este proceso genera un aprendizaje que les permite establecer una relación causa efecto de los acontecimientos, generar expectativas sobre su evolución y decidir movilizarse para evitar conflictos, mantenerse estables en situaciones difíciles o conducirse de una forma aceptada para su grupo de pertenencia. En términos concretos, esto se denomina locus de control.

Por su parte, la espiritualidad es el resultado de un dispositivo similar de gobierno de los comportamientos en función del entorno simbólico y cultural, inicia con un proceso de introspección para posteriormente dar sentido a sus relaciones con los demás, para encontrarse y reconocerse en ellos. Cuando el cúmulo de experiencias pasadas y las que se están experimentando en la actualidad son contrastadas con los objetivos individuales es que se logra o no el bienestar emocional deseado, pero éste no es estático, está en constante cambio, exige una inversión de energía constante.

La noción teórica de *pensamiento positivo* se enmarca dentro de la sociología de la cultura y se emplea comúnmente en el campo de la medicina, aunque recupera elementos de la psicología cognitiva, hace énfasis en el análisis de la cultura emocional o *emotionology* (Stearns, 2012) que examina las ideas y las normas en torno de las emociones. La cultura emocional incorpora las *reglas del sentimiento* (Hochschild, 1983), que son a partir de las cuales las personas configuran sus manifestaciones emocionales y responden a la influencia de los otros. Estas reglas comprenden un aspecto prescriptivo

del yo y de las relaciones colectivas, es el ideal cultural de la felicidad. De origen y desarrollo norteamericano, el pensamiento positivo nació en el seno del *New Thought* de finales del siglo XIX, la psicología popular del siglo XX y la psicología positiva empleada en el campo médico-clínico enfocado en el modelo *salutogénico* con fines de desarrollo personal, suplementario del habitual modelo *patogénico* focalizado en la enfermedad. El primero ambiciona fortalecer lo que de sano, positivo y adaptable hay en el humano, desde la perspectiva cognitiva, emocional y conductual. Le conciernen las fortalezas y no únicamente las debilidades de las personas, la salud y no la enfermedad, los potenciales y no las falencias. En este sentido, aún resta bastante camino que andar, en cuanto a la consideración puesta a los temas de Psicología Positiva en comparación con la enfocada en los procesos negativos.

Por otra parte, es sabido que dentro la Psicología Positiva se abordan temas que anteriormente pertenecían al programa psicológico anterior a la Segunda Guerra Mundial y después a la Psicología Cognitiva que apuntaba a las atribuciones causales, la percepción de control y los pensamientos positivos.

Referente a los conceptos de *bienestar psicológico* y *bienestar subjetivo*, los refieren para explicar la dimensión de *bienestar emocional*, parte del instrumento de calidad de vida. En el pensamiento positivo estos dos tipos de bienestar -psicológico y subjetivo-, el primero se focaliza en la dilucidación del crecimiento personal, el sentido en la vida y la satisfacción (abordaje eudaimónico)⁸ que explican a su vez la dimensión de la *espiritualidad*; la segunda orientada al estudio del confort con la vida individual (factor cognitivo), a un nivel alto de afecto positivo y reducido de afecto negativo (óptica hedonista), componentes de los dos tipos de afrontamiento.

Dado que la noción de *felicidad* es controversial y su definición no es ajena a errores y falsos debates, se conciben equiparables los constructos de *felicidad* y *bienestar subjetivo*, poniendo la mirada en lo tienen en común las dos definiciones. Como bien lo apunta la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud comprende el bienestar psicológico, al lado del físico y social, y establece que la salud mental es un estado de bienestar en el que se reconocen las capacidades individuales, se afrontan las tensiones cotidianas de la vida, se es productivo para la sociedad y para sí mismo, lo que incluye al bienestar psicológico (García-Alandete, 2014).

⁸Considera al bienestar psicológico como resultado del logro de los objetivos vitales y del sentido que se le otorga a la vida (Casas, 2015).

Con respecto a la felicidad, Bar-On (2000) en su propuesta de inteligencia emocional afirma que es una característica de la personalidad, un tributo que parte del *estado de ánimo general*, consiste en la facultad para disfrutar de uno mismo y de las relaciones con los demás, de recrearse, sentirse complacido con la vida y tener sentimientos positivos. Este último, es un factor relacionado con un estilo de vida saludable, el bienestar y la felicidad. Teniendo en cuenta su investigación reciente en la psicología, se ha comprobado su papel protector en acontecimientos riesgosos y precursor de la salud, el bienestar y la creación de recursos individuales que fomentan la capacidad para establecer relaciones sociales fuertes. Fredrickson (1998), afirma que las emociones positivas tienen un impacto acumulativo a lo largo del tiempo, robusteciendo el catálogo de pensamientos y acciones, y ayudando al mejoramiento de recursos adaptativos.

Las emociones positivas potencian la creatividad, cursos de acción ingeniosos, el conocimiento de sí mismo, la resiliencia, las relaciones interpersonales fuertes y un estilo de vida saludable. Según Seligman (2011), la felicidad se alcanza por medio de tres vías: la *buena vida (pleasantlife)*, el *compromiso (engagementlife)* y la *vida plena de sentido (meaningfullife)*. Sin embargo, no hay un factor que de forma automática produzca la felicidad, pero ésta se relaciona con un conjunto de condiciones previas, por ejemplo, la extroversión, uno de los factores que forma parte del modelo de los *cinco grandes* (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura), siendo una variable predictora de la misma, relacionada a una competencia social más elevada, relaciones interpersonales satisfactorias y colaboración en actividades comunales.

La felicidad se relaciona positivamente con el desarrollo de fortalezas del carácter (*strengthsofcharacter*), con la esperanza, el entusiasmo, la gratitud, el amor propio y la curiosidad. En oposición, lo hace negativamente con la modestia, la valoración de la belleza, la creatividad, el razonamiento crítico y el agrado por aprender. Como apunta Heylighen (1992), la felicidad es un reflejo de salud física y el dominio cognitivo de las aversiones por parte del individuo.

Para Seligman (2011), existen tres variedades de emociones positivas asociadas con la felicidad: las de tiempo pasado (satisfacción, complacencia, realización personal y serenidad), las presentes (alegría, éxtasis, euforia, placer y fluidez) y las asociadas al futuro (esperanza, confianza y seguridad). Las primeras se generan a través de la superación de del pasado y la práctica de la gratitud y el perdón, actitudes esenciales para la solución de los efectos de acontecimientos traumáticos pasados. Son recursos

valiosos para enfrentar situaciones de conflicto: el perdón por el daño sufrido, el arrepentimiento por los causados a otras personas y la gratitud por los posibles resultados positivos que la vida sigue brindando sin importar la experiencia negativa. En este sentido, unir el pasado con el presente posibilita una visión de futuro optimista. En otras palabras, sería una de las explicaciones que se da como respuesta del afrontamiento activo.

Con respecto al presente, las emociones positivas se construyen a través de placeres y gratificaciones, que se vinculan con que Seligman (2011), denomina *metas hedonistas* y *metas eudaimónicas*. Es decir, placer y gratificación se diferencian entre aspiraciones a una *buena vida* (hedonia) o a una *vida buena* (eudaimonia). Los placeres son lo que el citado autor define como *sensaciones crudas*, por ejemplo, éxtasis y deleite. Se asocian con la experiencia sensorial y las emociones ligadas a estímulos biológicos. Por su parte, las gratificaciones consisten en actividades en las que las personas participan activamente, al punto de ignorar el tiempo y el espacio en el que están (*estado de flujo* o *mindfulness*) y se refieren a la puesta en práctica de virtudes, dirigiéndose al fortalecimiento psicológico o afrontamiento. Por su parte, Diener (2005), explica que el *bienestar emocional* se da en dos formas: la primera evaluativa asociada con acontecimientos pasados y la segunda experiencial relacionada directamente con el presente. Es decir:

1. *Evaluativa*: son juicios globales sobre el grado de felicidad y satisfacción con la vida, pueden ser tanto positivos como negativos. Son retrospectivos, porque califican los acontecimientos pasados. Comprende valoraciones cognitivas basadas en la reflexión sobre aspectos como la satisfacción laboral, familiar, actividades de esparcimiento y las respuestas emocionales ante hechos de la vida cotidiana como el miedo, coraje, pena o alegría.
2. *Experiencial*: son juicios sobre el aquí y ahora, sentimientos que se tienen en el momento. Varía constantemente, según el desarrollo de la vida cotidiana del sujeto. Es un tipo de bienestar subjetivo que tiende a coincidir con el bienestar emocional.

Desde el futuro, las emociones se producen de una forma *atribucional optimista* y de una postura de esperanza, recursos que permiten enfrentar los acontecimientos venideros y los efectos de la resolución de la dificultad con expectativas positivas y madurez personal. De esta forma, el bienestar psicológico y subjetivo, y las emociones y estados positivos se relacionan positivamente a la salud física y el desarrollo personal

(Seligman, 2011). A su vez, ponen en marcha el afrontamiento, la espiritualidad y el bienestar emocional que determinan el pensamiento y conducta del sujeto.

Seligman (2003), sostiene que la dimensión subjetiva de la salud incluye sentido de bienestar físico, sentido de durabilidad y confianza en el propio cuerpo, un *locus* de control sobre la salud, alto nivel de emociones positivas, sentido de compromiso y satisfacción vital. Sumado a los beneficios individuales, también los tiene para la sociedad potenciando el bienestar psicológico y subjetivo colectivo, promueve la salud general, la facultad para enfrentar amenazas y evadir la emergencia de padecimientos físicos. La psicología positiva comprende el análisis teórico de la emoción, compromiso y satisfacción con la vida, principalmente en relación con la salud y las condiciones de vida. Lo anterior explica la noción de control y control externo que más adelante se detallará.

Esta psicología postula que es el pensamiento lo que causa la emoción. Por tanto, el pensamiento negativo es concebido como una enfermedad. En palabras de Seligman (2003):

...puede curarse enseñándole al sujeto que piense de manera distinta acerca de las causas de su fracaso. Este puede prevenirse si antes de realizar la acción se le enseña al sujeto que su manera de proceder es responsable de su felicidad (p. 97).

El supuesto principal del *New Thought* es que los pensamientos son *fuerzas vivas*. A través del manejo adecuado del interior espiritual, se logrará el poder de moldear gradualmente las condiciones cotidianas de la vida. El carácter se redefine como el centro dinámico que atrae condiciones parecidas a las deseadas, lo que deriva en la construcción de un interior que atrae lo positivo, incluyendo el éxito económico (Béjar, 2014). Las emociones tienen funciones particulares:

1. Las *negativas* como el miedo, ansiedad y la ira alertan del peligro, pero reducen las opciones de respuesta y conducen a actuar de forma pronta para evadir, huir o resolver el peligro de tal forma de sobrevivir, que son la expresión del tipo de afrontamiento de evitación y a su vez del tipo de control externo.
2. Las *positivas* indican seguridad y respuestas inherentes a ampliar y construir formas de acción duraderas que permiten la evidencia de la denominada *espiritualidad*, fundamentada en la facultad reflexiva de otorgar significado a los actos y de superar las barreras del ser humano. Los acontecimientos se enmarcan en un contexto simbólico que se introyecta y luego se traduce en acciones, en una

experiencia vivida en la comunidad (Gómez y Quesada, 2017). Se trata de una dimensión de la personalidad que se aloja y se construye en lo íntimo, que se entrelaza con el sistema de creencias, visiones del mundo y la cultura. Se origina en lo privado, pero en definitiva busca pautas para orientar las acciones hacia el cumplimiento de las expectativas previamente creadas.

Para Emmons (2009), este proceso da pie a lo que denomina *Inteligencia existencial (IES)*, que hace alusión a un aspecto cognitivo de lo espiritual que le permite al sujeto posicionarse en relación al universo, al mundo del que forma parte y el ambiente específico en el que habita, y construye explicaciones alrededor de tópicos centrales como: el origen de la vida, muerte, amor y fraternidad. Para este autor la IES está compuesta de cinco tipos de capacidades:

1. *De trascendencia*: ir más allá de las limitantes que establece el cuerpo, es transitar de lo trivial a lo significativo de la vida.
2. *De experiencia en estados intensos de conciencia*: entender el momento y lugar en el que se vive, cómo se está y subsiste.
3. *De sentido y significado*: dar significado a la existencia desde lo divino, en prácticas de la religión que se reflejan en la vida individual.
4. *De recursos espirituales* para resolver problemas: desde una actitud de responsabilidad con uno mismo y con los demás.
5. *De mantenimiento*: establecer conductas de respeto y dignificación de la vida humana.

La *espiritualidad*, de esta forma, comprende la capacidad de orientar y regular las acciones en función del entorno simbólico y cultural, así lo afirma Kahler (1998) desde la filosofía, al comprenderla como “la facultad para ir más allá de sí mismo, de trascender los límites del ser” (p. 20). Al encontrarse con el otro, al reconocerse en los demás dar sentido a su existencia, a sus relaciones y acciones en el mundo. A entenderse uno mismo, por eso se define a partir de la acción primaria de respirar, de lo que le da origen a la vida, viene de las raíces latinas *spiritus* (respiro), *-alis*(relativo a), *-dad* (cualidad), que significan *cualidad relacionada al respiro, al espíritu*. A diferencia del locus de control en el que el contexto influye el aprendizaje y comportamiento del sujeto, la espiritualidad parte de lo más íntimo, de lo privado, de lo que sólo le pertenece al individuo y de ahí hacia afuera, al respeto y reconocimiento del otro. Esto significa que el ser humano al contar con la facultad para reflexionar sobre el sentido de sus acciones está experimentando un acto de espiritualidad. No sólo eso, además trasciende su propio ser y va al encuentro con su entorno social.

La evidencia de que el pensamiento positivo está relacionado con un mejor estado de ánimo, mayor satisfacción con la vida, buena salud y una vida longeva, permite el reconocimiento de la otredad y da significado al pensamiento del que lo produce (Peterson, 2000). El discurso de la transformación interna ofrece la imagen de un yo fuerte que desafía y logra superar los límites de la vida. Al mismo tiempo, se gesta una intolerancia cultural hacia la expresión de lo que se denominan emociones negativas porque reflejan la debilidad del hombre y su incapacidad para construirse como un sujeto exitoso (Béjar, 2014). La presencia de personas significativas y de ambientes sociales que provean un mínimo de bienestar, permiten que el sujeto manifieste emociones positivas, además de las negativas no son una enfermedad sino parte de las experiencias vitales, aumentando con ello su capacidad para robustecer su repertorio de respuestas ante acontecimientos no satisfactorios presentes y futuros.

El pensamiento positivo es una construcción basada en la sociología de la cultura, para Elias (1993), existe una *sociología figuracionista* que concibe a la sociedad como un tejido de personas interdependientes y abiertas, dirigidas las unas hacia las otras en las configuraciones o figuraciones que producen al interactuar. Este autor, interpreta la gestión de los estados de ánimo y comportamiento como el resultado de un proceso de *psicogénesis* en el que cada individuo debe recorrer, por su propia cuenta y de manera abreviada, el proceso de civilización que la sociedad ha atravesado en su conjunto, del que derivan el modelo y las pautas de control de emociones según el grupo o clase social a la que se pertenezca. La transformación de las reglas de conducta y el proceso civilizatorio se remonta al siglo XVII, en el que se empezó reprimir todo aquello entendido como una manifestación de la *naturaleza animal* del ser humano; aumentó el control sobre lo relacionado con la animalidad, a modo de ocultarlo o llevarlo al espacio de lo privado: se muestra menos el cuerpo desnudo, se disfrazan los olores corporales, las funciones naturales tienden a realizarse en lugares específicos y aislados (Capdevielle, 2011). Esto le permitió a Elias (1993), mostrar que las funciones denominadas *naturales* son enteramente modeladas por el contexto histórico social, así la figuración de los gestos y sentimientos que definen las *costumbres* es indisociable de la evolución de la sensibilidad y la intensificación del sentimiento del gusto, que vuelve insoportables las manifestaciones corporales del prójimo, y los sentimientos de vergüenza, embarazo, pudor, ira y dolor que incitan a privar al otro de la exhibición del cuerpo, de sus excreciones y de sus pulsiones, todo ello de acuerdo al momento histórico que se esté viviendo.

Para Capdevielle (2011) y Urteaga (2013), la propuesta de los cambios en la sensibilización y modificación de los comportamientos producto del proceso civilizador se fundamenta en tres factores:

1. La *monopolización* del Estado de la violencia y de los medios fiscales, que obliga al dominio de las pulsiones y pacifican el espacio social. Es decir, la única instancia que legítimamente puede ejercer la fuerza para imponer el orden público y cobrar impuestos para el sostenimiento de un cuerpo de funcionarios y servicios es el Estado, al que deben acudir los particulares para dirimir sus diferencias.
2. El *estrechamiento* de las relaciones interindividuales que implica necesariamente un control más severo de las emociones y de los afectos. Si bien las sociedades están marcadas por algún grado de desigualdad, dominación y poder, en ellas existe un tejido de interdependencias en cuyo interior el individuo encuentra un margen de acción individual, que al mismo tiempo impone límites a su libertad de elección. Para mantenerse en este entramado, las personas van refinando cada vez más sus estrategias para gestionar sus estados de ánimo.
3. La *formación* de una economía psíquica que modifica el equilibrio entre la coacción externa y la interna: es el pasaje de la constricción social a la autoconstrucción, se refiere a la interiorización del control de las emociones y de las pulsiones, que tiende a volver más raras las explosiones afectivas, atenuar las acciones antisociales y los cambios de humor.

Estos tres factores dan pie a una progresiva pacificación de las relaciones sociales y a la transformación de los conflictos externos en conflictos interiorizados regulados por las normas de conducta. Sin embargo, las pugnas no desaparecen del espacio social, sino que tienden a ser *invisibilizadas* por un trabajo de represión y sublimación de la violencia física a través de actividades civilizadas como las que comprende el ocio (deporte, juego, música, teatro y reuniones sociales) que permiten liberar la frustración contenida y mantener en equilibrio de las tensiones internas. Sin embargo, esto no siempre sucede así, puede devenir un proceso de *des-civilización* en el que los acuerdos intersubjetivos entre los individuos se rompen, lo que da paso al uso de la fuerza contenida, la cual se expresa cuando el control que el individuo ejerce sobre sí mismo, en lugar de convertir la violencia física en violencia simbólica, se le escapa y conduce a un desencadenamiento de las emociones, en contradicción con las propias exigencias del proceso de civilización. Esta ambivalencia se manifiesta en el comportamiento individual,

así como a escala de toda una sociedad, que se miden en términos de inestabilidad política, de rechazo del compromiso y de grupos sociales que se mantienen a cierta distancia unos de otros o en conflicto declarado (Elias, 1993). En este escenario, el concepto de configuración social expresa que los individuos están siempre limitados entre sí por un tenso equilibrio de interdependencias y balances de poderes, unas veces como aliados y otras como oponentes, que puede derivar hacia el control del comportamiento individual o su desbordamiento.

Este tipo de interdependencia remite a lo que Foucault (1984), comprende como poder:

Así, el poder no es tanto una confrontación entre dos adversarios (la guerra llevada por otros medios) o la vinculación de uno con otro (mediante el contrato o el consenso), como una cuestión de gobierno en el sentido de estructurar el posible campo de acción de los otros (p. 237).

En consecuencia “el poder se ejerce sólo sobre individuos libres y en la medida en que sigan siendo libres” (Foucault, 1984, p. 275). Es decir, lo que lo caracteriza es que pone en juego relaciones entre individuos y grupos, hace referencia a los entramados sociales y a los efectos que tiene sobre éstos su ejercicio.

Así, la gestión de las emociones y las conductas de los sujetos obedece por una parte a los efectos que tiene sobre ellos estar en el entramado de relaciones cotidianas y por la otra a un auto gobierno en el que tienen la libertad de asentir o resistirse a este tipo de influencias y conseguir a su vez incidir en los comportamientos de otros.

En este sentido, la forma en que las personas influyen unas en otras se puede analizar a partir de cinco pautas:

1. El sistema de diferenciaciones (jurídicas, de estatus, tradicionales y étnicas) que permiten influir sobre las acciones de terceras personas;
2. Los objetivos perseguidos (conservar canonjías, realizar una función u labor);
3. Las modalidades instrumentales (uso del poder por de armas, los efectos verbales, la inequidad económica y métodos de control);
4. Las formas de institucionalización (que pueden combinar tradiciones, reglas jurídicas o el aparato estatal);
5. Los grados de racionalización (nivel de elaboración y organización de métodos que se adaptan a la situación) (Foucault, 1988, p. 241-242).

Estos procesos de interdependencia que se desarrollan en el sujeto a partir de su grupo social y de las relaciones de poder que se establezca permite un proceso de autogestión de emociones, pensamientos y ejecución de conductas que derivan en la noción de *autocontrol* y *control externo*, que son dos dimensiones del instrumento de resiliencia. Como una respuesta del sujeto a la influencia y necesidad que tiene de participar de la comunidad a la que pertenece, lo que Elias (1993) describe como figuración de los gestos y sentimientos. Polaino-Lorente, Cabanyes y Armentía (2003), plantean que el autocontrol comprende la regulación de las emociones, pensamiento y sentimientos que tienen como efecto evitar generar o involucrarse en situaciones conflictivas, conservar la tranquilidad en momentos complicados y conducirse de manera aceptada por el grupo de pertenencia sin hacerse objeto de señalamiento social. Esta no es una habilidad innata del ser humano, se va construyendo a través de la postergación de las gratificaciones y la utilización de los recursos personales impulsados por la expectativa o las consecuencias esperadas de las acciones. Es decir, el autocontrol es el resultado de la competencia para establecer una relación causa efecto de las conductas y manipular su articulación para alcanzar los resultados deseados.

El deseo de control es propio del ser humano, las personas lo ejercen en los acontecimientos relevantes para ellas, es un medio para lograr metas y genera una sensación de seguridad. En la cara opuesta, la impresión de no tener el dominio de los eventos detona un estado de parálisis que disminuye las probabilidades de conseguir los objetivos y da origen a sentimientos de desconfianza. Cuando el sujeto asume que no puede modificar el desarrollo de los hechos presentes o futuros, pierde la motivación y la voluntad para incidir en otros sucesos que sí están al alcance de sus manos. Esto deriva en una toma de decisiones errónea, acciones poco efectivas y a la emergencia de signos de desprotección, desánimo y desesperanza (Boggiano, 1998).

La dimensión de autocontrol y su expresión negativa entendida como control externo se finca fundamentalmente en la percepción subjetiva, los sentimientos y la motivación al logro. Al contrario, para Rotter (1954) éstas derivan del locus de control interno y externo. Construye su propuesta sobre la afirmación de que toda acción está sujeta parcialmente a la reminiscencia de los resultados de acontecimientos semejantes en el pasado, recuperando a la psicología conductista la idea de refuerzo para explicar esta retroalimentación (positiva o negativa) de los episodios que construyen su entorno social. El modelo de conducta se compone de tres elementos: las expectativas sobre el

trabajo realizado, la importancia subjetiva del refuerzo y la configuración de los cursos de acción en un escenario particular.

El postulado central es que cuando dos o más eventos son percibidos como semejantes, los primeros influirán en los posteriores y darán pie a la generación de expectativas sobre sus resultados. Es decir, es un proceso de generalización en el que se espera obtener recompensas o evitar daños siguiendo cursos de acciones aprendidos a través de la experiencia. Finalmente, se trata de la gestión del comportamiento mediado por la evaluación cognitiva y la influencia del contexto social, porque se actúa en relación a los demás.

En este contexto, Rotter (1966) contempló que:

Si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su conducta o sus propias características relativamente permanentes, se ha dicho que es una creencia en el control interno. En contraste... cuando un refuerzo es percibido como siguiendo alguna acción personal, pero no siendo enteramente contingente con ella, es típicamente percibido, en nuestra cultura, como el resultado de la suerte (...), y en este sentido se ha dicho que es una creencia en el control externo (p. 1).

Por ende, si se observa coincidencia entre la intencionalidad de las acciones y su resultado el sujeto se concibe en control interno. En oposición, si no están articuladas se estará en externo. Hay dos variables que se ponen en juego para predecir en qué lugar se encuentra el dominio (dentro o fuera): las expectativas y los resultados. A partir de la forma en que se acoplen se estará motivado a actuar o se suprimirán ciertas conductas con el objeto de dominar el curso de los acontecimientos. Si no se logra, la responsabilidad de hacerlo se dejará en otras personas o incluso en el azar.

Las personas cuyos aprendizajes los llevan a desarrollar un locus de control interno se desenvuelven mejor dentro del proceso de escolarización, toman sus propias decisiones, son menos inseguros, responden de buena forma al estrés y a los problemas de la vida cotidiana ajustándose a las relaciones en comunidad (Day, 1999). En oposición, los que se inclinan hacia el control externo son propensos a estar insatisfechos en los ambientes laborales, a tener poco manejo de sus emociones y una percepción de amenaza más alta (Hoon, Hoon, Rand y Johnson, 1991). Estos argumentos pueden generar confusión con respecto a que las atribuciones internas siempre serán positivas y las externas nocivas. Rotter (1975), encontró que, si bien el control externo se asocia con

ansiedad y otras manifestaciones del estrés, también es usual observar en el interno a la represión del fracaso y vivencias indeseables, al grado de ocultarlas y manifestarlas en menor medida que los del externo. Esta contención puede intensificar sentimientos de culpa y frustración al caer en cuenta de que el desarrollo de los acontecimientos escapa al propio deseo, pero aun así forzar pensamientos de que sí lo están y configurar sus acciones para mostrarse de esa forma, en dominio del ambiente en el que interactúa.

También se han encontrado escenarios en los que la certeza de que el flujo de las relaciones está dominado por factores externos (otras personas, la suerte, fenómenos naturales u organizaciones) disminuye la ansiedad y el fracaso asociados a intentar cambiar cosas que no están al alcance de los sujetos (salud, pérdidas o accidentes) (Rotter, 1975). Finalmente, el locus de control es un proceso cognitivo a partir del cual el sujeto explica su entorno, le otorga sentido a los hechos y elabora representaciones de la realidad que le permiten regular la forma en que responde a los estímulos que recibe, preservando su integridad y ocupar un lugar en el espacio social.

En el locus de control interno y en el proceso de autogestión de emociones se establece el *bienestar emocional* como resultado de la evaluación cognitiva que realiza el sujeto de su vida. Se trata de un contraste entre las aspiraciones y las metas alcanzadas. También comprende un componente afectivo que puede ser tanto positivo como negativo, sin ser excluyente uno con respecto al otro. Es decir, puede haber una mezcla de omisión, entusiasmo, energía, disgusto, ira, culpa y miedo en las experiencias del sujeto. No en un mismo momento, pero sí a lo largo de la vida (Diener, Lucas y Scollon, 2006). Así, el bienestar se compone de dos dimensiones:

1. Cognitiva: referida a la satisfacción con la vida, ya sea global o en algún aspecto específico de la experiencia.
2. Afectiva: asociada a la presencia predominante de sentimientos positivos relacionados a la felicidad, sin excluir por completo los negativos, que preferentemente se deben mantener en niveles bajos.

En el *bienestar emocional*, siempre será subjetivo el resultado global de la evaluación de estas dos dimensiones (DeNeve y Cooper, 1998). Aquí cabe preguntarse si el sujeto sólo realiza esta valoración o si participa activamente para lograr dicho estado. En este sentido, Ng y Diener (2009), encontraron que el sujeto elige y emplea estrategias cognitivas de regulación para alterar el desarrollo, intensidad, tiempo y manifestación de

las emociones con el objeto de cumplir sus objetivos. *El Modelo de Proceso de Regulación Emocional* de Gross y Thompson (2007), muestra que hay dos mecanismos de producción de la conducta:

1. Centrados en los antecedentes: son los que se llevan a cabo previo a que las respuestas emocionales se activen, construyen significados alternos a un acontecimiento con la intención de aminorar su efecto emocional negativo. Esta estrategia es denominada como *reevaluación cognitiva*.

2. Centrados en la respuesta: se ponen en acción cuando las respuestas emocionales están en curso, están dirigidas a suprimir la manifestación conductual derivada de la emoción que se siente, por ello son denominadas como de *supresión de la expresión emocional*.

El primer tipo de estrategias resultan ser más adaptativas, porque evitan y disminuyen las experiencias negativas y generan un aprendizaje que se puede aplicar a nuevas situaciones con resultados favorables. En cambio, en las segundas, aun inhibiendo emociones desagradables, la experiencia se mantiene sin cambios o se pueden potenciar sus consecuencias a largo plazo por una suerte de efecto acumulativo, dada la discrepancia entre el sentimiento interno y la manifestación externa (Gross y John, 2003). De esta forma, existe un continuo de factores que se presentan en las dimensiones de pensamiento positivo, autocontrol, espiritualidad y bienestar emocional que comprenden la regulación de la conducta en base a procesos cognitivos, gestión de estados emocionales y de cumplimiento de expectativas siempre en una mutua influencia entre el medio social en el que se desarrollan y entre sí, donde el fin último, es que el sujeto preserve su integridad y tenga acceso a los bienes necesario para su desarrollo óptimo a través de la construcción de vínculos con el ambiente del que forma parte.

2.2. Afrontamiento y Autodeterminación

Para efectos de análisis de esta investigación se toman en cuenta dos dimensiones de los instrumentos de calidad de vida y resiliencia, que son la autodeterminación y el afrontamiento. Ambas son respuestas conductuales, cognitivas y emocionales del sujeto ante acontecimientos estresantes de diferente naturaleza. Parten de su motivación para satisfacer necesidades psicológicas asociadas a la percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales significativas que hacen al sujeto advertir

un sentido de pertenencia a su comunidad. Algunos eventos pueden ser valorados como una oportunidad para movilizar sus habilidades y recursos, otros como un recuerdo de que tiene capacidades individuales y colectivas limitadas. Es decir, se trata de actividades cognitivas que se reflejan en la construcción de estrategias de acción empleadas para preservar la integridad física y psíquica.

La noción teórica de afrontamiento tiene dos manifestaciones diferentes, la primera, es de tipo adaptativo ante el estrés (AAE) y es entendida como la serie de recursos psicológicos que el sujeto moviliza para hacer frente a una situación estresante. Aunque esto no asegura resultados positivos, es útil para controlar, evitar y disminuir conflictos en el contexto social en el que se habita, consiguiendo beneficios individuales y fortaleciendo a la persona (Amarís, Madariaga, Valle y Zambrano, 2013). Antes de ahondar en el AAE, resulta indispensable dilucidar el sentido y origen del estrés como principal instigador de la respuesta del sujeto, se trata de un fenómeno universal presente en el ser humano desde su nacimiento, necesario para su maduración y desarrollo en todas las etapas vitales. Empezó a estudiarse en el siglo XIV con motivo de la investigación de los efectos de experiencias negativas sobre la integridad física y psicológica de personas expuestas a acontecimientos traumáticos en el ámbito de la medicina. Se comprende como la transacción entre el individuo y su ambiente o la situación resultante de la interpretación y valoración de los acontecimientos que la persona lleva a cabo (Lazarus y Folkman, 1984). Para Jorques (2015), puede tener su origen en fuentes personales (enfermedad o accidentes) y sociales (el ambiente físico y el trabajo), y manifestarse en dos niveles psicosociales de acontecimientos vitales:

1. *Mayores*: suceden de forma fortuita y exigen ajustes al estilo de vida. Están fuera del control del individuo (desastres naturales, fallecimiento de seres queridos, accidentes o enfermedades graves) o bien ser ocasionados por él mismo (divorcios, alumbramientos o peleas).
2. *Menores*: son de bajo impacto, pero temporalmente próximos y repetitivos asociados a actividades profesionales, relaciones conyugales insatisfactorias y problemas cotidianos que poco a poco van minando el bienestar del sujeto a través de la acumulación de experiencias negativas.

La repetición de acontecimientos estresantes de baja intensidad durante largos periodos de tiempo, para los que el sujeto desarrolla cierta tolerancia, son los que tienen

mayor potencial para generar daño, incluso más que sucesos dramáticos ocasionales, los que son fácilmente identificables y permiten generar estrategias de control de los estragos que causan. Las contrariedades cotidianas son mejores predictores del estrés psicológico y de los síntomas que los sucesos vitales mayores, ya que pueden trastornar las relaciones sociales, así como los hábitos de vida. Ante una situación amenazante es imperante la aparición de diferentes AAE, según el grado de amenaza percibido y la capacidad individual. Estas estrategias se manifiestan en respuestas conductuales, cognitivas y emocionales llamadas *estrategias de afrontamiento* y su finalidad es el restablecimiento del estado de bienestar inicial. Estas AAE están en continuo cambio, se ponen en marcha como medio para manejar demandas externas e internas al sujeto, dependiendo de la gravedad de la situación y de los recursos de que se disponen. Existen tres modelos relevantes para el estudio de estas formas de afrontamiento que comprenden. A continuación, se profundiza en cada uno de ellos.

1. Modelo Transaccional de Lazarus y Folkman

Lazarus y Folkman (1984), entienden el afrontamiento como un factor mediador entre el estímulo estresor y la adaptación física y psíquica del individuo dentro de un modelo procesual compuesto por tres elementos: a). Demanda del medio en cuanto compromiso, b). Procesos de evaluación de la situación estresante y c). Formas de afrontamiento. Una vez valorada la situación como amenazante por exceder sus recursos, el individuo realiza una serie de acciones con el fin de reducir o evitar el incremento del estrés y poder así recuperar el equilibrio previo (Lazarus, 1993). Cada uno de los elementos del modelo son:

A.- Demanda del medio en cuanto compromiso: se refieren al grado en el que el sujeto ve amenazada en su integridad, las que pueden ser de dos tipos diferentes:

1. *Irrelevantes:* no perjudican a la persona. Por lo tanto, no representan un compromiso físico, personal o social, de tal forma que no dan pie a una respuesta emocional.

2. *Relevantes:* situaciones insólitas que comprometen al sujeto social o físicamente, provocan en él alteraciones emocionales que lo hacen fijar la atención en ellas, dando lugar a un proceso de evaluación y preparación para emprender respuestas adaptativas de recuperación del estado de equilibrio inicial.

B. *Los procesos de evaluación de la situación estresante*: para llegar a la determinación de que los sucesos son relevantes, el sujeto pasa antes por dos tipos posibles de evaluación:

1. *Primaria*: es la estimación de que el evento implica un riesgo inminente para el bienestar y supervivencia individual o grupal, de tal forma que exige invertir en él un mayor grado de atención y energía.

2. *Secundaria*: implica calcular los recursos que se poseen, tanto personales como sociales, para hacer frente a las demandas del acontecimiento estresor, de tal forma que visualice su competencia y recursos para hacerle frente.

En base a estos dos tipos de valoración, la situación puede ser catalogada como un reto (se poseen los recursos suficientes para hacerle frente) o una amenaza (no se dispone de la capacidad para manejarla, desbordan la competencia individual y social, generando estados de ansiedad como única respuesta al alcance).

C. *Afrontamiento*: se refiere al foco de actuación del sujeto, deriva de sus percepciones, sentimientos y evaluaciones sobre la situación. De ello devienen dos cursos de acción diferentes:

1. *Dirigido al problema*: orientado a la transformación de la situación hacia una que no implique una amenaza para la integridad del sujeto. Cuando se logra resolver la fuente de estrés no sólo se evitan los daños posibles, también se logra un sentido de eficiencia, aumenta su competencia y se experimentan sentimientos de alegría, y satisfacción. Al acumular experiencias de superación de los retos, el sujeto adquiere una mejor disposición para afrontar otras situaciones desafiantes.

2. *Dirigido a la emoción*: ante la imposibilidad de incidir en el suceso estresor para resolverlo o eliminarlo, el sujeto busca evitar afrontarlo y opta por alejarse de él, de tal forma que niegue su existencia o transfiera la responsabilidad de éste a otras personas. Este es un manejo no funcional de las demandas que el ambiente impone, porque no se resuelve el conflicto y se trasladan sus efectos negativos a otros personajes.

El modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984), contiene un sistema de multicapas de retroalimentación, en el que se destacan ciertas características. La persona decodifica al estresor al mismo tiempo que emite una respuesta y establece una

conducta, una idea y/o un sentimiento o emoción. Este modelo se aplica no sólo en la medicina sino en toda situación experiencial.

2. Modelo de Lipowski

Para Lipowski (1970), el afrontamiento son las actividades cognitivas y motoras que una persona enferma emplea para preservar su integridad física y psíquica. Es decir, este modelo abarca únicamente el ámbito de la salud. Ante el estrés que provoca el padecimiento, la persona tendrá que realizar un esfuerzo de adaptación que, si es efectivo, conseguirá el crecimiento emocional y personal, pero si fracasa, aumentará su nivel de malestar.

La valoración que se hace de la enfermedad y sus efectos están influidos por variables propias del padecimiento (tipo, localización, grado de reversibilidad y de evolución) y factores personales (edad, personalidad, valores, creencias y fuentes de satisfacción), que al confluir le permiten a la persona otorgar sentido a los acontecimientos que está viviendo y adoptar conductas particulares frente a ella, así identificó formas de afrontamiento de tipo cognitivo (minimización y vigilancia) y otras conductuales (aproximación, capitulación y evitación). Las estrategias asociadas a un mejor resultado serán las vinculadas a la percepción de la enfermedad como un reto o valor, y las peores las tocantes a la percepción de daño o pérdida. En este modelo la actuación del sujeto acompañada de una emoción determinada permite la vinculación hacia la enfermedad de manera positiva o negativa. Es decir, es el estado de ánimo del sujeto y la percepción que tenga de su enfermedad lo que permite actuar o no.

3. Modelo de Moos y Schaeffer

Según el modelo de evaluación y afrontamiento de la enfermedad física grave de Moos y Schaeffer (1984), la presencia de acontecimientos severos da lugar a una serie de tareas de adaptación generadoras de habilidades que parten de un proceso de evaluación cognitiva y de la elección de estrategias de acción influidas por factores personales, demográficos y ambientales como edad, género, lugar y cultura a la que se pertenece. De acuerdo a este modelo, son seis las posibles tareas de adaptación que se pueden manejar y mantener. Las primeras dependen de los profesionales y las segundas de la persona involucrada directamente:

1. Del dolor, la incapacitación y otros síntomas de la enfermedad.

2. Del tratamiento en un ambiente hospitalario.
3. Relación adecuada con en el equipo médico y sanitario.
4. De un equilibrio emocional adecuado.
5. Del sentido de competencia, dominio y de la autoimagen.
6. De relaciones familiares y sociales fuertes.

A partir de la elección de la tarea adaptativa y de una valoración inicial, el sujeto puede tomar una de las tres estrategias de afrontamiento posibles dirigidas a:

1. La evaluación: tiene el objetivo de dar sentido a la crisis por la que se está pasando, parte de un análisis psicológico individual que redefine el significado de la adversidad, derivando en la aceptación o la negación del hecho que se enfrenta.
2. Al problema: se centra en la búsqueda de información y apoyo para solucionar el inconveniente que se confronta, identificando al unísono los posibles daños y recompensas que acarrearía hacerlo.
3. La emoción: sigue acciones tendientes a la regulación afectiva, descarga de emociones y resignación como forma de lidiar con el estrés que causa una alteración considerable del estado de salud.

La noción de AAE permite a cada uno de los sujetos adoptar estrategias tendientes a disminuir el nivel de estrés originado por la situación problemática, es decir *hacer frente* a una situación esperada o inesperada con consecuencias físicas, cognitivas y psicológicas de corto y largo plazo que dejan una huella indeleble, afectando de manera crucial la vida del sujeto. En el caso de la enfermedad, accidente, muerte de un ser querido, pérdida del trabajo, divorcio o separación de la pareja, el afrontamiento permita al sujeto decaer o fortalecerse anímicamente para seguir subsistiendo, al igual que la noción de autodeterminación, dimensión utilizada en el instrumento de calidad de vida que se basa en los procesos de regulación que impacta en el comportamiento, la forma de pensar y sentir del sujeto. Al respecto, Skinner, Edge, Altman y Sherwood (2003), identificaron que estas estrategias están orientadas hacia tres objetivos diferentes: la *tarea o problema que se desea modificar*, *controlar la circunstancia peligrosa* y *evitación*, empleada para olvidarse del estímulo estresante. Lo que determina que el sujeto se incline hacia una u otra es la motivación que experimenta y el contexto social en el que se encuentre.

Los factores anteriores –la motivación y el contexto-, son recogidos por Deci y Ryan (2000), en la *Teoría de la Autodeterminación*, que plantea que cubrir los requerimientos psicológicos básicos de competencia, autonomía y relaciones interpersonales le permite al sujeto colocarse en tres niveles diferentes de autodeterminación: *alto*, empujado por una motivación intrínseca en la que se toma parte de actividades por el placer que se obtiene al realizarlas; *medio*, alimentado por un incentivo extrínseco en el que se desempeña un quehacer porque concuerda con un estilo de vida (*regulación integrada*), cuando se valora de manera positiva (*regulación identificada*) o para evitar una sensación de culpabilidad y mejorar la autopercepción (*regulación introyectada*); y *bajo*, soportado por un aliciente externo que implica desarrollar una faena de poco interés para obtener una gratificación o evitar una reprimenda.

Respecto a lo anterior, contrario de que la persona se fortalezca, puede presentarse el decaimiento o la desmotivación, el individuo pierde la habilidad para visualizar una relación entre sus acciones y las consecuencias de éstas en el entorno en el que se encuentra. De esta forma, el factor motivación permiten establecer un continuo entre el afrontamiento y la autodeterminación, dando paso con ello a la satisfacción de necesidades psicológicas asociadas a la percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales significativas que hacen al sujeto advertir un sentido de pertenencia a su comunidad. Cada acontecimiento estresante pone a prueba este vínculo y establece una interacción diferente entre autodeterminación y afrontamiento, según lo exija la situación, de tal manera que puede derivar en una valoración positiva de las demandas en tanto una oportunidad para movilizar sus habilidades y recursos, y en otras en una negativa en la que no se cuenta con las condiciones para hacer frente a un desafío que rebasa las aptitudes individuales y sociales de la red de apoyo.

2.3. Apoyo familiar y social, Presencia/integración en la comunidad, Bienestar material y físico, Relaciones interpersonales y Desarrollo personal

La soportabilidad, también descrita como apoyo, se refiere a la existencia de una red de personas en quien se puede confiar, que pueden mostrar interés en el individuo, lo valoran y le brindan estima, se trata de una serie de transacciones personales que se formalizan y estabilizan con el transcurso del tiempo. Según el tamaño, composición y tipo de bienes que se intercambien en este entramado, se puede hablar de apoyo social (dimensión macro, relacionada a la pertenencia e integración a la sociedad y sus

instituciones) o familiar (nivel micro, concerniente a relaciones íntimas e informales). Su principal característica es la generatividad, crean las condiciones para el desarrollo de las personas, ya sea en aspectos materiales, físicos o de participación social, por ello se utilizan como fundamento para abordar las dimensiones de participación/presencia en la comunidad, bienestar material y físico.

El soporte, también descrito como apoyo, es la base sobre la que se finca la competencia individual, particularmente en las generaciones más jóvenes, para establecer relaciones con la comunidad de la que se forma parte, además de resolver las necesidades básicas de sobrevivencia y afecto. Al mismo tiempo, es el espacio del que se obtienen los ejemplos, los recursos objetivos y subjetivos que les permiten concebir y lograr metas de desarrollo personal.

En el caso de la dimensión de *apoyo familiar* del modelo de resiliencia, desde un enfoque sociológico funcionalista, para Hernández (2001), se entiende a la familia como un cuerpo que rebasa a la suma de sus partes, cuyo funcionamiento se basa en dispositivos que preservan la individualidad de los sujetos que establecen interrelaciones con el resto de los integrantes del grupo, de tal forma que se enfocan en salvaguardar la funcionalidad del conjunto, no únicamente la supervivencia individual. Se encuentra compuesta por personas de diferentes generaciones, unas que ya han atravesado por las etapas de la infancia y adolescencia, otras que apenas están por iniciarlas, lo que da pie a que las primeras se conviertan en la guía de las segundas. En el transcurso de este proceso se construyen las dimensiones personales y sociales (seguridad, enseñanza, intimidad, generatividad e integración) que conforman la identidad de los sujetos. La principal característica de este grupo social es la generatividad, expresada en la facultad para construir las condiciones para el desarrollo de las generaciones más jóvenes, implica el equilibrio entre el interés por conservar el bienestar individual y fomentar el de los seres cercanos, empezando por la propia descendencia, los familiares sanguíneos y de ahí al resto de la sociedad.

Para Kotre (1984), la generatividad adquiere cuatro formas diferentes: biológica (procrear y procurar a los de menor edad), parental (ser los mentores de los miembros menos experimentados), técnica (transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades sociales y disciplinares) y cultural (conservar y crear significados colectivos tendientes a construir lazos de comunidad). Este soporte, particularmente en sus tres últimas expresiones –parental, técnico y cultural-, es el que le aportan a cada uno de sus miembros las condiciones para desarrollar su potencial individual que más tarde será la

expresión del desarrollo personal que tenga, ya sea en el área que muestre mayor habilidad o en la que se exhiba interés, de manera que construya y desarrolle un proyecto de vida que le posibilite encontrar un lugar en el espacio social y convertirse en un miembro reconocido dados sus potenciales aportes.

Esta dimensión de apoyo familiar, desde una visión histórico cultural, para Rivera, Covarrubias y Cuevas (2018), implica que hay una relación de mutua influencia entre las familias y la sociedad, en la que se observa un fenómeno de recursividad entre lo que construye al sujeto y lo que él a su vez causa en la sociedad, afirmando que es producto de la historia y al mismo tiempo la produce. Es decir, consideran que la trayectoria individual está inserta en la historia de la familia a la que se pertenece y se encuentra en un contexto social y cultural específico. De ello deriva que la familia sea el espacio por excelencia de socialización y agencia donde aparecen los primeros vínculos afectivos, se manifiestan las emociones y se aprenden los valores que posteriormente orientaran las acciones en el espacio público y también el privado, todo ello para cumplir con las fusiones biológicas de la reproducción de la especie, la construcción de modelos de socialización y de fuerza de trabajo para el sistema productivo en boga. Esta visión es muy cercana al planteamiento de Belardinelli (2013), en cuanto a que es el primer espacio de reconocimiento en el que el hombre se refleja en la alteridad, en el encuentro con los otros -miembros de la familia y la sociedad-, ocupa un lugar en el espacio y se hace consciente que no vive solo, que para cubrir sus necesidades materiales y sensoriales tiene que entrar en diálogo con sus semejantes y con quienes no lo son tanto.

Por su parte, Donati (2013), desde una sociología relacional, postula que la familia genera y nutre una red de relaciones única, cuya identidad consiste en que, aun siendo estos vínculos no visibles, poseen una realidad propia compuesta de elementos subjetivos (intencionalidad) y objetivos (estructuras vinculantes) que rebasan las cosas dadas (reciprocidad generativa). Esta estructura de pequeña escala tiene el potencial de crear (generatividad) tanto bienes como males relacionales potencialmente transferibles al espacio público a través de la reproducción biológica y formación cultural de nuevos miembros, lo que tiene un efecto directo en las relaciones e intercambios que son el fundamento de la sociedad. Es decir, de una misma raíz o estructura devienen procesos de diferenciación o pluralización en los que los resultados de la socialización derivan en una patología social (éticamente indistintos en los que no se hace diferencia entre el bien y el mal, y se valoran de forma neutra los hechos sociales) o en procesos moralmente cualificados (relaciones positivas y de solidaridad).

Donati (2013), identificó que la pluralización de los resultados de la socialización se debe a cuatro formas distintas de organización de la institución familiar:

1. *Tradicional*: es más frecuente en sociedades premodernas en las que las relaciones se entablan tomando como fundamento el origen étnico y las creencias religiosas, generan identidades relativamente estables y sólidas con pocas variaciones. Sin embargo, están potencialmente presentes en toda época.
2. *Moderna*: la identidad del grupo se construye a partir de la idea de la contingencia social que impone una dinámica de constante cambio y diversificación de las formas de relación entre los miembros del mismo y de ellos para con su entorno. Tiene un peso importante en la construcción del sentido de sus acciones la ciencia y el derecho positivo, de tal forma que se funda en el principio de la libertad individual.
3. *Posmoderna*: las relaciones entre los integrantes están orientadas únicamente por la voluntad (no la libertad/derechos) de los individuos que siguen normas éticamente neutras (sin concepciones fijas del bien y el mal) que otorgan un valor equivalente a los resultados de las acciones, siempre que den acceso a la satisfacción de los deseos. La diversificación de las interacciones al interior y exterior de ella dan como efecto la desorientación y aislamiento del sujeto a sí mismo, aunque se encuentre rodeado de individuos con los que tiene un vínculo sanguíneo.
4. *Dopomoderna*: es un tipo de diferenciación en la que la organización familiar en la que el sentido de las acciones lo dan las propias relaciones de solidaridad que se dan a su interior, las que no se encuentran en ninguna otra institución social. Lo característico de esta forma de pluralización es que no se trata de un grupo cerrado y confinado a sí mismo, se pueden formar conglomerados de familias y extender los vínculos a miembros no emparentados hasta el punto de conformar comunidades (líneas de agregación en red) capaces de enfrentar la incertidumbre propia de la sociedad posmoderna en la que los cambios que presentan de forma inesperada y vertiginosa.

Se pasó de una institución con capacidad para hacer estables, previsibles y socialmente tutelables las relaciones entre miembros de distintos géneros, edades y roles sociales a una pluralización ilimitada en la que se desinstitucionalizan las articulaciones conyugales y filiales para construir formas nuevas de expresar los componentes

subjetivos (intencionalidad) y objetivos (estructuras vinculantes) que le dan vida. Así, ya no es el grupo o el bien común lo que lo que necesariamente predomina sobre el sujeto, sino los deseos y pasiones individuales. Con el paso del tiempo se han modificado algunas de sus atribuciones, ha renunciado a otras y ha retenido un núcleo fundamental. Algunas de esas funciones ahora las ejercen otras instituciones como la escuela y los medios de comunicación, dejando a la familia procurar elementos como la disciplina, principios éticos, construcción del bienestar emocional, desarrollo de competencias para establecer relaciones interpersonales y para el desarrollo personal que son la base para su desenvolvimiento en sociedad (Virsedá, 2018).

Las transformaciones en la dinámica contemporánea han acarreado un replanteamiento en las funciones, relacionalidad y composición de la familia, es decir el tipo de relaciones interpersonales que se ejercen en una época marcada por una sociedad acelerada, vertiginosa, con un estilo de vida orientado al consumo y el disfrute individual de placeres sensoriales, en la que se busca el logro personal en el campo laboral, económico y social (Bauman, 2005). En este escenario, Prado y Amaya (2012), han identificado lo que denominan como familias con un *estilo de crianza⁹ ausente*, en el que imperan las relaciones aisladas entre las generaciones (abuelos, padres e hijos), los más jóvenes se desarrollan en ausencia física y emocional de los progenitores o que no desempeñan la función parental debidamente, aun viviendo con ellos. En consecuencia, los cuidados y atención que reciben los diferentes integrantes son limitadas. A su vez, la recursividad a la que se refieren Rivera *et al.* (2018), pierde su continuidad, se elimina la mutua influencia y comunicación entre sociedad y familia.

El estilo de crianza ausente es una potencial barrera para que los adolescentes aprendan a establecer comunicación con los miembros de la sociedad, acepten las reglas de comportamiento y los valores morales, que construyan una forma de ser y de existir en sociedad que les permita crear y conservar vínculos. La forma en las que se están socializando y educando a los hijos en la época contemporánea tendrán efectos tanto positivos como negativos en el desarrollo de éstos y en la configuración de la sociedad en general (Taracena, 2013). Los jóvenes que son criados bajo este estilo no tienen supervisión, modelos a seguir y figuras de autoridad, ni una comunicación adecuada con

⁹Refiere a las prácticas, comportamientos y creencias que los padres de familia comunican de forma intencional y subjetiva a su descendencia, que construyen el ambiente en el que suceden las conductas parentales, dando como resultado una forma peculiar de relaciones padres-hijos (Darling y Steinberg, 1993).

los adultos a cargo, no cuentan con contención emocional y afectiva alguna, excepto la que pueden conseguir por cuenta propia fuera del núcleo familiar (Prado y Amaya, 2012).

Por lo tanto, pueden devenir en un factor de protección o de exposición al riesgo de las nuevas generaciones de niños. Por su parte, los padres se desarrollan en un ambiente familiar, pero están ausentes porque su prioridad es trabajar para conseguir los bienes necesarios para la supervivencia. También ocurre que, aunque cuenten con el tiempo para estar con sus hijos, decidan ocuparse en actividades fuera de casa, no con los hijos, incluyendo a los que priorizan el cumplimiento de necesidades propias, por ejemplo, ir a celebraciones, vacacionar, practicar deportes o cultivar amistades. También contempla aquellos que no se ven apremiados por las necesidades económicas, están ausentes respecto a la contención, afectividad y crianza de los diferentes miembros familiares. Es decir, están presentes físicamente, pero alejados emocional y afectivamente (Rivera *et. al.*, 2018).

No obstante la pluralización de la configuración de la familia y su aparente deterioro, sigue mostrando capacidad para cumplir funciones de soporte social, también conocido como apoyo familiar, entendido como la existencia de una red de personas en quien se puede confiar, que pueden mostrar interés en el individuo, lo valoran y le brindan estima, en por lo menos tres formas diferentes: *emocional* (manifestaciones de afecto y cuidado), *instrumental* (asistencia práctica otorgada a otras personas) e *informativa* (conocimientos básicos que permiten al individuo orientar sus acciones ante problemas inminentes o en la toma de decisiones) (Rodríguez y Cohen, 1998).

Un aspecto relevante de la soportabilidad o apoyo familiar es que tiene una importancia igual o mayor percibir que se dispone de ella que el hecho mismo de tenerla. No es suficiente que exista, si no es interpretado por el sujeto como apropiado. Es decir, tiene un componente subjetivo importante que se refleja en la construcción de un estado de bienestar emocional (Goodwin, Cost y Adonu, 2004). La familia, al constituirse como un sistema relacional en el que los integrantes ejercen una mutua influencia unos en otros, es la que finca las bases sobre las que sus miembros más jóvenes establecerán contacto con grupos más amplios y con la sociedad en general. El afecto, bienestar y seguridad que se procuran en su interior darán a los hijos la confianza para desenvolverse de forma independiente en espacios que les son extraños. Por el contrario, si lo que reciben son abandono, agresiones y desconfianza, el resultado será que el sujeto priorizará la supervivencia individual en un medio que se le presenta como hostil. En última instancia, la forma particular en la que el sujeto entabla relaciones interpersonales

estará influida por su experiencia dentro de este sistema social de pequeña escala. En este tenor, Baumrind (1996), apunta que su dinámica puede impactar la conducta del individuo de manera positiva y negativa, resultando en formas de relaciones sociables o defensivas, cooperativas o aisladas, las que se presentarán de forma sistemática y repetitiva.

Desde la perspectiva de Pinkerton y Dolan (2007), el apoyo se puede manifestar en cuatro formas diferentes: *concreta* (asistencia a los miembros del grupo), *emocional* (empatía, interés y consideración), *consejos* (orientación para la toma de decisiones) y *estima* (respaldo incondicional). Es importante tener en cuenta que no hay una relación directa entre el soporte percibido y el ofrecido. La valoración individual depende de factores personales y las condiciones del ambiente en que se encuentra (Procidano y Heller, 1983). Sin embargo, el individuo se desarrolla, aprende valores y creencias dentro de ella, independientemente de la capacidad de ésta para ofrecer soporte. Para Muñoz (2000), el apoyo se manifiesta por medio de transacción interpersonal que en tres dimensiones: la manifestación mutua de afecto (*Apoyo Afectivo*), el asentimiento del comportamiento, ideas u opiniones de la otra persona (*Apoyo Confidencial*) y la asistencia material (*Apoyo Instrumental*). Estos intercambios se dan a tres niveles distintos:

- 1.- Macro o comunitario: genera un sentido de pertenencia e integración al sistema social. El individuo se relaciona con instituciones, redes sociales y comunales de apoyo mutuo con las que no guarda parentesco o conexión emocional alguna.
- 2.- Meso o de vínculos: se coloca en el entramado de afinidades personales, en donde a menudo se establecen relaciones de afectos y estima hacia los otros.
- 3.- Micro o íntimo: se establecen relaciones profundas de confianza, se obtiene el soporte social informal que alimenta el surgimiento compromiso, la reciprocidad en los aportes asumiendo parte del compromiso por el bienestar de los demás.

El apoyo familiar se coloca en el nivel micro de estas transacciones, en uno más general, en lo que Donati (2013) describiría como una pluralización de las formas de soportabilidad, *se encuentra el apoyo social*, una de las dimensiones del modelo de resiliencia, entendido como el rango en el que las necesidades básicas son cubiertas por medio de las relaciones con los demás, comprendiendo deseos como la pertenencia, estima, aprobación y seguridad (González, 2001), hace referencia a la existencia de gente en la que se puede depositar la confianza, en la que se puede fiar, que le expresan que es valorado, querido y se interesan en él. Estos autores señalan que el apoyo social

posee dos elementos fundamentales: la percepción de que hay un número suficiente de personas disponibles a quienes se puede recurrir en tiempos de necesidad y un grado de satisfacción alto con el apoyo del que se dispone (Sarason, Levine, Basham y Sarason, 1983). Es el resultado de la interacción de tres componentes:

1. *Esquema de soporte*: la posibilidad de que otras personas estén dispuestas a dar auxilio en circunstancias de apremio. Cuando el sujeto tiene la certeza de que cuenta con esta fuente de respaldo, experimenta mayor confianza para establecer relaciones en el ambiente social.
2. *Relaciones de apoyo*: se generan expectativas sobre como personas particulares pueden brindar ciertos tipos de soporte, lo que se aprende a través de la historia personal. Es decir, el sostén es fruto de un proceso cognitivo de aprendizaje. En base a esta información, construye cursos de acción para lograr sus objetivos o evita invertir energía de forma infructuosa.
3. *Transacciones*: implica intercambios conductuales entre dos o más individuos, consiste en los esfuerzos para encontrar asistencia por parte de otros, al mismo tiempo que se los retribuye regresándolos en otras formas y, en consecuencia, el receptor es también proveedor (Pierce, Sarason, Sarason, Joseph y Henderson, 1996).

En los intercambios las posiciones de los individuos son cambiantes, en momentos el receptor se convierte en proveedor de ayuda y al contrario. La soportabilidad tiene al menos cuatro funciones: *emocional*, la disposición para escuchar asertivamente cuando se enfrentan problemas, dar consejos y cuidados; *instrumental*, asistencia práctica, por ejemplo, acercar utensilios o aportar capital económico; *informativa*, proporcionar conocimiento apropiado para la resolver complicaciones; *compañerismo*, la existencia de personas en disposición para colaborar en actividades públicas y de esparcimiento (Wills y Shinar, 2000). Es casi igual de importante gozar de estas formas de asistencia como el hecho de percibir que están disponibles para cuando el sujeto las requiera, incluso que hay alguien que necesita de su auxilio, porque genera sentido de pertenencia y seguridad.

Yee, Santoro, Paul y Rosenbaum (1996), encontraron que una persona podría no aprovechar las conductas de asistencia de otras si no las percibe como beneficiosas. El significado de los acontecimientos objetivos se modifica de un individuo a otro, porque las vivencias personales forman un esquema mental que impacta la forma en que se perciben los comportamientos de los otros. De esta forma, si la biografía individual ha estado

marcada por la privación de soporte se tenderá a ignorar las conductas de apoyo de la comunidad. Por el contrario, si se ha gozado de él desde la infancia, se actuará con la seguridad de que se puede recurrir a la comunidad cuando se necesite, aunque en realidad no esté presente o se tenga en una cantidad limitada. Es decir, se activa y desarrolla según el contexto social y las características de los sujetos que intercambian los recursos. Dilworth-Anderson y Marshall (1996), plantean que el soporte se desarrolla de acuerdo al conjunto de creencias compartidas por un grupo, sus formas de relación, reglas y expectativas, lo que provee una orientación sobre cómo, qué y en qué cantidad se intercambia.

No todo es subjetivo, también tiene una estructura determinada por factores objetivos como el número, densidad y separación geográfica de los integrantes de la red, y de las peculiaridades de los contactos y comunicación que se presentan dentro de ella (cohesión, correspondencia, variedad y cantidad de contactos). Existen características que hacen más o menos capaces a las comunidades para dar apoyo o, por lo menos, ciertos tipos de él. Abello y Madariaga (1997), postulan que la gente que habita en barrios marginales y con elevados grados de peligro pueden no aprovechar las redes de respaldo social comunitario como lo hacen aquellos que residen en lugares con niveles de ingreso más altos, mejores servicios y una calidad de vida elevada. En espacios en los que domina la pobreza, la asistencia que puede brindar una red social expuesta de antemano a un estrés intenso está condicionada por la necesidad de primero cubrir las propias demandas y, como efecto, las implicaciones de sostener una participación significativa en las faenas y eventos comunales rebasa los beneficios posibles (Ceballo y McLoyd, 2002). En estos escenarios de escases es en donde cobra mayor importancia el apoyo percibido, el cual es un mecanismo de compensación de la ayuda objetiva insuficiente, porque los recursos no se distribuyen de forma equitativa entre la población, hay un acceso desigual al empleo, educación, vivienda y servicios públicos tanto en calidad como en cantidad.

Gottlieb (1981) y Lin (1986), plantea que hay tres niveles de estudio del contexto social relacionados al entramado de transacciones que comprende el apoyo social:

1. Macro: permite a las personas advertir que pertenecen y son parte significativa de la comunidad, también descrito como la integración y presencia social.
2. Meso: se entiende como el establecimiento de vínculos personales, en cuyo contexto frecuentemente se construyen relaciones de estima o cariño hacia los otros, enunciado de forma general como redes sociales.

3. Micro: se forman lazos profundos de confianza, se obtiene protección no formal que fomenta la creación de compromisos. Las personas muestran reciprocidad en la asistencia comprometiéndose por el bienestar de los demás, comprendidas de forma habitual como relaciones íntimas.

En el nivel macro del soporte social se localiza la dimensión objetiva de calidad de vida *Integración/presencia en la comunidad*, aunque como lo señalan Yee *et al.* (1996), también tiene un componente subjetivo que atañe a la percepción y experiencia del sujeto, y a las condiciones de bienestar imperantes en la comunidad. Se define a partir de cómo “las personas se involucran en instituciones, asociaciones de carácter voluntario, y la vida social informal de sus comunidades” (Gottlieb, 1981, p. 32). Laireiter y Baumann (1992), por su parte, lo conceptualizan como una fuente de recursos que alude al involucramiento y empeño de las personas en las actividades cotidianas de la colectividad y la sociedad en general. Los principios que determinan la integración/presencia en el espacio social son tener camaradas o conocidos en el barrio, estar en constante comunicación con los vecinos y pertenecer a agrupaciones formales e informales.

Para Giménez (2009), la presencia se puede dar en tres niveles diferentes:

1. Convivencia: implica la participación plena y conjunta en una diversidad de actividades, sin distinguir qué grupo esté llevando la iniciativa de las acciones, quien invierta mayor cantidad de recursos u obtenga los beneficios.
2. Coexistencia: refiere a la desconfianza hacia los involucrados en las acciones, las complicaciones para encontrar un lugar en el vecindario, y para emprender cambios en la estructura de las relaciones entre grupos diferentes.
3. Hostilidad: las interacciones están guiadas por las diferencias entre las personas y los colectivos a los que pertenecen, las relaciones son instrumentales y la distribución desigual de los recursos permanece intocada.

Asimismo, el mismo autor distingue que las acciones y presencia en la comunidad son moduladas por cuatro sectores:

1. Público: está conformado por las diferentes instituciones de la administración públicas a nivel federal, estatal y municipal que tienen el mandato de trabajar por el bienestar de la comunidad proveyendo diferentes bienes y servicios costeados con los impuestos de los ciudadanos.

2. Privado: integrado por empresas de diferente escala y por individuos particulares que buscan generar ganancias a través de actividades de diferente naturaleza bajo la regulación del sector público.
3. Social: construido por empresas y organizaciones cuyas actividades no buscan generar lucro, se orientan a brindar servicios y bienes para mejorar la calidad de vida de grupos sociales no atendidos por los dos primeros sectores, ya sea porque no generan plusvalía o porque los recursos públicos son insuficientes.
4. Personal o íntimo: compuesto por lazos sanguíneos, amistad y pertenencia al barrio o comunidad.

Llena, Parcerisa y Úcar (2009), consideran que los cruces entre estos cuatro sectores son los que determinan la presencia en la comunidad de los sujetos y el acceso al capital social acumulado, son recursos potencialmente aprovechables por los miembros de los barrios y espacios sociales determinados. Cuando alguno de ellos falla en cumplir sus objetivos los otros pueden compensar sus carencias, pero no suplen por completo sus funciones, lo ideal es que haya una dinámica de mutuo impulso y exigencia. La ausencia de comunicación entre ellos permite la exclusión de los grupos con menos influencia y favorece la concentración del poder en los que de antemano tienen un acceso preferencial a los bienes materiales. Este escenario es el reflejo de la existencia de comunidades poco cohesionadas construidas por grupos homogéneos con vínculos fuertes entre sus integrantes, pero con poco diálogo con el endogrupo. Se ocupan de su propio beneficio, pero no logran visualizar que el intercambio podría aumentar sus probabilidades para acceder a bienes de los que han estado privados (Putman, 2002)

La pertenencia a este entramado de relaciones le da al sujeto la posibilidad de cubrir sus necesidades materiales, también conocidas dentro del modelo de calidad de vida como *bienestar material*, las que se refieren a conseguir los alimentos, vestimenta, alojamiento, salud y educación necesarios para cubrir las necesidades desde el punto de vista del sostenimiento físico, biológico y supervivencia. Su satisfacción está fuertemente relacionada con la manera en que sean pensadas y cubiertas en los contextos y comunidades. Igual que en el caso de las formas de apoyo social, las estrategias para conseguir bienestar material son fruto del conjunto de creencias compartidas por la comunidad, sus reglas y expectativas, además de las condiciones objetivas de acceso a los servicios, trabajo y la acumulación, y distribución de la riqueza (Ponce, 2013). Para Sen (2000), se tienen que incluir dentro de las necesidades básicas a la educación y la

salud, porque son productoras de nuevas competencias, están en la base del acceso al empleo, a los ingresos y al prestigio que no están reflejadas en la mera subsistencia biológica.

Para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (1997), el bienestar material es un asunto de libertad para disfrutar de una vida larga, productiva, saludable, digna y con posibilidad de adquirir conocimiento. Este enfoque, más que centrarse en medidas objetivas como el ingreso y el gasto, se define como de capacidades elementales. Es decir, en la facultad para decidir sobre la propia vida y la de los seres cercanos. La ausencia de bienestar o la pobreza está signada por problemas como el analfabetismo, desnutrición, una esperanza de vida corta y barreras para ser reconocidos en su comunidad. A pesar de la complejización del concepto, no se ha logrado un acuerdo respecto a cuáles son las dimensiones que corresponden a ambas condiciones (bienestar/no bienestar, pobreza/no pobreza); su definición y logro, una vez más están influidos por las características de la sociedad de la que se hable y, por lo tanto, se puede manifestar y vivenciar de acuerdo al nivel de desarrollo de la comunidad en la que se habite, incluso del país y región particulares.

El cambio de la concepción de supervivencia a la de necesidades básicas en la década de 1970 amplió la idea de subsistencia comprendida a partir de la línea de pobreza, porque agregó a los ya conocidos requerimientos físicos y biológicos indispensables para garantizar la supervivencia, factores como la salud, educación y los servicios públicos (transporte, recolección de basura, seguridad, protección civil y drenaje) (Streeten, 1981). En este contexto, cobró importancia la afirmación de Squire (1993) de que el crecimiento económico pocas veces se traduce en una mejora de los niveles de educación, salud y seguridad de la población general, por lo que se requieren políticas que se dirijan no sólo a incrementar los ingresos, sino también a fortalecer los bienes y servicios pagados con fondos estatales. El bienestar material lo es en tanto permite ampliar las libertades y la capacidad de libre determinación, lo que refleja el desarrollo de las sociedades. El foco está en las libertades que se producen a través de los recursos económicos, no sólo en la producción y distribución de la riqueza (Sen, 2000).

Una de las capacidades básicas a la que se refiere el PNUD es la salud (1997), relacionada directamente con la dimensión de calidad de vida de *bienestar físico*. Se refiere al grado en que la disfunción física, las dolencias y el sufrimiento establecen límites a las actividades de la vida diaria, a la participación en la comunidad y el bienestar psicológico. Una alta satisfacción con la calidad de vida se relaciona positivamente una

salud *subjetiva* buena, vínculos sociales fuertes, involucramiento en actividades de esparcimiento y estados emocionales estables. Walker (2004), encontró que puede no existir una articulación fuerte entre la salud subjetiva y objetiva, la primera se determina en función de una valoración personal del bienestar físico general y la segunda es realizada por profesionales calificados en la materia. Tener una salud objetiva deteriorada no impide gozar de una percepción favorable de la calidad de vida, en cambio, sí lo hace los efectos negativos que acarrea como las restricciones al movimiento, la disminución del círculo de relaciones y los costos elevados de los tratamientos médicos (Kock, 2000). Es decir, el bienestar físico no es la ausencia de trastornos médicos, sino aun teniéndolos poder seguir desarrollando la rutina diaria, ocupar un lugar en el grupo de pertenencia y participar de las transacciones que implican el soporte social.

Ligado a lo anterior, el estado de satisfacción de las necesidades está determinado por la valoración del desarrollo y extensión de la vida, por las oportunidades a las que se tiene acceso, los síntomas y limitaciones provocados por la enfermedad, accidentes y su tratamiento (Patrick y Erickson, 1993). Igual que en el bienestar material, la pieza clave que define al bienestar es la libertad que percibe el sujeto para tomar decisiones, generar expectativas, proponerse metas y lograrlas. El estilo de vida incide de forma importante en estas valoraciones, los que están asociados al sedentarismo, indolencia y actitud negativa son los principales factores asociados a un estado físico insatisfactorio. El estilo de vida comprende atributos *individuales* (carácter y estilos cognitivos), *sociales* (educación e ingresos económicos) y *ambientales* (clima, contaminación y área geográfica rural o urbana) que influyen en la forma de pensar, valores y conductas a través de las que se relacionan las personas en diferentes dimensiones (nutrición, esparcimiento, trabajo, sueño, cuidado personal y participación social). Hay una articulación fuerte entre actividades, salud subjetiva, autodeterminación y satisfacción con la vida (Lawton, 2001). Para efectos de exposición de cada una de las dimensiones que integran los instrumentos de calidad de vida y resiliencia, se ha delimitado a cada una de ellos. Sin embargo, es imposible tal demarcación puesto que cada una de ellas se entrelazan para explicar y comprender el pensamiento, las acciones y las formas de interacción de cada uno de los sujetos.

El soporte que se obtiene de la familia y la comunidad, así como los efectos que tiene en la promoción de la integración en la comunidad, el bienestar físico y material, el desarrollo personal y las relaciones interpersonales, son abordados desde la sociología con el concepto de capital social, el que alude a las reglas, instituciones y agrupaciones

que fomentan certeza en las relaciones, solidaridad y cooperación. Se trata de un bien (o medio de acceso a él) que, en sinergia con otros elementos, rinde resultados para los que lo poseen. El valor se encuentra en el entramado de relaciones sociales. Se asume que la confianza, reciprocidad y cooperación producen utilidad en tres sentidos:

1. Disminuyen el costo de las transacciones: al anular la incertidumbre, es menor el valor que se tiene que cubrir para proteger los bienes ante el riesgo de las pérdidas o el no pago.
2. Produce bienes públicos: la solidaridad hace más probable que los sujetos o grupos estén dispuestos a invertir bienes materiales para procurar el bienestar de quienes considera sus semejantes.
3. Facilitar la constitución de organizaciones autogestivas: la sociedad civil asume un papel activo en la solución de problemas de interés público porque visualiza un retorno efectivo de la energía puesta en las acciones emprendidas.

Bourdieu (1997), dentro de su teoría del *habitus* (esquemas generativos con los que los sujetos interpretan el mundo y se relacionan) y los *campos* (espacio de lucha por la posesión de los capitales) que determinan la posición social desde la que los individuos actúan, considera al capital social como el cúmulo de recursos reales o potenciales relacionados a la pertenencia a una red duradera y estable de relaciones o a un grupo que comparte prioridades, unidos por alianzas de utilidad perenne. El reconocimiento e intercambio que se produce al formar parte de estos entramados permite acceder a los benefactores necesarios para procurar oportunidades de desarrollo personal, bienestar económico y físico, desde luego a través de la presencia en el espacio social. Sin embargo, el problema que pone de relieve esta propuesta es que la distribución es desigual. Por lo tanto, habrá sujetos y colectivos con menos oportunidades para lograr sus cometidos, por ello se concibe a los campos como un espacio de lucha en el que se tienden a reproducir las desigualdades, en el que la capacidad de las comunidades para crear bienestar entre sus miembros es limitada, porque también el capital entendido como “*el conjunto de bienes acumulados que se producen, distribuyen, consumen, invierten y pierden*” (Costa, 1976: p. 6) es restringido. Desde el punto de vista de la concepción de las capacidades básicas del PNUD (1997) y Sen (2000), el capital social que posee un grupo o sujeto particular ensancha o estrecha sus libertades y su autodeterminación.

Resumen

En este capítulo se abordaron las diferentes dimensiones que comprenden los instrumentos de recolección de información del modelo de calidad de vida y de resiliencia sistémica, para ello se agruparon en tres líneas de estudio:

1. Pensamiento positivo, control interno y externo, espiritualidad, y bienestar emocional: parten de procesos comunes de evaluación cognitiva y aprendizaje experiencial que llevan al sujeto a regular su conducta y emociones para participar de la comunidad a la que pertenece, ocupar un lugar en ella y dar sentido a sus acciones, maximizando las ganancias positivas y minimizando las negativas.

2. Afrontamiento y Autodeterminación: ambas dimensiones comprenden respuestas conductuales y cognitivas del sujeto ante acontecimientos estresantes, para ello elaboran estrategias de acción que les permitan preservar su integridad y cumplir con sus objetivos. Los factores que detonan la acción son la valoración de la importancia del acontecimiento, los recursos con que cuentan y del grado de motivación que sienten para movilizarse.

3. Apoyo familiar y social, presencia/integración en la comunidad, bienestar material y físico, relaciones interpersonales y desarrollo personal: en estas dimensiones se exploran las formas de soportabilidad de que es potencial objeto el adolescente, desde la familiar, comunitaria y de la sociedad en general, y le permiten obtener los bienes materiales, las relaciones, la información y el respaldo moral necesarios para desarrollarse en diferentes ámbitos, sean estos la escuela, la misma comunidad y en el ámbito laboral.

Los instrumentos de recolección de información extraídos de los modelos de calidad de vida y resiliencia seleccionados a partir de la revisión realizada en el primer capítulo fueron deconstruidos en sus dimensiones básicas y después vueltos a articular, según los aspectos de la experiencia a los que se dirigían. Esta vez, enfocados en aspectos emocionales, cognitivos y de soporte social de la experiencia de los sujetos de estudio. De esta forma, se aseguró no sólo tener un resultado global que afirmara la existencia o no de resiliencia y calidad de vida en el estudio de caso. Por el contrario, se allegaron herramientas retóricas que permitirán explicar el proceso por el cual se enfrentan los problemas de la vida cotidiana y las adversidades.

Capítulo 3. Encuadre de la adolescencia y la inmersión de políticas públicas

En este capítulo se empieza por esgrimir la concepción de la adolescencia en la que se fundamenta la investigación, tomando como referencia la propuesta de Piaget (1981), que la comprende como la etapa de la vida en que el individuo se integra como igual a la sociedad de los adultos, el inicio de la libertad de pensamiento y el desarrollo moral. También se abordan la construcción de la identidad propia, el desarrollo físico y la aparición de los intereses desde autores como Castells (2001) y Vigotsky (2002). Posteriormente, se analiza el estado actual del adolescente en el país y su relación con las acciones de política pública que se emprenden desde las instituciones para procurar su bienestar, para lo cual se utilizan como base las dimensiones clave del modelo de calidad de vida: bienestar material, desarrollo personal, relaciones interpersonales, bienestar emocional, bienestar físico, integración en la comunidad y autodeterminación. El objetivo es comprender el escenario en el que se desenvuelven los sujetos, las adversidades a las que se enfrentan y las acciones que desde las instituciones se emprenden para generar condiciones adecuadas para su desarrollo.

3.1. Adolescencia: desarrollo cognitivo e interacción social

La adolescencia es la etapa de la vida en que el individuo se integra como igual a la sociedad de los adultos, en la que ya no se siente jerárquicamente inferior (Piaget, 1997). Marca el inicio de la libertad de pensamiento desde dos puntos de vista, uno social y otro cognitivo (Piaget, 1999). Al converger éstos, se sientan las bases para el desarrollo de relaciones interindividuales de colaboración y respeto entre las dos generaciones (adolescentes y adultos), que ahora se convierten en una sola, en la responsable de generar las condiciones para el sostenimiento individual y colectivo para la producción de la sociedad.

Desde el social, la infancia se considera como el periodo de máxima coacción intelectual por parte de las generaciones mayores, en la que se asume sin cuestionar la perspectiva del otro, se realiza un esfuerzo por interpretar sus juicios e intenciones en situaciones diversas. En la adultez, por otra parte, se experimenta una liberación progresiva de la influencia del contexto, para construir una concepción individual de la realidad (Silvestre y Sole, 1993). En este sentido, la adolescencia es el punto de inflexión en el que se pasa de un estado al otro, el individuo somete a juicio todo lo que desde el entorno se le transmite (lo acepta, lo rechaza o lo posterga) con el objetivo consciente o instintivo de construir una representación del mundo y de proyectarse hacia el futuro, de hacer un plan de vida personal (Piaget, 1999). La manifestación más evidente de este proceso es la rebelión ante la autoridad que le impone las formas de ser y actuar socialmente aceptadas. Es así como se convierte, al menos en intención, en un reformador, como efecto del desacuerdo ante la arbitrariedad de las normas de la vida adulta.

El resultado de estos procesos es el hecho de que el pensamiento del adolescente se libera del presente. A partir de su experiencia y de los estímulos a los que está expuesto, se orienta hacia el futuro, empieza a construir teorías o elaborar conjuntos de ideas y juicios relacionados entre sí. Es el síntoma de una competencia reflexiva más compleja, *un pensamiento del pensamiento o pensamiento metacognitivo* (Nicolás, 1979; Onrubia, 1997). Para lograr esto es necesario que primero pase por un proceso de descentramiento, en el que como niño espera que las personas de su entorno cubran por completo sus necesidades orgánicas y afectivas en tiempo presente, a uno en el que éstas mismas están mediadas por las expectativas de los demás y pueden ser postergadas. De manera agregada, es capaz de abstraerse de lo inmediato y lo concreto,

y colocarse en el plano de lo posible, de lo que puede suceder en el mediano y largo plazo. Asimismo, establece puntos de contacto entre su pensamiento y el universo social al que pertenece, reflexionando sobre los puntos de vista de terceras personas en relación con los propios (Onrubia, 1997). No obstante, según lo remarcan Inhelder y Piaget (1996), aún está en formación, se encuentra en la etapa de construcción de un programa de vida.

No pasará mucho tiempo para que se integre a grupos sociales de iguales, incluso de adultos, por ejemplo, clubes deportivos, grupos de estudio, políticos, religiosos o de amigos, en los que se expone a la crítica, a la discusión, al contraste de ideas que lo colocan en un plano imaginario, de concepciones generales de la realidad. Para superar esta fase de expansión e integrarse a la etapa adulta necesita hacer algo que lo ayude a materializar sus ideales, a que se convierta en alguien capaz de llevar a la realidad sus pensamientos, por ejemplo, “al emprender una tarea efectiva el adolescente se convierte en adulto” (Nicolás, 1979, p.174). Casi al mismo tiempo, Piaget (1981), definió esta etapa como la de formación de un espíritu de experimentación, de ejercicio funcional ligado a las acciones, en la que el sujeto propone operaciones y las ejecuta para validarlas. Eso es lo que le permite concretar lo elaborado mentalmente, es la reconciliación entre lo subjetivo y lo objetivo. Inhelder y Piaget (1996), calificaron esta fase como de descentramiento moral e intelectual, donde el adolescente se descubre expuesto, frágil ante los demás. Este es el punto en el que pasa de reformador e idealista a realizador.

En el plano cognitivo, se observa la culminación de un proceso que inicia con el nacimiento y las progresivas etapas de la niñez. Empieza con la fase sensorio motora en la que el pequeño, de entre 2 y 7 años, desarrolla un pensamiento preoperatorio que se define por la manipulación de cuerpos y la creación de representaciones¹⁰ de ellos, pero sin inferir sus propiedades, ni establecer analogías. Entre los 7 y 8 años, adquiere la capacidad para realizar operaciones concretas (clasificación, seriación, correspondencia entre dos términos, números y operaciones espaciales), que se refieren a la ordenación lógica y al establecimiento de relaciones entre objetos reales manipulables física o

¹⁰Desde la psicología social, las representaciones son una forma de conocimiento específico, de saber común, cuyos contenidos expresan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Se manifiestan a través de tres componentes: afectivo (valoración positiva o negativa), información (explicaciones que se poseen acerca del objeto y su grado de precisión) y contexto (valores y normas compartidas, y experiencia individual). Desde la sociología, son formas de pensamiento producidas en contextos específicos, no es la simple interpretación de la realidad, sino su construcción. Son constituidas, porque funcionan a manera de lentes, a través de los que se dota de sentido a lo que se observa; y constituyentes, dado que contribuyen a la elaboración, actualización y revitalización de los esquemas ya existentes (Piñero, 2008).

mentalmente, es una forma de pensamiento lógico básico, pero aún no le permite realizar proposiciones, hipótesis o imaginar escenarios (Piaget, 1997).

Esta es la base para que, entre los 11 y 15 años, etapa en la que el mismo autor observa la entrada a la adolescencia, se transite de las operaciones concretas, de la manipulación de objetos reales, a la elaboración de proposiciones verbales o simbólicas (imaginarias) que no se anclan necesariamente en situaciones prácticas. También se adquiere la competencia para descomponer los problemas en variable y manipularlas por separado, de realizar combinaciones con ellas. Operan con ideas, no se restringen a objetos materiales. En términos concretos, desarrollan un pensamiento abstracto que les permite construir teorías y conceptos (Piaget, 1997). Este es el punto en el que se integran al mundo intelectual adulto. El nuevo potencial se expresa en su inquietud por elaborar proyectos a futuro, concebir intereses no inmediatos y ajustar su conducta a ideales, por ejemplo, lo que quieren ser de grandes, cuando terminen la escuela, a dónde quieren ir en las vacaciones, hacerse vegetarianos, ecologistas, protectores de animales, mostrar admiración por un estilo musical o luchadores sociales.

Un atributo que distingue a los adolescentes de los niños es su capacidad para elaborar hipótesis, formulaciones hechas para deducir las consecuencias de un acontecimiento, que después se pondrán a prueba para validar su veracidad. Esto es a lo que Piaget (1997) llama razonamiento formal, acciones que están orientadas sólo por actos reflexivos. En ellas no es necesario ir paso a paso, apegarse a hechos u objetos concretos que se pueden comprobar por la experiencia. La realidad se descompone en elementos que pueden ser manipulados a voluntad de los sujetos.

Piaget (1997), define esta manipulación como una lógica proposicional, en la que se combinan variables e hipótesis sin importar su contenido, con el objetivo de obtener el efecto o resultado deseado, por ejemplo, las que llevan a conclusiones *si/luego*, las de disyunción *o/o*, las de incompatibilidad *nunca*, de implicaciones *si... entonces* o las exclusivas *siempre que*. El resultado es la emergencia de un pensamiento de tipo lógico deductivo en el que son capaces de controlar y variar conjuntos de factores, por ejemplo, ante una serie de números (2, 4, 5 y 8), encontrar las combinaciones posibles (4582, 5482, 5842, 5824...) sin tener que hacerlo paso a paso como en las operaciones concretas, sino modificando un factor a la vez (4582, 5482, 5842, 5824...) o evaluar la conveniencia de adquirir un producto en comparación con otro de igual precio, pero con diferente contenido, calidad o fecha de caducidad (disyunción).

La reversibilidad por inversión y por reciprocidad también es muestra de la complejidad que alcanza el pensamiento abstracto. La primera se refiere a que a toda operación ($56 - 40 = 16$) corresponde otra contraria que lleva al punto de partida ($16 + 40 = 56$). En el caso de la reciprocidad, se desarrolla la capacidad para establecer relaciones lógicas, por ejemplo, si Pedro es el hijo de Guadalupe, Guadalupe es la madre de Pedro (Piaget, 1997). Este tipo de competencias cognitivas no sólo le permiten a los adolescentes integrarse al mundo adulto, también los hacen capaces de enfrentarse a los retos intelectuales que implican el ingreso a niveles superiores de formación académica, al mundo laboral o formar un proyecto de vida.

La lógica proposicional y la reversibilidad dan a los adolescentes el talento para experimentar, para tomar decisiones ante fenómenos con cierta complejidad, analizan los factores involucrados y los manipulan, de tal manera que alguno permanezca estable y los demás varíen o crean combinaciones con ellos (Piaget, 1981). En ocasiones se subestima esta habilidad en los espacios escolares y en la sociedad en general, pero cuentan con las competencias cognitivas necesarias para desenvolverse en su medio y tomar cursos de acción variables, según se los exija la situación concreta a la que se tienen que enfrentar.

Una manifestación más de este desarrollo intelectual se observa en el alejamiento del *Realismo moral*, etapa en que el niño asume sin cuestionar los principios y valores (prohibición de mentir, robar, tirar basura, desperdiciar alimentos, golpear, etc.) impuestos por los adultos a su alrededor, los sigue al pie de la letra y acepta la responsabilidad objetiva de respetarlos. En este primer estadio trata de apegarse a las reglas de forma estricta y define el bien, el mal, y experimenta la culpa a partir de la obediencia; evalúa sus actos y los de sus semejantes no en función de su intencionalidad, sino a partir de la distancia o proximidad con las normas arbitrariamente establecidas. Al entrar a la adolescencia, se produce una especie de *realismo de detalle*, en el que no importa sólo el respeto formal del precepto, intervienen también la valoración personal de la intencionalidad, sus experiencias pasadas y las consecuencias de las acciones (Piaget, 1984).

En una segunda etapa de desarrollo moral, los adolescentes oponen al punto de vista del adulto y a la responsabilidad objetiva, sus propios sentimientos, en los que la intencionalidad de las acciones y sus consecuencias restan importancia al seguimiento estricto de los códigos de conducta. Piaget (1984), llama a esto *Moral de intención o responsabilidad subjetiva*, en la que después de una fase de niñez marcada por la

sumisión, en la que aceptan los veredictos de los adultos, incluso si son arbitrarios, entre los 11 y 12 años empiezan a percibir la injusticia, lo que podría derivar en la rebelión ante la autoridad. Sin embargo, si encuentran en ellos no sólo antagonismo, sino la posibilidad de comunicarse y expresar sus puntos de vista se dará paso a la emergencia de la cooperación, confianza y empatía necesarias para el afincamiento de esta concepción más compleja del bien, el mal y de las posiciones intermedias. El punto culminante de este proceso se da cuando experimentan la necesidad de tratar a los demás como les gustaría ser tratados, cuando el deseo de reciprocidad es lo bastante fuerte como para hacerlos actuar sin la necesidad de coacción alguna, es lo que Piaget (1984) entiende como *autonomía*.

En este sentido, el desarrollo intelectual y moral sucede al mismo tiempo que la maduración del sistema nervioso. Entre los 12 y 15 años de edad, culmina este proceso orgánico en el ser humano. A saber, Piaget (1981), estableció una relación entre estas dos dimensiones (orgánica y cognitiva), pero reconoció que no son los únicos elementos que intervienen en la construcción del pensamiento lógico deductivo, sólo sientan las condiciones básicas para él, lo construyen en términos de posibilidad. El factor más importante es la actualización de estas habilidades, que no es otra cosa que su ejercicio funcional ligado a acciones concretas, a la experiencia.

Piaget (1997), no ahondó en las implicaciones del desarrollo orgánico en la integración de los adolescentes a la vida adulta; Osterrieth (1997) sí lo hizo, encontró que en este mismo periodo, entre los 12 y 15 años de edad, comienza a manifestarse una serie de transformaciones corporales que tiene efectos significativos en el desarrollo intelectual, por ejemplo, el aumento de la fuerza física. El resultado es un comportamiento activo que favorece ciertas evaluaciones de su entorno y permite nuevas actividades que los acercan al adulto, se abre la posibilidad de igualar a sus padres y de superarlos en vigor, les da más seguridad en sí mismos. En respuesta, también los mayores modifican su concepción sobre ellos.

Osterrieth (1997), planteó que todas las relaciones se trastocan a partir de un conjunto de cambios somáticos experimentados durante la adolescencia. En las mujeres, se presenta el crecimiento de los senos, el ensanchamiento de las caderas, aumento de la grasa corporal, desarrollo del vello corporal y púbico, el adelgazamiento de la voz y la primera menstruación. Por su parte, los hombres experimentan una maduración de los genitales externos, aparece el vello corporal, púbico y en algunos casos el facial, se ensancha la espalda, se desarrolla la musculatura y aumentan de talla, también se

engrosa la voz y la piel produce más grasa, lo que puede acarrear la aparición de acné facial. En ambos casos, se puede presentar el refinamiento del sentido del olfato, el gusto, el tacto y alcanzan aproximadamente el 95% de la estatura que tendrán como adultos (Spellings, 2005).

Cada uno de estos cambios se traduce en modificaciones en el comportamiento, implican una reevaluación en las actitudes que asumen; transforman la imagen que los individuos tienen de sí mismos y la que tienen sobre ellos los que los rodean. Para Onrubia (1997), el punto culminante de este proceso es la adquisición de la capacidad para reproducirse, de dar continuidad a la especie humana. Esto no representa una colocación automática en el estatus de adulto, porque aún requieren construir las habilidades para transmitir la herencia cultural de la comunidad a la que pertenecen y su mantenimiento material. El individuo es adulto biológicamente, pero aún no desde el punto de vista social.

Para Erikson (1974), este proceso lleva a los adolescentes a construir su identidad, en algo que define como un *encaje* o *ajuste satisfactorio* entre la autodefinición personal y los roles sociales que desempeñan. Esto les permite subordinar sus identificaciones infantiles, asociadas al contacto con personas con un estatus significativo dentro de la comunidad (padres, maestros u otros adultos), a una clase nueva de identificación, adquirida al absorber y construir aprendizajes en la interacción con compañeros de la misma edad, con personas menores y adultas que los orillan a tomar decisiones y a realizar elecciones. A partir de estas relaciones, construyen expectativas de cómo serán de mayores y cómo vivirán el hecho de haber crecido, que se convierten en una identidad en la medida en que las verifican en experiencias definidas como de *adecuación posicional* (hacer un todo único y coherente con ellas), una síntesis y resíntesis de las identificaciones, roles, necesidades afectivas y cualidades intelectuales que les permiten crear un *plan de vida* más o menos estable.

En el camino de la autodefinición, juegan un papel importante el apoyo que reciben de personas significativas, pero también el rechazo, la posibilidad que tienen de expresar y recibir opiniones, la capacidad para construir relaciones cercanas y los sistemas en los que interactúan (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). En función de estos estímulos, desarrollan su identidad en dos dominios distintos: por una parte, en el interpersonal, que comprende las relaciones familiares e íntimas; y, por la otra, en el ideológico, que engloba ámbitos como el ocupacional, la participación política y la religión.

En oposición a la postura que describe a la identidad como un ajuste entre la identificación personal y los roles que se desempeñan, está el planteamiento de Castells (2001), que la comprende como un proceso de construcción de sentido que atiende a un conjunto de atributos culturales, a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significado, a diferencia de los roles (hijo, estudiante, niño, deportista, empleado, hermano o compañero) que se definen por normas más o menos rígidas estructuradas por las instituciones, en las que se organizan funciones concretas a desempeñar.

Partiendo de la idea de que el sentido es la identificación simbólica que realiza un actor social, en este caso el adolescente, del objetivo último de sus acciones. Asimismo, Castells (2001), planteó que la identidad se construye a partir de la significación e individuación que tienen en su base el procesamiento de materiales provenientes de la historia, la geografía, las instituciones, la memoria colectiva, las fantasías personales y las revelaciones religiosas. Es decir, de la interpretación que hace el individuo de la información y recursos que obtiene de los sistemas en los que se desarrolla, para lo cual requiere del pensamiento abstracto, el descentramiento y de la entrada a la sociedad de los adultos que describe Piaget (1997).

En particular, el adolescente se encontraría en lo que Castells (2001) concibe como una *identidad en proyecto*, en la que basándose en los recursos culturales de que dispone, construye una nueva identidad que redefine su posición dentro del grupo de pertenencia y, al hacerlo, busca la transformación de toda la estructura social; visión concordante con la de Piaget (1997), que plantea que en esta etapa de la vida el agente se convierte en un reformador social, capaz de elaborar hipótesis y teorías que le permiten insertarse en la sociedad de los adultos y hacer contribuciones a ella. También se observa una aproximación a la *ley de desarrollo cultural* de Vigotsky (1984), en la que el sujeto se enfrasca en un proceso de enculturación que le permite apropiarse de los signos, herramientas y de las formas aceptadas de abordar ciertos temas, para después encontrarse en la posición de elaborar cursos de acción propios.

A la par de los cambios en las dimensiones física y de identidad, se experimentan otros en la afectiva, en la que se producen transformaciones en la actitud de los grupos sociales que los rodean, en la posición que ocupan en ellos y en los roles que desempeñan (Osterrieth, 1997). Están creciendo y desarrollando nuevas competencias cognitivas, por lo que se esperan formas diferentes de comportamiento. Pierden los privilegios y la atención que tenían cuando eran infantes, pero ganan algunos espacios de decisión como elegir cómo se quieren vestir, qué comer, qué quieren estudiar, dónde y

qué van a hacer después de esto. Al unísono, tienen que asumir responsabilidades, por ejemplo, ocuparse de su aseo personal, el de su espacio vital, sus deberes escolares y contribuir al mantenimiento del núcleo familiar, ya sea a través del trabajo remunerado o en especie.

Para consolidarse en esta nueva posición tienen que establecer una distancia y diferenciarse de todas las instituciones y grupos que definían la anterior (Osterrieth, 1997). Pasan de las escuelas de educación básica a la de media superior, en la que la organización, contenidos académicos, métodos de enseñanza y la disciplina exigen habilidades relacionales y cognitivas más complejas; se separan del grupo de amigos que los acompañó durante ese primer periodo y tienen que ingresar a una comunidad que les es extraña, que está compuesta mayoritariamente por personas más grandes, con intereses más orientados hacia el estilo de vida adulta a los que se tienen que ajustar (en música, alimentación, relaciones sentimentales, trabajo, consumo y reuniones sociales). En la familia es en donde empieza por demostrarse esta nueva condición, se da una separación relativa de ella, se oponen a los adultos que los rodean, se tratan de distinguir e incluirse en otros círculos no parentales, de encontrar referentes externos, ya sean atletas, artistas, científicos o políticos, para elaborar una concepción propia del mundo que les permita expresar sus intereses, valores, actitudes y preocupaciones, escindiéndose por esta vía del rol anterior y afirmándose en el nuevo.

En este camino se encuentran con otros adolescentes, con pares en los que se reflejan; habitan lugares comunes, están inmersos en el mismo proceso, comparten la necesidad de formarse una interpretación propia del mundo, con valores similares, separarse de la familia, crear lazos de amistad, amorosos, pero también hay contrastes, encuentra posturas opuestas que ponen a prueba sus opiniones, los hacen experimentar la otredad, la exterioridad que les recuerda que sus necesidades e ideas no son las únicas en el espacio social. En este punto, la rebelión ante la autoridad que se impone ya no es un curso de acción válido, tienen que entablar un diálogo que a la postre les permitirá confirmar su propia personalidad, su identidad, los rasgos que los definen y que se verificarán en cada nuevo sitio en el que se presenten.

Además de los pares, la construcción del adolescente está mediada por otros agentes sociales, por prácticas educativas que se llevan a cabo dentro de instituciones como la familia y fuera de ellas, en acciones no intencionadas que les ayudan a refinar y actualizar sus nuevas habilidades cognitivas y afectivas. Éstas no son otra cosa que tipos particulares de relaciones que facilitan a los miembros más jóvenes acceder al

conocimiento acumulado históricamente, asimilar las reglas de convivencia, ensayar formas de trabajo, toma de decisiones y construir proyectos de vida. En la sociedad actual, se ha delegado casi por completo en la escuela esta responsabilidad.

El colegio da acceso a formas de conocimiento más complejo, abstracto y a las representaciones ofrecidas por la ciencia, permite el perfeccionamiento de los propios recursos intelectuales. También se constituye en un espacio protegido en el que los adolescentes pueden entablar relaciones interpersonales apoyadas en el trabajo colaborativo y en la reciprocidad, afirmando con ello o actualizando las reglas morales aprendidas en la familia (Onrubia, 1997). Estas experiencias y los saberes adquiridos les permitirán construir su proyecto de vida, ya sea en el ámbito académico, laboral o familiar.

En particular, se le ha asignado a la institución de educación media superior el papel de instancia intermedia o de transición hacia el dominio de las habilidades que se requieren en la vida adulta, sirve de puente entre las actitudes de una etapa infantil (juego, socialización, adaptación a entornos extraños y conocimientos generales) del nivel básico a las que se asemejan a las de la vida de los mayores (disciplina, conocimiento complejo y toma de decisiones) del superior. Les permite ensayar en entornos resguardados y bajo la mirada de profesionales comportamientos asociados a espacios de trabajo, al ejercicio de derechos, del cuidado de su persona y el medio en el que viven, así cuando tengan que hacerlo por cuenta propia, tendrán un referente empírico que les permitirá actuar con certidumbre. Los procesos formativos no son siempre idénticos, ni pasan necesariamente por las instituciones escolares, los recursos que requieren para elaborar sus proyectos vitales pueden extraerlos de las relaciones que establecen con personajes significativos y del apoyo que reciben de los microsistemas en que se desarrollan, de tal forma que puedan potenciar sus habilidades para desenvolverse en el ambiente ecológico del que forman parte y cubrir sus necesidades materiales y afectivas.

En este sentido, la formación intencionada que se lleva a cabo en la escuela tiene el objetivo de fortalecer su capacidad para planificar sus vidas, de tomar en consideración la influencia del medio en el que se desarrollan y contrastarla con la información que les brinda la institución para propiciar una reconstrucción crítica de los estímulos que reciben, de la realidad en que viven. También ayuda a establecer relaciones o puntos de comunicación entre los diferentes ámbitos en los que participan, por ejemplo, el trabajo, la familia, los medios de comunicación y el ciberespacio para que puedan llegar a una elaboración propia del mundo y de sí mismos. Por ello, las prácticas educativas, entendidas como un proceso de mediación intencionada con objeto de acompañar y

orientar a los adolescentes en su proceso de inserción como miembros plenos de la sociedad, contribuyen en tres dimensiones a su desarrollo (Onrubia, 1997):

1. Dan acceso al conocimiento complejo y contextualizado que ofrecen las ciencias, y al mejoramiento de los propios recursos intelectuales, así como a la posibilidad de entablar relaciones apoyadas en la cooperación y la reciprocidad, accediendo con ello a comportamientos asociados a una moral de intención o responsabilidad subjetiva.
2. La institución juega un papel de “contexto intermedio” en su camino hacia el dominio de capacidades relacionadas con la vida adulta. Por ejemplo, en la puesta en práctica de normas que regulan las relaciones sociales, la toma de decisiones y en la construcción de proyectos de vida, que después podrán aplicar en los espacios laborales, en la elección de carreras profesionales u oficios, la formación de parejas o en la resolución de conflictos.
3. La escuela puede fungir un papel articulador y de reinterpretación de la influencia que reciben de los diferentes sistemas en que se desenvuelven, por ejemplo, de los medios de comunicación, el mundo laboral, la familia o la comunidad, de tal forma que puedan formarse una imagen del medio en que se desenvuelven y elaborar cursos de acción que respondan a sus necesidades, particularmente en contextos que no les proveen de los recursos necesario para su desenvolvimiento.

El desarrollo intelectual del adolescente comprende procesos naturales y sociales que pueden ser potenciados por la educación escolarizada, la familiar o por la misma comunidad, pero no se deriva de ellos, sino que es la condición previa del aprendizaje que se lleva a cabo en estos espacios (Piaget, 1981). La formación que reciben tiene el objetivo de socializarlos con el ambiente en el que viven y la ideología imperante (normas jurídicas, morales y gustos), de dejar atrás las conductas infantiles guiadas por el placer y adoptar comportamientos ceñidos a roles funcionales para el grupo, su personalidad es el fruto de la interacción entre el organismo y los escenarios en los que se desenvuelven (Vigotsky, 2005). Sin embargo, la relación no es lineal, responden de forma diferenciada a los estímulos y retos que impone el medio, porque su desarrollo es ondulatorio, se acumulan pequeños cambios en su temperamento y experiencias, pero también hay momentos de estancamiento y retroceso. De esta forma, el efecto que tendrá la

exposición al estrés que implica aprobar un examen final o la satisfacción con las relaciones afectivas tenderá a variar en el tiempo y de persona a persona.

Para Vigotsky (1984), la intermitencia y las fluctuaciones son la ley básica de la conducta de los adolescentes, la expresión del establecimiento de una relación directa con el ambiente, de la sublimación (satisfacción por otros medios) de los deseos propios de la infancia, en la que las exigencias biológicas pasan a un segundo plano y se presentan por primera vez las necesidades superiores culturales, los intereses (aspiraciones de consagrar los pensamientos y acciones en algún fenómeno práctico). Es así como el bienestar que en algún momento encontraron en la alimentación o la atención de los padres ahora la buscan en el grupo de pares, el deporte, el cuidado de la apariencia física, el consumo de productos artísticos o la relación con adultos no emparentados; todas ellas tareas que les exigen desplazarse en el espacio público de la institución o de la comunidad a la que pertenecen, en donde se encuentran con una influencia externa que los incita a actuar.

Es por ello que la conducta de los adolescentes se explica en función de la relación dialéctica entre el mundo interno (intereses), el extrínseco (sistema de influjos) y los hábitos adquiridos en los primeros años de vida en la familia, y de formación en las instituciones de educación básica, que permanecen relativamente estables a lo largo de la vida. Esto indica que la edad de la transición, como nombra a la adolescencia Vigotsky (2002), no es una ruptura total con las etapas anteriores de la infancia temprana (acciones orientadas al cumplimiento de necesidades biológicas, dominio del cuerpo y conocimiento del medio) y la tardía (relación/conflicto con el medio), sino la manifestación de la acumulación de experiencias, de su resignificación, de un bagaje cultural que hace sinergia con sus capacidades cognitivas, con la maduración sexual, con los sentimientos y el contexto social en el que se desenvuelven.

Hay que hacer mención que el factor que moviliza a los restantes es el desplazamiento de los viejos intereses del niño y la aparición de los nuevos y diversificados del adolescente (Vigotsky, 1984). A causa de ello, temas como el noviazgo, las relaciones sexuales, el trabajo, los estudios profesionales, el deporte y las reuniones sociales empiezan a cobrar importancia, y otros como los juegos con los hermanos, las fiestas familiares e incluso las prácticas religiosas pasan a un segundo plano. Con el transcurso del tiempo y la maduración de los adolescentes, se da un proceso de decantación y diferenciación que hace que se construya un núcleo central de intereses, de tal forma que, si en un primer momento su atención se centró en el consumo de

estimulantes, la formación de grupos pandilleriles, conductas apáticas o negativas en uno posterior se pueden reenfocar en metas académicas o laborales, también descrito como fase de afirmación. Para que esta elaboración se desarrolle de forma óptima debe haber ciertas condiciones económicas, sociales y culturales básicas. En contextos adversos, se inhibe, se vuelve más lenta o se estanca, haciendo que experimenten dificultades para reorientar sus deseos.

Respecto a lo anterior, es a partir de la negación y confirmación de los anhelos es que se detona el desarrollo cultural de los adolescentes, que no consiste en la formación de nuevas estructuras cognitivas, sino en el contenido de su pensamiento, en su enriquecimiento con material inédito para ellos, por ejemplo, temas de política, problemas de la comunidad, actividades académicas, artísticas, de convivencia, de la estética, el ejercicio de la autoridad y el medio ambiente; todos ellos generan un arraigo en esferas nuevas de la sociedad, una interpretación propia del mundo que los rodea. Lo que antes era parte del exterior ahora es interiorizado, asimilado y reinterpretado para formar una conciencia individual, una ideología que les permitirá orientar sus acciones, la convicción que guiará su comportamiento, expectativas y propósitos (Vigotsky, 1984).

Un área en la que se reflejan todos estos cambios es en la utilización del lenguaje, en su progresiva socialización, se utilizan metáforas, palabras en sentido figurado para dirigirse a los demás, no está ceñido a objetos aislados, directos o imágenes internas. Los adolescentes se abren al mundo, construyen nexos entre su realidad interna, la externa y los espacios a los que acceden; son comunes los escritos en bancas de las escuelas, muros, baños y en la vestimenta para expresar sus ideas sobre alguno de los campos temáticos de su interés o sobre sus sentimientos. Los consumos culturales, la construcción de una estética corporal y las publicaciones en los medios electrónicos también son reflejo del aumento de la complejidad del pensamiento y sus efectos en las formas de comunicación dirigidas a la creación, ya no a la reproducción de objetos concretos. El nivel de desarrollo que se alcanza en estas dos dimensiones está en dependencia del contexto geográfico y temporal en donde se encuentre alojado el sujeto, es producto de los estímulos ambientales.

Otro aspecto a tener en cuenta, es la aparición de la atención voluntaria/activa como un efecto más de los cambios del contenido del pensamiento, determina la disposición de los órganos sensoriales, no es un fenómeno azaroso. En la edad de la transición, la manifestación de los intereses sólo es posible si se desarrolla la capacidad de dedicar grandes cantidades de tiempo y energía a aspectos específicos del mundo que

los circunda. De esta forma, lograrán adentrarse en el universo cultural, empaparse de él y generar interpretaciones propias. El campo laboral, los logros académicos, las relaciones de pareja y la formación de una familia propia exigen magnos esfuerzos que en la infancia no se está en posibilidad de ofrecer, cuestión que sí sucede en la adolescencia. A diferencia de las etapas tempranas de la niñez, en que orientan sus acciones por el principio del placer sensorial, el desarrollo intelectual que alcanzan en la adolescencia los hace interesarse conscientemente por su contexto, buscan información en la escuela, la calle o las fuentes que tienen a la mano para formarse una concepción sobre su entorno, las personas y las cosas que los rodean.

A través de la atención, los adolescentes se apropian de los signos y de las herramientas que proporcionan la institución educativa y la comunidad a la que pertenecen, para en un segundo momento transformarlos en medios de acción sobre su entorno y sobre sí mismos (Chaves, 2001). Se trata de un proceso de enculturación en el que aprenden las formas socialmente aceptadas de abordar o evitar los temas de la vida en comunidad, por ejemplo, los roles de género, la sexualidad, los hábitos alimenticios o los ritos religiosos, de tal forma que después se encuentren en condiciones de reelaborarlos en un plano intrapsíquico, lo que define Vigotsky (1984) como ley general de desarrollo cultural, que les permite abrirse camino con recursos ahora propios.

Tanto en el contexto social como en instituciones de formación intencionada se exponen a *Zonas de Desarrollo Próximo* (ZDP) (Vigotsky, 2005), en las que se enfrentan a escenarios que entrañan cierto grado de dificultad, pero no tan complejos como para quedar indefensos. Para hacerlo, tienen la ayuda tanto de profesores como de amigos y miembros significativos del entorno con la intención de que adquieran las habilidades para sobreponerse a los retos que implica la vida en sociedad. El resultado esperable es que se desempeñen de forma independiente, que aprendan a sortear los obstáculos a los que se enfrentan y logren las metas que se han planteado, impulsar a que las elaboren mentalmente sabiéndose capaces de lograrlas. Es un diálogo con su futuro, con lo que lograrán ser y hacer en el transcurso de sus trayectorias personales. En estos espacios se introduce conocimiento contextualizado de acuerdo a las necesidades de los adolescentes, no con la intención de transferir contenidos, sino de hacer un uso colaborativo de las formas socialmente disponibles para crear, obtener y comunicar sentido (Chaves, 2001; Rosas y Sebastián, 2008).

Si bien la institución educativa y las *zonas de desarrollo próximo* tienen un papel nodal en la enculturación de los adolescentes, lo cierto es que sólo son unos de los

componentes del *ambiente ecológico* en el que se desenvuelven (Bronfenbrenner, 1978). Desde esta perspectiva, están pasando por una *transición ecológica*, por un cambio en el rol que desempeñan en su entorno social, en la que se modifican las expectativas de conducta, las formas en cómo son tratados, actúan, piensan y sienten. Se desenvuelven en un ambiente que influye en su desarrollo, en la manera en que toman las decisiones. Los hechos que más peso tienen en estos juicios son aquellos en los que interactúan con otros o participan como observadores, los inspiran a seguir cursos de acción propios. Otros factores que intervienen son las demandas, el estrés y el apoyo que reciben desde otros contextos.

La información que reciben desde el ambiente les permite formarse una concepción amplia del medio en que se desenvuelven, comprender sus peculiaridades, los hacen capaces de actuar para reforzar sus propiedades, modificarlas o intentar reestructurarlo a nivel global (Bronfenbrenner, 1978). Es decir, reciben influencia y la emiten; construyen percepciones de él apoyados en sus capacidades intelectuales, en sus intereses, en la atención intencionada que desarrollan en esta etapa de la vida y en el apoyo que reciben de personajes significativos, y después deciden; les proporcionan los recursos que les dan la posibilidad de tomar cursos de acción propios. Si los actos derivados de este proceso de mutuo influjo se prolongan en el tiempo y están cargados de intención para los que están involucrados en ellos, se estaría hablando de actividades *molares*. Por el contrario, si son instantáneos y no están imbuidos de sentido se considerarían *moleculares* (Bronfenbrenner, 1978).

De esta manera, desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1978), la capacidad potencial de los adolescentes para responder a las adversidades que les plantea el ambiente, mejor conocida como resiliencia sistémica, se construye a partir de las interrelaciones, de la influencia y de los recursos que obtienen de los diferentes sistemas en los que participan y con los que tienen contacto de forma indirecta, además de las cualidades que desarrollan en esta etapa de la vida, por ejemplo, el pensamiento abstracto, el desarrollo físico, la atención y la capacidad para construir teorías, hipótesis y proyectos de vida. Para ser considerada relevante, tiene que tener un sentido o significado (reforzar, modificar o reestructurar la situación), prolongarse en el tiempo (no ser reacciones espontáneas que se diluyen pronto) y tener un momento propio (deseo de hacer algo sin interrupción). Este conjunto de elementos genera las condiciones en términos de posibilidad para que actúen, pero aún no es claro qué es lo que finalmente los motiva a incidir en su situación o aceptarla sin promover cambios en su estado.

Con base en los trabajos de Schalock y Verdugo (2003), el impulso a la acción estaría asociado con el deseo de tener una mejor calidad de vida, de incrementar su sensación de satisfacción con las condiciones subjetivas y objetivas que experimentan o, por el contrario, con una situación insatisfactoria sobre la que tienen la intención de actuar. Retomando en parte la propuesta de Bronfenbrenner (1978), plantearon que está originado en el medio ecológico en que se desarrollan y en los diferentes niveles sistémicos en los que participan (micro, meso y macrosistema). Es así como las respuestas a los retos sociales a los que se enfrentan están orientadas por sus habilidades intelectuales, por los recursos y por la motivación que obtiene del contexto.

3.2. Estado actual de la adolescencia en México

Los adolescentes no son un grupo etario homogéneo, la categoría se constituye como un referente conceptual que precisa de contextualización y especificidad en cuanto a sus atributos (condiciones de vida, niveles de educación, empleo, sexualidad, seguridad y formas de socialización). El reconocimiento de su heterogeneidad y pluralidad es una condición necesaria para observar y responder a sus necesidades. Han venido ganando presencia en los instrumentos de política pública, pero la diversidad con que se expresan y sus significados particulares ha hecho que se confundan con las concepciones sobre la niñez y la juventud. Se trata de un momento de la vida, que más allá de la edad, está fuertemente influido por la clase social de pertenencia, el género, la cultura en la que se inscriben y los colectivos con los que interactúan (Donas, 2001).

Estos atributos plantean un reto a las acciones homogéneas que desde los gobiernos en turno se han diseñado, que están hechas para un sólo tipo de adolescente que estudia, trabaja y se mantiene en buen estado de salud, como se observó antes en la revisión del Instituto Mexicano de la Juventud. El resultado es notorio, cada vez más se critica y desconfía de las instituciones que deberían alojarlos, situándose al margen de lo que se espera sea su trayectoria vital (bajos grados de escolaridad, paternidad a temprana edad, débil inserción en el mercado de trabajo, conductas de riesgo y apatía por la participación política), en lo que se puede describir como una resistencia a veces involuntaria ante los patrones de vida adulta.

De los 22.4 millones de personas entre 10 y 19 años de edad que habitan en el país, 50% están en condiciones de pobreza; 76% tienen secundaria terminada; 55% no alcanzan los niveles de competencia básica en las evaluaciones de aprendizaje en matemáticas, español y ciencias; 60% tienen empleos informales; representan el 8% de

las muertes por homicidio en el país; entre el 20.5 y 25.5% ya han iniciado su vida sexual, pero sólo 59% ha usado algún método anticonceptivo; 52% de las adolescentes que han tenido relaciones sexuales han quedado embarazadas, de las que una tercera parte lo han reportado como no planeado; y de los 600 mil delitos sexuales que se cometen en el país al año, 40% tienen por objeto a menores de 15 años (Save the Children en México, 2016).

Hay una exposición a los riesgos para la integridad alta en esta población y una debilidad de las instituciones para responder. Ante ello, tienen que resolver por cuenta propia las eventualidades que se les presentan, no sin reflejar malestar en su opinión con respecto a las autoridades gubernamentales, evidencia de este fenómeno se puede revisar en la Consulta Infantil y Juvenil realizada por el Instituto Nacional Electoral (2015), donde casi el 100% de los adolescentes confían en su familia y se sienten seguros en casa; 44.1% de los que tienen entre 10 y 13 años confían en los gobernantes y la policía, pero solamente un 5.1% de los que se encuentran entre 14 y 17 años lo hacen. Ante la pregunta *Si tengo un problema o estoy en peligro, ¿a quién acudo?* el 90% mencionan a la familia. Los que tienen de 10 a 13 años, eligen como segunda opción a los maestros y la policía, pero sólo el 30% de los que se encuentran entre 14 y 17 mencionan que acudirían a una institución de gobierno.

Esto indica que se sienten protegidos en los microsistemas (la familia), pero cuando se desplazan a ambientes más amplios como los mesosistemas (instituciones) tienen problemas para encontrar los recursos y la información necesarios para interactuar y desarrollarse satisfactoriamente. Como consecuencia, han tenido que generar adaptaciones que los hacen alejarse y desconfiar de las organizaciones gubernamentales, pero sin romper en este punto con las normas formales de convivencia.

El fenómeno no es casual, las respuestas obedecen a que los adolescentes forman parte del grupo de personas que no está siendo beneficiado del progreso y desarrollo del país. En el caso particular de la pobreza, en los más recientes informes del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] y El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] México, se muestra que de los 39.4 millones de menores de 18 años que vivían en México en 2016, se encontraban en condiciones de pobreza 51.1%. Es decir, carecían de las condiciones mínimas para ejercer uno o más de sus derechos (educación, salud, seguridad social, vivienda de calidad o servicios básicos). De entre ellos, el 9% se encontraban en pobreza extrema, al tener complicaciones para ejercer dos o más de sus derechos y pertenecer a familias con

ingresos insuficientes para adquirir los alimentos necesarios para cubrir sus necesidades nutrimentales diarias. Para el Estado de México, 50% estaban en condición de pobreza y 9% en pobreza extrema (Comisión Nacional de los Derechos Humanos – México [CNDH, México] y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS], 2017; CONEVAL, 2017; CONEVAL y UNICEF México, 2014). A las complicaciones que se experimentan en el mesosistema, se agregan las que tiene el microsistema para asegurar el bienestar de sus miembros, aunque la consulta juvenil antes explorada mostró que siguen encontrando en la familia miembros significativos a los que recurrir en caso de enfrentar alguna adversidad.

Una institución del mesosistema en la que los adolescentes tienen acceso a conocimientos con diversos grados de complejidad, que se constituye como un espacio protegido en el que ensayan comportamientos asociados con la vida adulta (trabajo, familia y ejercicio de derechos) y entablan relaciones con miembros significativos de la comunidad es la escuela, de tal manera que al combinarlos con sus recursos individuales y los que extraen de la familia sean capaces de desarrollarse en los ambientes a los que pertenecen. No obstante, éstas tienen resultados ambiguos tanto en la absorción de esta población como en las habilidades que desarrollan en ellos.

Es así como por un lado la cobertura en la educación media superior (99.5%) y los niveles de escolaridad de los adolescentes son más elevados con respecto a los de sus padres, pero por el otro hay una alta tasa de deserción (14.9 %), eficiencia terminal baja (62%) y un promedio de 10 grados de estudio que ha crecido poco (Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior [COPEEMS], Sistema de Educación Media Superior [SEMS] y Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012). Entre las principales razones para abandonar, los estudiantes mencionan a las carencias económicas (52%), los embarazos a temprana edad y la unión en pareja (23%) (CNDH México y CIESAS, 2017; Fernández, 2015). Esto indica que lejos de que la institución aporte información a los adolescentes para que se adapten a su ambiente y responda a las adversidades que se les presentan, el contexto es el que se impone y altera el funcionamiento de la organización educativa.

En el caso de los que permanecen en la institución y tentativamente se encuentran en la posición de beneficiarse de los recursos que aporta, los resultados académicos no son favorables. En el informe del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes [PISA] realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2015), se indica que poco menos de un tercio (33%) de los adolescentes del país que cursaban el

último grado de secundaria o el primero de educación media superior contaban con conocimientos en matemáticas que les permitían realizar acciones obvias que se deducen inmediatamente, una porción análoga (31%) logran hacer interpretaciones literales de los resultados y sólo unos pocos (13%) mostraron habilidad para formular y comunicar con claridad sus acciones y reflexiones; en ciencias los resultados fueron similares, poco menos de un tercio (30%) daban explicaciones obvias deducidas de los datos proporcionados, un porcentaje más elevado (38%) contaba con habilidades adecuadas para elaborar explicaciones y una minoría (8%) podía identificar, explicar y aplicar su conocimiento; y finalmente, en lectura, una quinta parte (20%) podía relacionar de manera sencilla fragmentos de los textos, un tercio (34%) lograba hacer comparaciones o relaciones entre el texto y referentes externos, y unos pocos (15%) realizaban con detalle comparaciones, inferencias y contrastes (INEE, 2015).

Los datos anteriores, permiten interpretar que tener oportunidades formativas, como parte de la dimensión de desarrollo personal de la calidad de vida, no implica necesariamente que el resultado sea que los adolescentes desarrollen las habilidades académicas necesarias para desenvolverse en su medio, ni que les faciliten el acceder al bienestar material y físico mediante el trabajo.

En todas las dimensiones de la prueba de evaluación de estudiantes, menos de 2 de cada 10 adolescentes de entre 14 y 16 años alcanzaron los niveles de competencia más altos. Para Pérez (2014), estos resultados son el reflejo de los rezagos que se arrastran desde la educación primaria, siendo más marcado el efecto en personas que provienen de estratos socioeconómicos bajos. La combinación entre una cobertura casi total, índices de deserción elevados, baja eficiencia terminal y un rendimiento académico bajo hace que el aumento de los grados de estudio no garantice una inserción en el mercado laboral y, los que lo hacen, se integren en condiciones desfavorables. Al mismo tiempo, se alimenta la desmotivación de los adolescentes por seguir más allá del bachillerato (Chávez, 2015).

En este sentido, no sólo es importante proveer de oportunidades de desarrollo personal, también lo es considerar la calidad de los servicios, la satisfacción que generan en los usuarios y la forma en cómo éstas potencian sus capacidades para procurar su bienestar material y físico, a través de su incorporación al sistema económico y sanitario. Los resultados en las evaluaciones, pueden considerarse una respuesta de los adolescentes a las condiciones de precariedad económica y a los servicios educativos que no les satisfacen es su incorporación al mercado de trabajo, lo que pueden hacer de

manera formal, ya que en nuestro país la edad mínima para hacerlo es de 14 años. De ésta y hasta los 15, se pueden contratar bajo el amparo del Artículo 32 de la Ley federal del trabajo, que implica jornadas laborales de no más de 6 horas, en actividades que no pongan en riesgo su integridad, con seguimiento médico, días de descanso y horarios que permitan combinarlo con sus estudios. A partir de los 16, la única limitante es no realizar trabajo industrial nocturno (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2011).

Sin embargo, la práctica discurre por otros caminos, los niños son incorporados al sistema económico desde los 5 y hasta los 17 años; 3 millones de ellos lo hacen, de los que el 39% no asiste a la escuela y 46% no recibe un salario por su labor. Del total, 60% lo hacen de manera informal y perciben entre uno y dos salarios mínimos, afectando más a los que tienen primaria incompleta (CNDH México y CIESAS, 2017). Es decir, no están recibiendo los recursos de la familia, la información de las instituciones educativas y la protección de las entidades encargadas de regular el trabajo para incorporarse al ambiente productivo en condiciones favorables. Los contextos en los que se desarrollan no les aportan los recursos para que ellos puedan decidir y satisfacer sus necesidades, para lo cual sería necesario contar con redes de apoyo social o personas significativas que les permitan potenciar los bienes escasos con que cuentan y generar alternativas a su situación, lo que Cyrulnik (2002) llamaría tutores de resiliencia.

Los que ingresan a las actividades remuneradas por la vía informal difícilmente podrán salir de ahí, la dinámica que imponen es de sobrevivencia, no pueden asumir el costo de prescindir de estos ingresos entre tanto consiguen un espacio en el sector formal (Chávez, 2015). Al respecto, el 28% de la población infantil de 5 a 17 años ocupada declaró hacerlo, porque en su casa necesitan de su trabajo, 25% lo hace para poder estudiar y cubrir sus propios gastos, 15% para aprender un oficio, en tanto que el 13% buscaba contribuir con el ingreso de su hogar (Pérez, 2014). La gran mayoría lo hacen empujados por las necesidades individuales y familiares, no por una decisión personal, ni como parte de su desarrollo integral, sí como un subsidio a los microsistemas de los que provienen, son un factor más de su sobrevivencia.

Una de las implicaciones del empleo informal es que se exponen a riesgos en su bienestar físico, en lo referente a la asistencia sanitaria, salud y a su integridad persona, ya que se encuentran fuera de toda regulación institucional. Entre otras cosas, porque se considera que esta etapa de la vida es la más saludable, pero esto hace que se ignore intencionalmente que están especialmente desprotegidos ante problemas relacionados

con el consumo de sustancias prohibidas, accidentes y del ejercicio de la sexualidad. Junto a ellos, se encuentran las complicaciones por efecto de enfermedades como el VIH/SIDA, la leucemia y la obesidad. Un capítulo aparte merecen las muertes o lesiones producto de la violencia que se experimenta en el entorno familiar, el escolar y la comunidad, la que produce la delincuencia común y organizada, y la lucha/guerra gubernamental contra el crimen organizado (REDIM, 2011).

Con respecto a los riesgos para la salud relacionados con las adicciones, entre las sustancias prohibidas y reguladas que más consumen los adolescentes se encuentran el alcohol, del que el 53% de los estudiantes de secundaria y bachillerato mencionan consumir con regularidad, y el 15% lo hace de manera excesiva. En segundo lugar, está la mariguana, cuyo porcentaje de consumidores se incrementa conforme se eleva la edad, siendo del 3% a los 12 años y de 29% a los 18. Con proporciones poco significativas les siguen los inhalables y los tranquilizantes (CNDH México y CIESAS, 2017). Estos datos son relevantes, porque además de potencialmente poder terminar en adicciones graves y llevar a la muerte, son el puente para otras conductas riesgosas como las relaciones sexuales no protegidas, la violencia, accidentes y el abandono de la educación formal.

A diferencia de fenómenos como la pobreza, la deserción escolar, el bajo rendimiento académico y la incorporación al trabajo, no hay condiciones materiales que los presionen para consumir estas sustancias, se explica más como un instrumento para establecer relaciones interpersonales e integrarse a la comunidad, también pueden ser utilizadas para compensar la insatisfacción que experimentan en otras dimensiones de su desarrollo personal. A la par, es un punto en el que se puede observar cómo ponen en acción sus capacidades cognitivas, la información que reciben de los diferentes sistemas en que se desenvuelven y el contacto que tienen con personas significativas, ya sean compañeros, maestros, padres u otros agentes de la comunidad, para tomar una decisión sobre si resguardarse en estas prácticas o no.

Por otra parte, en la dimensión de salud sexual y reproductiva, los datos indican que una cuarta parte inician su vida sexual entre los 12 y 19 años, pero sólo poco más de la mitad de ellos (59%) utiliza algún método anticonceptivo, a pesar de que la gran mayoría (92%) conoce por lo menos uno. Además de las infecciones de transmisión sexual que esto acarrea, un poco más de la mitad (52%) de las mujeres que se encuentran en esta edad que han tenido relaciones, también han quedado embarazadas por lo menos una vez. De la población en general, 1 de cada 5 nacimientos en el país son de mujeres menores de 20 años (Pérez 2014; Save the Children en México, 2016).

Al respecto, un embarazo no planeado puede alterar la vida de las adolescentes, es una de las tres principales causas de abandono escolar. Sin embargo, se observan diferencias según el estrato socioeconómico al que pertenecen: 59.9% de las jóvenes sexualmente activas de nivel económico muy bajo resultan embarazadas, mientras 20% del alto lo hacen. Al ser las mujeres en condiciones de precariedad las que tienen un mayor índice de natalidad, también es más alta la probabilidad de que reproduzcan el círculo de la pobreza y hereden esta condición a la próxima generación (Save the Children en México, 2016). En este sentido, se acumulan las desventajas: pobreza, bajo nivel educativo y una familia a la que se le tiene que procurar bienestar.

Referente a la vida sexualmente activa y los embarazos no planeados, resalta el hecho de que los adolescentes cuentan con conocimientos básicos sobre el uso de anticonceptivos y el acceso a ellos está relativamente cubierto por los sistemas de salud, pero aun así deciden no utilizarlos. Esto indica que la información que reciben de su ambiente no es lo suficientemente significativa como para hacer variar sus prácticas, que no tienen confianza en los sistemas que proveen estos insumos y, que por otra parte, en los espacios en los que interactúan hay estímulos más poderosos que los hacen seguir cursos de acción distintos, como podrían ser la relación que establecen con los pares, sus parejas, las familias o los recursos simbólicos a los que les da entrada pertenecer a uno u otro estrato social. Es decir, no es una decisión puramente racional, hay una carga emotiva y contextual importante.

Por otra parte, hay que señalar tema que toca las dimensiones de bienestar material, seguridad física, de integración en la comunidad y el desarrollo personal, vinculado al aumento de los índices de obesidad infantil, fenómeno en el que México tiene el primer lugar mundial de incidencia con entre el 31 y el 35.8% de la población de adolescentes (Gobierno Federal, 2010; Rivera, Hernández y Aguilar, 2013). Ésta no sólo está asociada a los cambios en los patrones de alimentación que se redirigen al consumo de alimentos procesados con un alto contenido calórico y bajo valor nutricional, también contribuyen el tiempo diario dedicado a realizar actividades físicas y las largas jornadas laborales de los padres que ven limitadas sus posibilidades de interactuar con sus hijos. Aunado a ello, la creciente inseguridad y violencia que se vive en los entornos de la comunidad, y la sustitución de los espacios públicos de esparcimiento por centros comerciales, unidades habitacionales y demás usos del suelo con fines comerciales, hace que los adolescentes se restrinjan a la protección del hogar.

Dentro de la casa, los principales entretenimientos son los videojuegos, la televisión y el internet. En particular, México tiene el primer puesto en el número de anuncios transmitidos por hora en las barras de programas infantiles y el tiempo que transcurren los adolescentes frente al televisor supera al que invierten en la escuela (Pérez, 2014). Es decir, la combinación entre sedentarismo, consumo de alimentos de mala calidad, excesiva exposición a medios electrónicos y espacios públicos reducidos explican la epidemia de obesidad que vive el país y la incidencia cada vez más alta de padecimientos como la diabetes y los cardiovasculares. Sin embargo, como son condiciones que tardan años en mostrar sus efectos más nocivos y las ganancias que genera la venta de productos son tan grandes, se convierte en un problema que da pie a debates fuertes en la opinión pública, pero a acciones poco efectivas como la disminución de las porciones de los alimentos procesados que se venden dentro de las escuelas y el aumento del gravamen a las bebidas azucaradas.

Ante todo, se restringen la autodeterminación de los adolescentes, su capacidad para tomar decisiones, su control personal y elegir, porque reciben información distorsionada de los medios de comunicación, tienen acceso limitado a los espacios públicos y a actividades de esparcimiento, el tiempo que comparten con personas significativas como sus padres o compañeros de su misma edad y los alimentos que tienen a su disposición no cumplen con sus necesidades nutrimentales.

Dentro de la dimensión de bienestar físico, en los indicadores de seguridad y estado físico de la calidad de vida, se puede colocar el problema de la constante violencia a la que están expuestos los adolescentes, ya sea a través del maltrato, vejaciones corporales o emocionales, el abuso sexual, la negligencia en los cuidados y la explotación laboral (REDIM, 2010). Una forma de rastrear la frecuencia con que suceden es la contabilización de las denuncias por maltrato infantil que se presentan en los Ministerios públicos, de las cuales se registraron 14,937 en el año 2009, siendo el Estado de México el que concentra la mayor cantidad de ellas (3,722), pero sólo en la mitad de los casos se comprobó (52.2%) y en dos de cada diez desembocó en la presentación de un caso frente a un juez de control (REDIM, 2010). Es decir, las agresiones se dan en su entorno inmediato, en el microsistema, vienen de las personas con las que interactúan cara a cara de forma prolongada, con las que establecen vínculos afectivos que les servirán de inspiración para actuar por cuenta propia en sus futuras relaciones.

Esta violencia que se experimenta en algunos hogares se reproduce en entornos más amplios y de mayor escala como lo es la institución escolar. Para Del Tronco y

Madrigal (2013), la organización se ha convertido en un espacio de riesgo para la integridad de los adolescentes, en el que la agresión física, las amenazas, la discriminación y las ofensas verbales son relativamente comunes, en parte porque es un instrumento de resonancia de lo que se vive a nivel social. Las consecuencias sobre los alumnos que son objeto de estas conductas son un bajo bienestar subjetivo y el deseo de abandonar los estudios.

En este contexto, la REDIM (2010) y Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), reportaron que dos de cada diez alumnos de primaria y uno de cada diez de secundaria aceptó haber participado en peleas en las que se dieron golpes, siendo estos últimos la manifestación más común. A este porcentaje, habría que sumar a los que se involucran como observadores y a los que las toleran sin intervenir. En segundo puesto, se encuentra colaborar con pequeños grupos para robar o amenazar a compañeros, en los que se involucran entre uno y dos de cada diez alumnos de educación básica; en tercero el daño a las instalaciones de la escuela, ya sea mobiliario, materiales educativos o instalaciones como los baños, a los que se suma menos de uno de cada diez; y finalmente, el robo de objetos o dinero de los compañeros o del personal académico de forma individual.

Otra de las manifestaciones de la violencia es el abuso sexual, de los que se registraron casi 3 millones de casos entre los años 2010 y 2015, y 12,826 denuncias en 2017, de las que 90% tienen como víctimas a mujeres, 45% de ellas son menores de edad y la mayoría la ha experimentado en más de una vez en su vida, siendo la primera en promedio a los 8 años. La impunidad es el signo de este ilícito, sólo el 1% de los agresores son consignados ante un juez (CNDH México y CIESAS, 2017; Procuraduría general de la república, 2017). Dadas las limitaciones en el acceso a la justicia, no es extraño que las víctimas terminen conviviendo en alguna medida con sus agresores o que sean abusadas de forma sistemática. En este punto entran en contacto las acciones individuales con la influencia que proviene del macrosistema, con una cultura de la legalidad que hace que no sólo no se garantice la seguridad física y la restitución del daño a los afectados, sino que permite que se repitan de forma reiterada, alterando con ellos su desarrollo personal de forma duradera.

Otro tipo de relaciones que derivan en agresiones, en las que el género es un factor importante, son las de pareja, ya sea formalizadas a través del matrimonio o durante el noviazgo, en las que 45.2% de las mujeres de 15 a 29 años declaró haber sido objeto de violencia por parte de su último compañero. Del total de jóvenes hombres y

mujeres en una relación, 41.9% tuvo por lo menos un episodio de conflicto por insultos, burlas o críticas; 27.3% fueron blanco de ataques físicos como empujones, patadas o bofetadas; 23.8% recibió amenazas; y 20.7% fueron obligados a tener relaciones sexuales o realizar cosas que no les gustaban en la intimidad (Fernández, 2015). Este tipo de embates tienden a ser naturalizados en la sociedad en general, a nivel del macrosistema, e influyen en las relaciones que se establecen cara a cara dentro del microsistema, pasando por los mesosistemas representados por las instituciones encargadas de procurar el bienestar físico y material de las personas, que no están cumpliendo su papel de protección.

De manera agregada, una dimensión más en la que las instituciones del mesosistema han mostrado sus limitaciones para garantizar la protección de los adolescentes es la seguridad física, particularmente en el derecho a la integridad y a la vida. En el intervalo que va de los años 2000 a 2012 el porcentaje de muertes por homicidio de personas de 0 a 17 años creció 235%, de entre ellos los adolescentes de 15 a 17 años representaron el 70%. Tres estados concentraron la tercera parte de estos acontecimientos: México (14%), Guerrero (10%) y Chihuahua (8%) (Pérez, 2014; Save the Children en México, 2016). Sin embargo, con relación a las muertes violentas de la población en general se consideran como un porcentaje menor (6%), por lo que es un problema poco atendido. Sus causas también son minimizadas, se identifican como principales fuentes a las agresiones entre compañeros y otras conductas que derivan de ellas, por ejemplo, robo, amenazas, extorsiones, pandillerismo y portación de armas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2016). Esto hace que no se reciba la asistencia necesaria de las fuerzas de seguridad para generar condiciones adecuadas para su desarrollo, se tienen que desenvolver en ambientes marcados por el riesgo de sufrir daños en su integridad.

En sentido contrario, paradójicamente, el combate a las actividades de las organizaciones criminales bajo la política de Estado denominada *Guerra contra el narcotráfico* también ha tenido efectos negativos en la población: han perdido la vida 100,000 personas y 25,000 están en calidad de desaparecidas desde que se implementó en el año 2006. En cuanto a los menores de edad, al menos 50,000 han perdido a uno de sus padres (Pérez, 2014). Bajo un lenguaje de guerra, el secretario de la defensa en turno definió las pérdidas como *daños colaterales* (Geremia, 2011). Desde el macrosistema del Estado mexicano, se legitiman los daños al bienestar físico de los adolescentes, son

costos que se estiman racionalmente aceptables en aras de conseguir un bien mayor. Sin embargo, se termina por construir ambientes marcados por la violencia.

El resultado de esta exposición a la violencia en diferentes niveles sistémicos (familia, escuela y comunidad) no se deja esperar: toman la información que obtienen de ellos, el ejemplo de cómo reaccionan personas cercanas y elaboran respuestas propias que les permiten adaptarse a la situación. Una de estas reacciones a los estímulos del ambiente es que ya no sólo son víctimas, también asumen papeles activos en su perpetración. Datos de la Comisión de seguridad pública de la Cámara de Diputados arrojan que por lo menos 25,000 adolescentes y adultos menores de 25 años fueron cooptados por los carteles del narcotráfico durante el periodo de gobierno del ex presidente Felipe Calderón (Pérez, 2014). Sin embargo, autores como Geremia (2011), calculan en 30,000 sólo los niños que son manipulados para cometer 22 tipos de delitos diferentes (narcotráfico, secuestro, trata de personas, extorsiones, contrabando, piratería, corrupción, entre otros).

Las razones que esgrimen para incorporarse a estas actividades se debaten entre lo racional y lo emotivo: superar la pobreza, malos tratos, el deseo de poseer bienes materiales, reconocimiento social, protección y la aspiración de venganza de una sociedad que no los procura (Pérez, 2014). Si bien estas conductas son respuestas particulares a la exposición al riesgo que implica la falta de condiciones para un bienestar físico, material y personal, no se pueden considerar reacciones resilientes, porque rompen con las normas sociales de convivencia, exponen al daño a otras personas y son habilidades que no les permiten desarrollarse positivamente en el ambiente al que pertenecen, aunque sí les posibilitan sobrevivir en el corto plazo y les aportan un mínimo de recursos para tomar tentativamente cursos de acción diferentes en adelante. Ejemplo de ello, es el caso de Leopoldo, adolescente de 17 años interno en el estado de Oaxaca acusado de intento de homicidio. Proveniente de una familia numerosa y de escasos recursos, encontró en la institución las condiciones materiales y estímulo necesario para concluir los estudios de educación secundaria, iniciar el bachillerato, plantearse la posibilidad de seguir adelante con su trayectoria académica y conocer muchos países (CNDH México y CIESAS, 2017).

Resulta evidente que el camino que siguen los adolescentes en este campo empieza muy temprano en sus vidas, entran a participar con pandillas locales alrededor de las escuelas, centros deportivos o de entretenimiento. Se les asignan roles en la distribución de drogas al menudeo y la vigilancia de los lugares en los que operan los

miembros más experimentados. En este nivel, no se puede hablar de una pertenencia a los grupos, sólo son manipulados para funciones específicas por las que se les paga. Sin embargo, hay otro tipo de organizaciones criminales de orden nacional e internacional que sí los incorporan en sus operaciones trabajando con y para ellos. Ejemplo de éstas son la *Mara Salvatrucha* (pandilla internacional que opera en países como Estados Unidos, Guatemala, El Salvador y Honduras), que en asociación con *Los Zetas* (estructura mexicana de narcotráfico), involucra aproximadamente a 35,000 niños y jóvenes. En un caso similar, la *M18* o *Barrio 18* (banda transnacional que opera en Centroamérica, México, Estados Unidos y Canadá), en asociación con el *Cartel de Sinaloa* (organización nacional de tráfico de drogas), integran a 8,000 más. Es decir, los 25,000 que calculan las instancias oficiales pueden subir hasta 43,000 personas, sólo contando a menores de edad (Geremia, 2011).

Ante el abandono institucional, son susceptibles de ser atraídos y explotados por el crimen organizado a un bajo costo, fácilmente pueden ser remplazados en caso de resultar lastimados, capturados o perder la vida. Empiezan por realizar tareas con bajo nivel de responsabilidad desde los cinco años, por ejemplo, como vigilantes, informadores y monitores de los trenes en los que se transportan los migrantes que intentan llegar a la frontera entre México y Estados Unidos. Para los 9 o 10, una vez que han acumulado algo de experiencia y tienen la confianza de la organización, se involucran en delitos en los que tienen una participación activa como la trata de personas. A partir de los 12, se emplean para vigilar casas de seguridad en las que hay personas privadas de su libertad o donde se almacena mercancía ilícita. Finalmente, de los 16 en adelante asumen responsabilidades en las tareas más violentas que implican la utilización de armas para cometer homicidios, secuestros, extorsiones o robos. Con respecto a las mujeres, están involucradas en el embalaje y transporte de drogas en el cuerpo, aunque también son utilizadas en actos que implican el uso de la fuerza letal (Geremia, 2011).

En definitiva, la respuesta estatal ante la situación de precariedad de los adolescentes ha sido insuficiente, se concentra en programas sociales que permiten la sobrevivencia, pero no la superación de las condiciones de pobreza; la ampliación de la cobertura en educación, sin capacidad para aumentar la calidad de los aprendizajes; el incremento de la oferta de puestos laborales, la mayoría de los cuales son informales y no ofrecen perspectivas de crecimiento; servicios de salud que cubren a menos de la mitad de la población, con limitaciones para controlar problemas como los embarazos no deseados, las infecciones de transmisión sexual y la obesidad; y con instituciones que no

los protegen de la violencia en el hogar, la escuela y la comunidad, pero que sí están atentas a castigar los delitos.

Frente a todo ello, están los grupos locales, nacionales e internacionales que les ofrecen y coaccionan para iniciar una trayectoria criminal que potencialmente podrá poner en sus manos los bienes materiales y el prestigio que de otra forma no podrían obtener, aunque en ello se tengan que jugar la vida y la libertad. En este contexto político, social y económico, la decisión de tomar uno u otro camino se está dejando casi exclusivamente en el sujeto. Sin embargo, no se le está dotando de los elementos necesarios para elegir en libertad y con conocimiento de las implicaciones que tiene esto; las instituciones gubernamentales y la familia están mostrando sus limitaciones para crear condiciones de bienestar en la población de adolescentes.

3.3. Políticas públicas en el campo de la adolescencia

Las políticas públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar problemas que en un momento determinado los ciudadanos y los representantes populares consideran prioritarios. En su elaboración, se parte de la definición de un problema que afecta al bien común, se sigue con la obtención de información que permita la evaluación de éste, para después construir una serie de soluciones y finalmente ejecutarlas. En el caso de las sociales, elementos igual de importantes son la determinación de la población objetivo y el porcentaje de ésta que podrán cubrir (Aguilar y Lima, 2009).

Son relevantes porque desde ellas se asegura el acceso de personas y grupos a bienes y servicios, de los que de otra manera estarían privados. En última instancia, buscan resolver y dar respuestas a la multiplicidad de necesidades, intereses y preferencias de los ciudadanos. Esto es lo que generalmente se conoce como *agregar demandas*, de forma tal que al final las soluciones encontradas permitan que la población objetivo supere o mejore una situación de desventaja en el corto, mediano o largo plazo (Ruiz y Cadénas, 2003).

El primer elemento a tener en cuenta es la definición de la población objetivo, es que la presencia del adolescente en el espectro de las políticas públicas en México y en la región de América Latina ha sido insuficiente y difusa. Esta población no tiene un espacio propio dentro de las acciones de gobierno, porque por un lado es incluida en la categoría de niños (personas de 0 a 17 años) y por el otro en la de jóvenes (de 15 a 29 años), dando paso a ambigüedades históricas en la conceptualización de los problemas,

objetivos, estrategias de acción y el mismo segmento de ciudadanos a los que va dirigido el ejercicio del poder público.

Duro (2012), considera que este grupo poblacional nunca ha formado parte de la agenda, porque por una parte se desconocen sus características y, por la otra, no se reconocen como sujetos de derecho. En un tono similar Chávez (2015), afirma que hay una desatención integral de los adolescentes y falta de interés por la construcción de un portafolio de temas de discusión; impera la idea de que necesitan tiempo para madurar, que sólo pueden ser estudiantes, deportistas o que, con la ausencia de cuidados de parte sus padres, pueden convertirse en un riesgo para la seguridad. Finalmente, Rodríguez y Giambroni (2015), consideran que el interés está puesto en la transición de la niñez a la vida adulta, dando un valor preponderante a ésta última como etapa de incorporación a la sociedad y desconociendo la trascendencia de la adolescencia.

El hecho no es trivial, si dentro de la política pública se los concibe como infantes, bajo el amparo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de la ONU de 1989, la meta de la intervención gubernamental fue la protección y la tutela de derechos entre tanto adquieren la capacidad jurídica y personal para hacerlo por cuenta propia. Por otra parte, si se los coloca en el segmento de los jóvenes, tomando en cuenta los principios del Instituto Mexicano de la Juventud, la meta fue la promoción de la participación y el ejercicio de las garantías individuales, en la medida en que las personas en esta etapa de la vida buscan la emancipación del núcleo familiar, incorporándose a la sociedad a la que pertenecen y participar activamente en las decisiones de interés público (Duro, 2012).

Tomando en cuenta esta posición ambigua, la Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2000) ha planteado una serie de directrices de política dirigidas a esta población con la intención de que los diferentes países de la región combatan la creciente concentración de la pobreza en ellos, la segregación residencial, la transmisión de capital humano negativo, la promoción de la salud, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, y el acceso a los mercados de trabajo:

1. En la concentración de la pobreza, plantea diseñar acciones para remediar la débil capacidad del mercado para absorber personas con baja calificación, la lentitud del sistema educativo para responder a las demandas de destrezas y aptitudes que hace la economía, las dificultades de las familias para cubrir las necesidades de los menores dependientes y la emancipación de jóvenes con niveles educativos bajos, que redundan en tasas de fecundidad más altas, una

incorporación al empleo en condiciones desfavorables y el reforzamiento de las condiciones de precariedad.

2. La dimensión de segregación residencial comprende la intervención para disminuir la creciente concentración de hogares con niveles de vida equivalentes, que resulta en una formación social homogénea de vecindarios y comunidades,¹¹ sobre todo en la construcción de zonas conurbadas y cinturones de pobreza. Al mismo tiempo, detener la desaparición de los espacios públicos que propician la convivencia informal, el contacto cara a cara de personas de diferentes clases sociales, que rápidamente están siendo desplazados por centros comerciales, empresas y zonas habitacionales que condicionan la participación al poder adquisitivo. También contempla actuar sobre la segmentación de servicios públicos (alumbrado, agua, electricidad, pavimentación y transporte), que muestran diferencias en el acceso y calidad en zonas geográficamente distantes. Estos tres factores combinados pueden derivar en la privación/aislamiento de los adolescentes de beneficiarse de las oportunidades que brinda el desarrollo de los diferentes países de la región.

3. La educación es la principal herramienta para formar el capital humano que requiere la sociedad para prosperar individual y colectivamente. Los padres con bajos niveles educativos tienden a transmitir esta condición a sus hijos. Por lo tanto, es necesario aumentar la cobertura de los servicios, pero además combatir las diferencias en calidad y variedad en las opciones que se ofrecen, porque esto contribuye a la segmentación educativa, a la limitación de las oportunidades de convivencia entre personas de diferentes estratos socioeconómicos y la restricción a la elección individual de los adolescentes.

4. En lo referente a la promoción de la salud, contempla detectar y prevenir conductas de riesgo, en particular las asociadas a los accidentes de tránsito, el consumo de drogas y las ligadas a las diversas formas de violencia. Junto a ellas, acciones que fomenten estilos de vida saludable relacionados con actividades deportivas, culturales y recreativas. Se pone atención especial al diseño de políticas que permitan el ejercicio de los derechos reproductivos, lo que implica

¹¹Alude al hecho de que el territorio de las grandes ciudades está estratificado de forma marcada por la posición socioeconómica de los hogares, las condiciones de la vivienda, la estructura de edad y tipos de familia (nuclear, extendida o monoparental). Esto puede tener efectos negativos en el acceso a servicios de salud, educación, empleo y la exposición a la criminalidad, además de influir en la capacidad ciudadana de construir consensos y cohesión (Sánchez, 2012).

proveer de la información y los medios necesarios para autorregular su comportamiento sexual, y decidir si quieren, cuándo y cuántos hijos procrear sin comprometer su bienestar físico, emocional y material.

5. Ante la creciente exclusión de los adolescentes del mercado de trabajo por su escasez de experiencia, los bajos niveles de formación académica y la falta de capital social de las familias en condiciones de precariedad para colocarlos en puestos laborales, propone crear un “*salario ciudadano*” que garantice un ingreso mínimo equivalente al valor de una canasta de consumo básico. Para suplir la ausencia de experiencia y los bajos niveles académicos, planteó establecer sistemas de capacitación que funcionen de forma paralela al desarrollo de sus primeras experiencias profesionales. Una última propuesta consistió en poner en contacto a las instituciones de formación con el sector productivo para facilitar el tránsito a las actividades económicas remuneradas. Aun así, la creación de nuevos empleos es insuficiente para cubrir la demanda, ante lo cual se tienen que reforzar los estímulos a las micro y pequeñas empresas.

6. Finalmente, está el afianzamiento de la ciudadanía como un elemento fundamental de la identidad. En ella, se remarca una vez más la problemática que representa la segmentación de servicios como la educación y la salud, así como el acceso a los espacios públicos de recreación en la formación de comunidades. El punto nodal es la remediación de la segregación residencial que limita el acercamiento a las oportunidades de desarrollo y a modelos de vida positivos, favoreciendo con ello que conductas riesgosas como el consumo de drogas, la deserción escolar, la entrada al mundo del trabajo a edad temprana y la paternidad adolescente se asocien a un sólo segmento de la población, generalmente a los que habitan en los márgenes de las grandes urbes o en áreas rurales.

Bajo estas líneas de política pública y la ambigua posición del adolescente, organismos nacionales e internacionales han realizado análisis sobre el estado que guarda esta población y las acciones que desde los diferentes gobiernos se han diseñado para solucionar los problemas que enfrentan (CEPAL, Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica [OIJ] e Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE], 2014; CNDH, 2017; REDIM, 2010; Save the Children en México, 2016; UNICEF México, 2010; UNESCO México e IPE UNESCO, 2010), todos invariablemente, incluyen las dimensiones de pobreza, educación, salud, empleo y sexualidad. Tomando como referente lo establecido en la Ley general de los Derechos de Niñas, Niños y

Adolescentes (2014), y en el Programa nacional de Juventud (2012-2018), en nuestro país los adolescentes están integrados en dos estatus diferentes:

1. Como jóvenes: las políticas están coordinadas por el Instituto Mexicano de la Juventud, se dirigen a personas de entre 12 y 29 años de edad y tienen el objetivo general de mejorar su calidad de vida, a través de acciones en los campos de la educación, empleo, vivienda, seguridad, cultura, salud, participación, espacios de consulta y de toma de decisiones.
2. Como niños: el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes es el encargado de articular las acciones de organismos públicos de los diferentes niveles de gobierno, las instituciones privadas, los ámbitos académicos y de la organización civil dirigidas a personas de entre 0 y 17 años, con el objetivo de superar las perspectivas proteccionistas dirigidas a ellos, y concebirlos como sujetos de derecho, garantizando el ejercicio de sus garantías individuales, erradicando la discriminación y facilitando su tránsito a una sociedad incluyente.

Su catalogación como jóvenes es la que más arraigo ha tenido a través del tiempo; los primeros visos de su inclusión como sujetos de política pública se dieron con la consolidación de la Revolución Industrial en Europa (siglo XVIII), a través de acciones dirigidas a regular las condiciones de trabajo de los menores de edad, la obligatoriedad de un nivel básico de escolaridad y la determinación de una edad mínima en la que podían ser objeto de condenas penales por la comisión de un delito. Es decir, su inclusión se dio en términos productivos, en su ingreso al mercado de trabajo, muy alejado de lo que menciona Piaget (1999) sobre su integración a la sociedad de adultos a partir de la libertad de pensamiento, de la formación de teorías y sus impulsos como reformadores sociales.

En México, fue en la década de los años 40 del siglo XX que se creó la primera institución gubernamental enfocada a los jóvenes: la Oficina de Acción Juvenil, dirigida a atender a los universitarios, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, creada como respuesta a las demandas de este sector de la población sobre la poca respuesta que tenían ante sus necesidades, pero dejaba fuera a las personas que no estaban incorporadas a la educación superior y a los no residentes de las zonas urbanas, lugar en el que se encontraban las universidades. Considerando este vacío, una década más tarde, en 1950, fue sustituida por el Instituto de la Juventud Mexicana, ampliando su

cobertura a personas de entre 15 y 25 años, con cuatro líneas de acción: trabajo (orientación vocacional), cultura (alfabetización), ciudadanía (ética ciudadana) y física (fomento deportivo) (Marcial, 2012).

Estas primeras instituciones, además de ser fruto de las demandas de la población, muestran el proceso de descentramiento por el que pasan los adolescentes, en el que se abstraen de lo inmediato y lo concreto, y se colocan en el plano de lo posible, toman en cuenta las necesidades del grupo al que pertenecen y los puntos de vista de terceras personas, para finalmente elaborar teorías o programas de acción. En este caso, sus elaboraciones se refirieron a las condiciones institucionales que requerían para su desarrollo como seres humanos. Es decir, un *pensamiento del pensamiento o pensamiento metacognitivo* (Nicolás, 1979; Onrubia, 1997), una capacidad reflexiva no reconocida por el aparato político de la época, que sólo los veía como receptores de servicios, no como un colectivo capaz de plantear exigencias.

No obstante los objetivos planteados por el Instituto de la Juventud Mexicana, la política en este sector estuvo ligada a los intereses de la clase gobernante, la institución fue utilizada como mecanismo de cooptación de cuadros partidistas y capacitación de grupos paramilitares. Como resultado de esto, no fueron pocos los adolescentes que terminaron formando parte de los grupos de choque para combatir movimientos sociales, como guardias de seguridad de funcionarios, policías federales, para infiltrar sindicatos u organizaciones estudiantiles y una reserva civil de represión lista para actuar (Chávez, 2015; Marcial, 2012). Es decir, el trato que terminaron recibiendo fue el de menores de edad, el de una coacción intelectual por parte de los adultos encargados de las instituciones para imponer sus intereses, en la que se asume sin cuestionar la perspectiva del otro (Silvestre y Sole, 1993).

Para la década de 1970, después de que los adolescentes mostraron su descontento con esta y otras situaciones a través de los movimientos estudiantiles de la década de 1960, el organismo se volvió a transformar, primero cambió su nombre a Instituto Nacional de la Juventud, con el objetivo de concientizar a los chicos sobre las condiciones socioeconómicas del país. Sin embargo, poco después, según Marcial (2012), fue sustituido por el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud, que enfocó sus funciones en la orientación vocacional, apoyo jurídico, de salud y la colocación en el empleo a través de una bolsa de trabajo, pero una vez más se limitaron las posibilidades de desarrollo de los jóvenes: sólo se podía ser estudiante, empleado y, en el tiempo libre, practicar deporte o vacacionar.

Finalmente, en 1999 se creó el actual Instituto Mexicano de la Juventud, con miras en elaborar una política basada en las necesidades e intereses de esta población, partiendo de una consulta pública. Es así como se implementó la primera Encuesta Nacional de la Juventud. A partir de ella, se construyeron 11 líneas de trabajo (véase Figura 15. Líneas de trabajo del Instituto Mexicano de la Juventud).

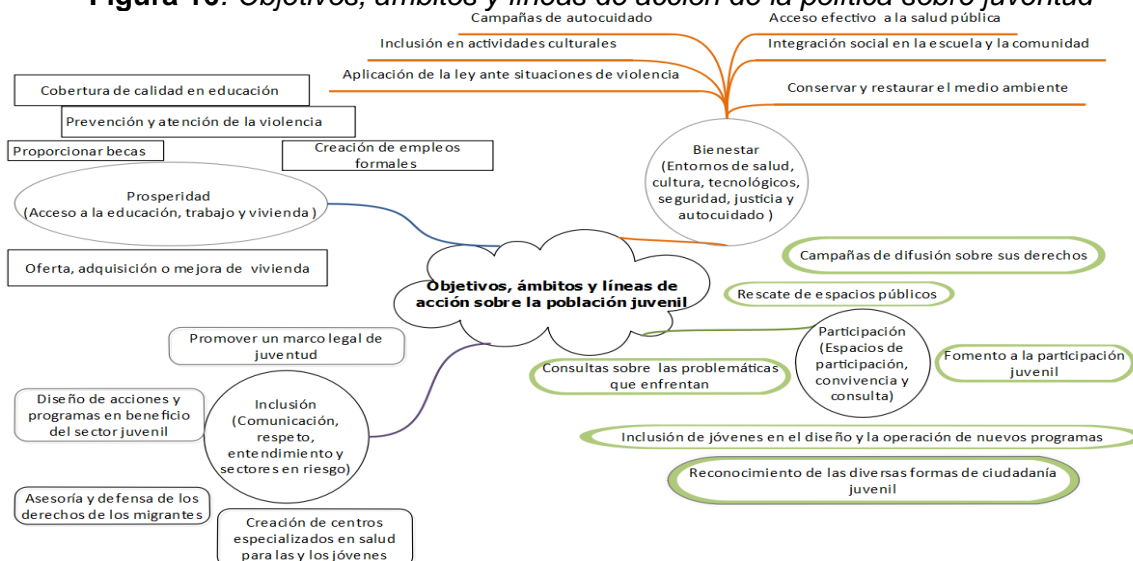
Figura 15. Líneas de trabajo del Instituto Mexicano de la Juventud



Fuente: elaboración propia con información de Marcial, R. (2012) Políticas públicas de juventud en México: discursos, acciones e instituciones. *Ixaya*, 3, 9-49.

En el sexenio 2012-2018, el mismo Instituto no se planteó metas diferentes: aumentar la inversión en educación, capacitación laboral, creación de fuentes de trabajo, combate a la pobreza y ejercicio de derechos. Para cumplir con ellas se establecieron cuatro objetivos, con sus respectivas dimensiones y líneas de acción (véase Figura 16. Objetivos, ámbitos y líneas de acción de la política sobre juventud).

Figura 16. Objetivos, ámbitos y líneas de acción de la política sobre juventud

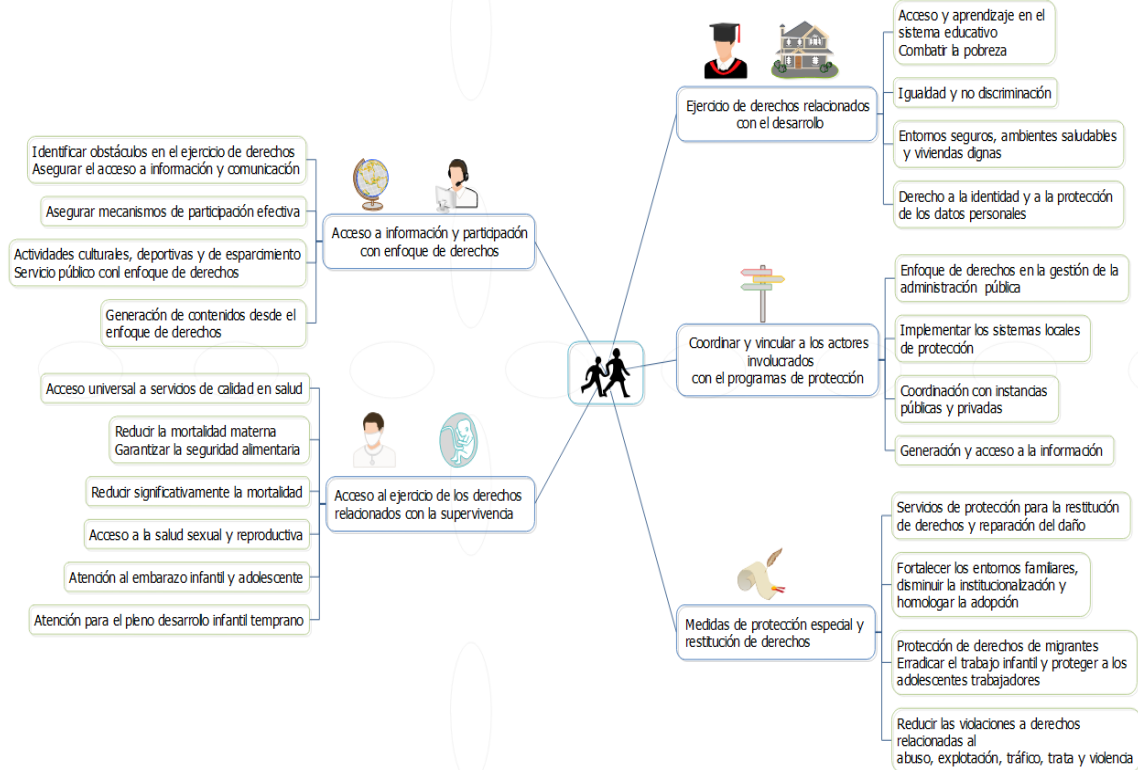


Fuente: elaboración propia con información del Instituto Mexicano de la Juventud (2014). *Programa Nacional de la Juventud, 2014-2018*. México: Autor.

En paralelo a las políticas hacia la juventud, se desarrollan las referentes a los niños, niñas y adolescentes, de historia más reciente. Es un grupo poblacional que, junto con las mujeres, indígenas, personas de la tercera edad y con discapacidad, permaneció por mucho tiempo fuera de las acciones de gobierno o diluido en programas generales dirigidos a la niñez (Fernández y Razo, 2008). Entre los datos que describen su situación, se encuentran que los adolescentes y niños son el grupo en el que se concentra con mayor intensidad la pobreza (53.8%); tienen rendimientos académicos bajos que impiden que el aumento en los años de estudio se reflejen en mejores perspectivas laborales; se colocan en el primer lugar mundial con respecto a la obesidad infantil; su porcentaje de muertes por homicidio entre los años 2000 y 2012 subió 235%; se estima que al menos 50,000 perdieron a uno de sus padres o familiares como consecuencia de la lucha contra las drogas; y el país tiene el porcentaje más alto de la región de América Latina en natalidad de mujeres de entre 15 y 19 años, con 64.2 nacimientos por cada 1,000 (Fernández, 2015; Pérez, 2014; UNICEF México y Red por los derechos de la infancia en México, 2012). Estos datos muestran que los adolescentes no están recibiendo los benefactores básicos para experimentar una buena calidad de vida en las dimensiones de bienestar material (estatus socioeconómico), físico (seguridad personal y salud) e integración (acceso a servicios públicos).

En este contexto, apoyado en la Convención sobre los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas -ONU- (1989), México emitió la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), que los consideró sujetos de derecho y mandató la creación del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes como instancia que permitiría garantizar su protección. El Sistema Nacional, creado en 2016, ha sido el encargado de coordinar las acciones en esta materia de las 32 entidades federales, municipios, de la organización civil, privadas y de la academia, a partir de un Programa nacional que comprende cinco objetivos y sus respectivas estrategias de acción (véase Figura 17. Objetivos y estrategias de acción de la política hacia los niños y adolescentes).

Figura 17. Objetivos y estrategias de acción de la política hacia los niños y adolescentes



Fuente: elaboración propia con información de Gobierno de la república (2016). *Programa nacional de protección de niñas, niños y adolescentes*, 2016-2018. México: Autor.

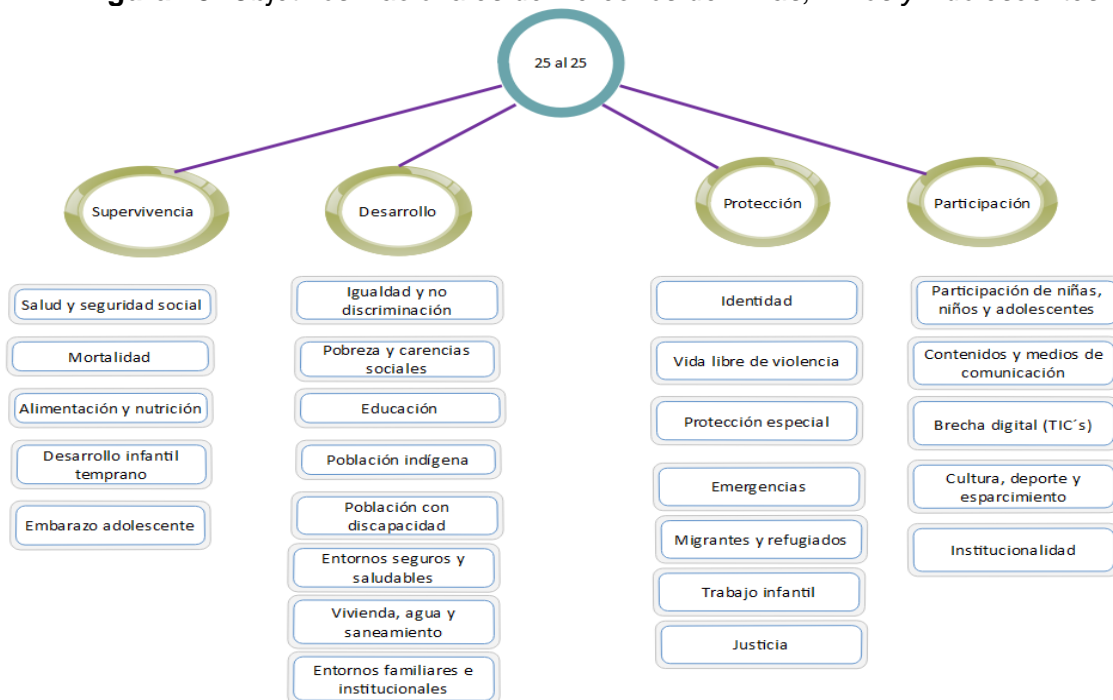
A partir de los principios planteados por el Sistema Nacional de Protección Integral, se dio origen a dos instrumentos de política:

1. El Programa 25 al 25: Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: derivado del diagnóstico de las condiciones de vida de los 40 millones de personas de 0 a 17 años que habitan en el país, se establecieron 25 objetivos prioritarios agrupados en cuatro principios rectores transversales a toda acción del Estado dirigida a esta población. La meta es lograrlos como máximo para el año 2025 (véase Figura 18. Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes) (Gobierno de la República y CIPINNA, 2016).

2. La Estrategia Atajos por las Niñas, Niños y Adolescentes: es un mecanismo conformado por 9 acciones inmediatas, coordinadas y ejecutadas por los diferentes niveles de gobierno, instituciones privadas, de la academia y de la sociedad civil para intervenir en los problemas urgentes que afectan a esta población, entre éstos se encuentran la niñez en riesgo que vive en basureros, ladrilleras y tiraderos; muerte perinatal; abandono escolar; garantía del ejercicio de los derechos; desarrollo de la primera infancia; contenidos en medios de

comunicación sobre y para la niñez, y la adolescencia; situación nutricional; y adicciones (Gobierno de la República y CIPINNA, 2016). Las acciones que plantea la Estrategia están focalizadas en poblaciones que se denominan en riesgo o vulnerables,¹² atacan dimensiones particulares de la calidad de vida, ya sea bienestar material, físico o integración a la comunidad, pero no abordan la situación de esta población con una visión integral que incluya también el desarrollo personal, las relaciones, el bienestar emocional y la autodeterminación. Es decir, es una política fragmentada que deja intocados aspectos importantes en el crecimiento de los adolescentes.

Figura 18. Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes



Fuente: elaboración propia con información de Gobierno de la República y CIPINNA (2016). Informe de Actividades del Sistema nacional de protección integral de niñas, niños y adolescentes, 2016-2017. México: Autor.

En un análisis de la aplicación de estos objetivos, la UNICEF México y la Red por los derechos de la infancia en México encontraron que las políticas dirigidas a los adolescentes, además de confundirse con las orientadas a la infancia y a los jóvenes, están enfocadas en la contención y atención de problemas, entre tanto se invierte muy

¹²Segmentos de la población que se consideran en condiciones de indefensión agudas y que, por lo tanto, se piensa que necesitan de un trato especial de las políticas públicas, lo que da origen a programas y acciones de responsabilidad social. Esta vulnerabilidad se explica por un conjunto de características (económicas, culturales, educativas o físicas) que generan desventaja en el desempeño y movilidad social de las personas en el medio en el que viven (Rodríguez, 2001).

poco en el desarrollo del potencial que tienen. Si se dirigieran a este segundo objetivo, a través de acciones preventivas, se podrían atenuar los efectos de situaciones de riesgo que no se pueden solucionar en el corto y mediano plazo, por ejemplo, la pobreza, la violencia y el acceso a servicios públicos deficientes (UNICEF México y Red por los derechos de la infancia en México, 2012). Esto indica que no se están articulando los esfuerzos y los recursos que se invierten de tal forma que se generen las condiciones para una adecuada calidad de vida de los adolescentes, partiendo de que no se tiene claramente identificada a la población objetivo de las políticas y siguiendo con que hay aspectos del desarrollo que se dejan en el abandono, por ejemplo, la construcción de redes de apoyo comunitario, el bienestar emocional, la elección personal y las aspiraciones personales; todos ellos indicadores de la perspectiva de calidad de vida aportada por Gómez-Vela *et al.* (2007).

Una de las áreas en la que más se invierten recursos es en la del bienestar físico, aunque sólo en el indicador de salud, estado físico y asistencia sanitaria, a través de los servicios de salud pública. No obstante el gasto de fondos públicos, cubrir estas demandas generalmente depende de la familia, son el padre o la madre que tienen un empleo formal los que asumen esta responsabilidad: el 30% de los jóvenes están afiliados al Seguro Popular, el 35.9% está fuera de toda cobertura, 26.9% tiene acceso al IMSS y 7.2% está en el ISSSTE, en los servicios de Petróleos Mexicanos o de la Secretaría de la Defensa Nacional (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], IMJUVE e Idea, 2010). Sólo dos tercios de la población reciben los benefactores necesarios para conservar o recuperar su integridad física. Es decir, uno más tendrá que echar mano de sus recursos intelectuales, de relaciones interpersonales, de la información que le provee el ambiente en el que se desempeña, de su experiencia y de sus propios deseos para superar alguna eventualidad que ponga en riesgo su bienestar.

Otra de las dimensiones en las que se observa una intervención significativa del poder público es en la del bienestar material, pero no prioritariamente garantizando el acceso a vivienda, alimentación y un estatus socioeconómico de la familia que le permita cubrir sus necesidades, sino regulando e intentando revertir la acción individual de los adolescentes y su círculo cercano para proveerse de estos bienes materiales a través del trabajo. Es de esta manera como para el año 2010, existían dos programas federales dirigidos a este tema, el de Prevención, Atención, Desaliento y Erradicación del Trabajo Infantil Urbano Marginal (PROPADETIUM) del DIF, y el de Atención a Jornaleros Agrícolas Migrantes (PAJA) de la Secretaría de Desarrollo Social. El primero, intentaba

prevenir su incorporación a las actividades remuneradas y favorecer su participación en las escuelas. En caso de que ya lo estuvieran haciendo, planteaba acciones como la entrega de becas académicas y de capacitación, y seguimiento en los sistemas estatales del DIF. El que apuntaba a los jornaleros agrícolas, principalmente fomentaba su reincorporación al sistema escolar, a través de incentivos económicos, útiles escolares, uniformes y vales de despensa a personas de entre 6 y 14 años (UNICEF México, 2010).

A estos dos programas se une el Grupo Interinstitucional para la Prevención del Trabajo Infantil de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que busca difundir experiencias y buenas prácticas en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil (UNICEF México, 2010). Cada uno de ellos da por hecho que el mejor lugar para los adolescentes y niños es la escuela, sin verificar su pertinencia o calidad, y olvidándose de los que tienen entre 15 y 17 años, que por ley ya pueden incorporarse al mercado laboral, pero bajo condiciones que deberían ser vigiladas por los organismos correspondientes. Sin embargo, se enfrentan al enorme reto de echar atrás un camino ya andado en el que el adolescente se dirige a adquirir el estatus de adulto, a través de la ejecución de acciones prácticas, de tareas efectivas que le ayudan a superar la etapa de generación de teorías e hipótesis que lo caracterizan, que lo convierten en un miembro productivo de la sociedad (Nicolás, 1979). Pero no sólo en él, también la familia y la comunidad ya han construido expectativas sobre su aportación al sostenimiento del grupo, no es sencillo que repentinamente prescindan de estos recursos materiales y simbólicos, aunque se pretenda compensarlos con subvenciones estatales.

También dentro de la dimensión de bienestar físico, se encuentra el indicador de seguridad personal, en el que se observa una creciente exposición a la violencia, tanto siendo objeto de ella como sujetos activos en su reproducción. En este aspecto, desde 2007 se han reportado 600 muertes de menores de 14 años por homicidio al año; 70% viven violencia durante el noviazgo (psicológica, sexual o física); y 32.2% de los estudiantes de educación media superior también la han experimentado en alguna de sus modalidades. Entre las variables que se asocian a este fenómeno, está el desarrollo en contextos marcados por la pobreza, el desempleo, la marginación, los hogares monoparentales, familias grandes, uso y abuso de drogas, padres que han sido anteriormente abusados y padres jóvenes (INEGI, 2016). Los datos muestran que hay una debilidad institucional para garantizar la seguridad física de los adolescentes, lo que se refleja en la ausencia programas particulares que la atiendan. Las instituciones que tienen injerencia en este tema son el DIF, la Procuraduría General de la República y la

Secretaría de Salud, pero no hay iniciativas gubernamentales identificables en este rubro (UNICEF México, 2010).

Ante la ausencia de protección, las respuestas a este fenómeno parecen provenir fundamentalmente de los individuos, para lo cual toman la información que provee el ambiente ecológico, de los sistemas en los que se desarrollan (familia, amigos y comunidad) y la interpretan para elaborar soluciones propias a la condición de precariedad que enfrentan, en lo que Bronfenbrenner (1978) definiría como *actividades molares*. Dadas las características de los medios en los que se desarrollan y los estímulos que reciben, puede ser que estas elaboraciones den como resultado que algunos de ellos se vean involucrados en la comisión de delitos como el robo, las lesiones a terceros, la privación ilegal de la libertad, el homicidio y la violación (UNICEF México, 2010). Por su estatus de menores de edad, no hay datos exactos sobre cuántos han sido detenidos por estos actos, pero entre 2006 y 2011 fueron procesadas 142 personas, cifra poco significativa en comparación con la estimación de que 25,000 han sido cooptadas por las organizaciones de la delincuencia (Pérez, 2014).

Bajo la visión moral de Vanistendael (1994) como se citó en Gil (2010), dado que no se respetan las reglas civiles en el camino que han elegido para superar la adversidad y el riesgo, estas reacciones no pueden ser consideradas resilientes, pero de entrada tampoco se les provee de los recursos materiales básicos, de redes de apoyo que les aporte sentido a sus vidas y del desarrollo de aptitudes para que así pueda suceder. Por el contrario, en 2005 se promovió una reforma constitucional para construir un sistema de justicia penal para jóvenes, en el que se estableció que las personas de edades de entre 14 y 18 años cumplidos podrían ser objeto de penas de privación de la libertad, eliminando de ellas a los chicos de entre 12 y 13, en los que se tomarían otro tipo de medidas de reparación del daño, mediación, terapia psicológica o trabajo comunitario. Los menores de estas edades (11 años o menos), quedaron fuera de toda consideración penal, bajo el supuesto de que aún no tienen capacidad jurídica. En 2014, esta reforma se transformó en la Ley federal de justicia para adolescentes (Pérez, 2014).

Así, al final, no está estructurado un sistema claro de protección, pero sí el punitivo, de castigo. Como sociedad, a través de las instituciones públicas, no se está actuando para construir ambientes que propicien el desarrollo adecuado de los adolescentes; se interviene una vez que éstos han formulado adaptaciones al ambiente que resultan en la comisión de delitos. Los que son capturados por las fuerzas de seguridad pública, son institucionalizados y separados de sus comunidades. Un estudio

de la CNDH México y el CIESAS (2017), encontró que algunos de ellos obtuvieron en estos lugares los recursos materiales mínimos necesarios, el contacto con personas significativas como psicólogos y el estímulo personal suficiente para plantearse un proyecto de vida diferente, por ejemplo, Lisa, una adolescente de 15 años originaria de Oaxaca, albergada en la Ciudad de México. En el lado opuesto, casos como el de Maribel, originaria de Ciudad Juárez y recluida en Puebla, condiciones similares les resultan insuficientes, consideran que los servicios que se les ofrecen son deficientes, lo que deriva en la reincidencia y el resentimiento.

También dentro de la dimensión de bienestar material, en el indicador de alimentación, un tema relevante es el de la inseguridad en la provisión de comida: 30% de los adolescentes de entre 12 y 17 años en nuestro país carecen de acceso seguro a una cantidad de alimento suficiente, inocuo (que su consumo no implique riesgos para la salud) y nutritivo para cubrir sus necesidades energéticas diarias.¹³ Los principales instrumentos de acción en este punto son el Programa de Apoyo Alimentario, el de Oportunidades, Vivir mejor y la Estrategia Integral de Asistencia Alimentaria (EIASA), que distribuyen desayunos a estudiantes de educación básica (menores de 15 años), pero dejan fuera a personas no escolarizadas y a alumnos de media superior. Relacionado con éstos, para atender el creciente problema de obesidad, el sobrepeso y la diabetes, están el Programa de Prevención contra la Obesidad, el Programa de Activación Física en el Contexto Escolar y la campaña “Un millón de kilos” (UNFPA, IMJUVE y Fundación Idea, 2010; Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia, 2010). Sin embargo, siguen estando enfocados en personas institucionalizadas y prioritariamente niños. En este contexto, el bienestar material, en la dimensión de alimentación, está mínimamente cubierto, porque sólo garantiza una de las tres comidas recomendadas durante el día (desayuno, deja fuera la comida y la cena) y, por otro lado, se dedican recursos a la remediación de los desequilibrios que causan las carencias en esta área, por ejemplo, la obesidad y la diabetes.

¹³De acuerdo a la Norma oficial mexicana NOM-043-SSA2-2005, una alimentación correcta debe ser completa (con verduras, frutas, cereales, tubérculos y alimentos de origen animal), equilibrada (los nutrimentos tienen que guardar las proporciones entre sí al integrarse en el desayuno, la comida y la cena) y suficiente (cubrir las necesidades nutricionales de cada persona de acuerdo a su edad, sexo, estatura, actividad o estado fisiológico). En el grupo de edad de entre 10 y 19 años, etapa de acelerado crecimiento, es recomendable que la persona reciba mayor cantidad de alimento, con énfasis en el contenido de hierro, calcio y ácido fólico. Asimismo, estar atentos a la aparición de indicadores de riesgo en la incidencia de trastornos relacionados con la alimentación como el sobrepeso, obesidad, anorexia y bulimia nerviosa (Secretaría de Salud, 2006).

Dentro de la dimensión de desarrollo personal, en los indicadores de actividades significativas y ocio, hay poca visibilidad de las acciones con respecto a las adicciones, con los Centros de integración Juvenil dirigidos por la Secretaría de Salud, y los deportes, cultura y recreación, con el Programa Jóvenes Creadores, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). En sentido similar, no se observaron medidas para prevenir la mortalidad juvenil producto de accidentes y actos violentos, se enfocan prioritariamente a la muerte materno infantil (decesos relacionados con el embarazo, el parto y de niños menores de 5 años) (UNFPA, IMJUVE y Fundación Idea, 2010). Estos son aspectos del desarrollo de los adolescentes que reciben poca atención, la mayoría de los esfuerzos se concentran en el bienestar físico y material.

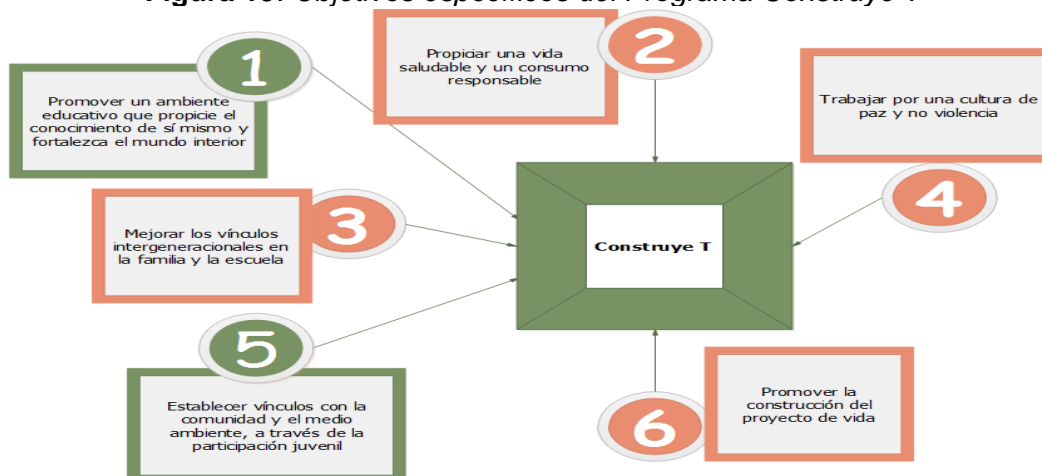
Dentro del desarrollo personal, un indicador que sí es de interés público es el de la educación y oportunidades formativas, en el que se observa una gran inversión de recursos materiales y humanos. Uno de los principales objetivos es evitar la deserción escolar e incentivar el ingreso mediante el otorgamiento de becas económicas, a través de programas como *Prep@rate*, *Prepa sí* y *Becas Impúlsate*. También resaltan los esfuerzos en la ampliación de la cobertura con el Fondo de Expansión de la Oferta Educativa en Educación Media Superior y del Fondo Concursable de la Inversión en Infraestructura para Educación Media Superior (CEPAL, OIJ e IMJUVE, 2014).

Sin embargo, los recursos identificados cuentan con un presupuesto limitado o no tienen reglas de operación, ni población objetivo apropiadamente definida. Es decir, se tienen que negociar año con año y son altamente vulnerables ante los cambios en los gobiernos estatales y el de la Presidencia de la República. Pero al mismo tiempo, son de los pocos que tienen presencia con dinero etiquetado en el Presupuesto de Egresos de la Federación, a través de la denominada *inversión en jóvenes* (gasto rastreado en el presupuesto susceptible de incidir en esta población), en la que destacan rubros como el Fondo de aportaciones para la educación básica y normal (ramo 33), el Fondo de aportaciones para la educación tecnológica y la Ampliación del programa de becas de educación media superior (CEPAL, OIJ e IMJUVE, 2014). Esto indica que hay una política pública que permanece a lo largo del tiempo, pero que está poco institucionalizada; la cantidad, tipo y calidad de los servicios que reciben los adolescentes dependen de los gobernantes en turno y de las prioridades de sus administraciones.

La mayor parte de los programas se concentraron en la ampliación de la cobertura, infraestructura y becas económicas, poco se avanzó en otras dimensiones del desarrollo personal. No obstante, dentro de éstos se incluyó una acción relacionada con el bienestar

emocional y la autodeterminación. Ésta fue la implementación del programa denominado *Construye T*, por iniciativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Secretaría de Educación Pública, con el objetivo general de apoyar a los estudiantes del nivel medio superior para que desarrollen proyectos de vida personales y prevengan situaciones de riesgo,¹⁴ además de seis objetivos específicos (véase Figura 19. Objetivos específicos del Programa Construye T); buscaba romper el círculo vicioso que se genera entre la deserción escolar y conductas riesgosas en los adolescentes, considerando entre éstas últimas a las prácticas sexuales no protegidas, el consumo de sustancias tóxicas, problemas de salud, mala alimentación, violencia escolar, incomunicación con la familia y la comunidad, embarazos no planeados, y las actividades laborales precoces y precarias (UNESCO en México e IIPE UNESCO, 2010).

Figura 19. Objetivos específicos del Programa Construye T



Fuente: elaboración propia con información de UNESCO en México e IIPE UNESCO (2010). *Evaluación del Programa construye T*. México: Autor.

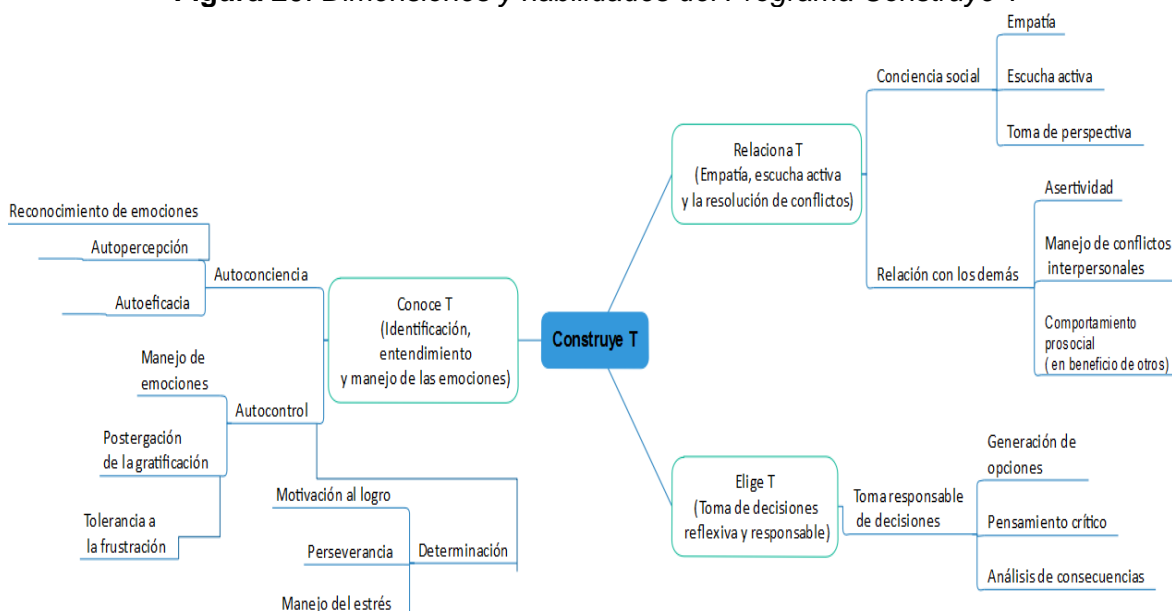
En función de estos objetivos, el programa busca que las escuelas estén en condiciones de desarrollar habilidades socioemocionales en los adolescentes y mejorar sus ambientes de aprendizaje, lo que implica crearles o fortalecer su capacidad para identificar sus emociones, mostrar empatía hacia los demás, cultivar relaciones interpersonales positivas, fijarse metas y tomar decisiones de forma razonada, de tal manera que puedan enfrentar asertivamente los escenarios adversos a los que están

¹⁴El bienestar emocional y la autodeterminación, como componentes de la calidad de vida a los que se dirige el programa educativo, les posibilita a los adolescentes resolver de mejor manera los riesgos a los que se enfrentan, desde la perspectiva de Gómez-Vela *et al.* (2007).

expuestos. Es decir, se concentra en al menos tres dimensiones de la calidad de vida: desarrollo personal, bienestar emocional y autodeterminación. Sin embargo, para observar el efecto que tiene en la satisfacción de los adolescentes se tendría que explorar la articulación con otras acciones en dimensiones como el bienestar material, el físico, la integración y las relaciones interpersonales, así como la valoración que hace el propio adolescente de estas condiciones.

La población objetivo de Construye T se encuentra en las edades de entre 15 y 18 años, enfocándose en 3 dimensiones clave, que a su vez se dividen en 6 habilidades generales y 18 específicas (véase Figura 20. Dimensiones y habilidades del Programa Construye T) (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014).

Figura 20. Dimensiones y habilidades del Programa Construye T



Fuente: elaboración propia con información de Subsecretaría de Educación Media Superior (2014). *Programa Construye T, 2014-2018*. México: Autor.

Como parte de la estrategia de fortalecimiento de las trayectorias educativas y el acompañamiento a los estudiantes de este nivel, el programa arrancó en 2008 con 1050 escuelas federales de todo el país, en 2009 se sumaron 66 escuelas federales más y 500 estatales, dando un total de 1616 instituciones de educación media superior, cuya primera acción fue realizar diagnósticos de las situaciones de riesgo a las que estaban expuestos los adolescentes y los recursos con que contaban. Con esa información, cada institución elaboró un Proyecto Escolar Construye T, que incluía acciones que involucraban a los agentes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos y familiares), por ejemplo, en ferias, concursos, encuentros y competencias a desarrollar en el

transcurso de cada ciclo escolar. Al mismo tiempo, cada grupo particular dentro del centro tenía que hacer su propio proyecto, incluyendo 10 acciones seleccionadas de entre las planteadas por la escuela (UNESCO en México e IIFE UNESCO, 2010).

En cuanto a estos dos puntos medulares del programa, en la evaluación de la gestión de las escuelas se encontró que 87% de los planteles realizó el diagnóstico y que el 97% de los directivos y 54% de los docentes conocía su contenido. Poco más de la mitad de los maestros sabía de su existencia, relevante debido a que son ellos los responsables de usarlos como insumo. Respecto a su utilización para elaborar un proyecto o plan de trabajo, 68% de los directivos y 54% de los maestros mencionaron que se realizó (SEP, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] y Modelos Simplificado Construye T [SIM], 2016). Los porcentajes de seguimiento de las acciones del programa están poco más arriba de la mitad de las escuelas incorporadas, sobresale la discrepancia entre las opiniones de los dos agentes educativos entrevistados, también es necesario considerar que el programa no contempla ninguna sanción en caso de incumplir sus directrices.

En forma paralela, cada docente frente a grupo tenía la responsabilidad de dedicar 15 minutos del tiempo de la carga horaria de su clase a la semana para impartir lecciones del programa, de tal forma que acumulara 12 sesiones durante el semestre. De este tiempo, el 70% se debía centrar en los contenidos de las tres dimensiones y las habilidades de Construye T, y el restante 30% a relacionarlo con los de la materia específica a su cargo. Durante los dos primeros semestres del bachillerato se trabajó la dimensión Conoce T; en el tercero y cuarto la de Relaciona T; y en los dos últimos la de Elige T (SEP, 2017). En la práctica diaria, se encontró que el 69% de los docentes y el 12% de los directivos aplicaron lo establecido en los planes elaborados. Por su parte, 34% de los alumnos mencionaron que realizaron dos actividades relacionadas con el programa durante el último mes y 40% que no hicieron ninguna (SEP, PNUD y SIM, 2016).

Entre las razones que adujeron los docentes para explicar el bajo porcentaje de ejecución de las acciones, se encuentran que las sesiones semanales contempladas por el programa se podían prolongar hasta por 40 minutos, lejos de los 15 que se mencionan en los manuales. Entre los que las realizaron, algunos se sintieron inseguros, porque su formación en ciencias experimentales no les facilitó el dominio de temas relacionados con la identificación y manejo de emociones. Sumado a ello, está que en los centros de trabajo operan al unísono otros programas, reduciendo el tiempo dedicado a cada uno de ellos y aumentando las obligaciones administrativas de mostrar evidencia de su realización.

Finalmente, expresaron que la frecuente rotación de personal impide que se tengan recursos humanos comprometidos y capacitados para llevar adelante lo previamente planeado (SEP, PNUD y SIM, 2016).

Junto a los aspectos desfavorables, se observó que el programa Construye T trajo consigo otros como *Prepa Sí* (estímulo económico a los estudiantes para evitar el abandono escolar), *Guiar T* (orientación vocacional), *Mex Fem* (orientación sexual y de embarazo adolescente), *Contigo-vamos* (promoción de la ciencia y la tecnología), *Drogadictos y alcohólicos anónimos*, *Seguridad pública*, *Causa joven* (participación democrática de los jóvenes), entre otros, que fortalecieron su capacidad para atender las necesidades de los estudiantes. Por su parte, los profesores reportaron la adquisición de nuevas herramientas que facilitaron su comunicación y apertura hacia los chicos, también los mismos adolescentes han asumido un papel más activo, han tomado la coordinación y ejecución de algunas de las actividades sin la necesidad de la regulación de las autoridades de los centros (UNESCO en México e IPE UNESCO, 2010).

Después del tiempo transcurrido desde su puesta en operación en 2008, Construye T aún se encuentra en fase de consolidación, sobre todo en un entorno en el que se prioriza el aspecto racional del proceso educativo y el funcionamiento burocrático de la institución, dejando un espacio marginal a los sentimientos y emociones, consideradas por mucho tiempo dimensiones que exponen la fragilidad del ser humano, algo que tiene que ser perfeccionado. Entre sus resultados preliminares, se encontró que los docentes les hablan más a sus alumnos sobre el manejo de sus emociones: 68% de ellos les preguntan cómo se sienten, 57% realizan dinámicas en las que los impulsan a expresar sus opiniones y en un 40% se ha observado que relacionan los temas de su materia con las habilidades socioemocionales. Sin embargo, no se encontraron evidencias contundentes de que el programa esté modificando significativamente la identificación y manejo de emociones del conjunto de la comunidad educativa (directivos, docentes y alumnos). En algunos alumnos se identificaron diferencias en la dimensión de autorregulación, pero se diluyen al momento de compararlas con el resto de la población objetivo (SEP, PNUD y SIM, 2016).

Durante este primer punto del capítulo dos se ha realizado un contraste entre las acciones realizadas desde las instituciones de gobierno, a través de las políticas públicas, para resolver los problemas que afectan a la población de adolescentes en nuestro país y las principales dimensiones de la calidad de vida propuestas por Gómez-Vela *et al.* (2007), encontrando que los esfuerzos se concentran principalmente en el bienestar

físico, el material y el desarrollo personal, que se materializan en programas dirigidos a la salud, alimentación, educación y el empleo. En oposición, se da un espacio reducido a otras como la autodeterminación, el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y la integración en la comunidad, en las que se identificaron acciones enfocadas al deporte, la cultura y las habilidades emocionales. El resultado es que se crean condiciones mínimas de subsistencia para la población, pero no para su desarrollo integral como personas y la potenciación de sus capacidades.

En este marco, el punto dos se enfocará a observar los principales riesgos a los que se exponen y cómo se enfrentan a ellos, tomando como herramientas de análisis los atributos que como adolescentes tienen, los recursos que les aportan los sistemas en los que se desarrollan y elementos atribuibles a respuestas resilientes, ya no desde la perspectiva de las políticas públicas, sino de la experiencia que como población en general tienen.

Resumen

En este capítulo se empezó por analizar la concepción de adolescencia desde autores como Piaget (1997), Silvestre y Sole (1993), Nicolás, (1979), Osterrieth (1997), Vigotsky (2005) y Erikson (1974), entendiéndola como la etapa de la vida en la que el sujeto sienta las bases para el desarrollo de relaciones de colaboración y respeto con las generaciones adultas, construye una concepción propia de la realidad, forma grupos sociales de iguales, aparece el pensamiento abstracto, culmina el proceso de maduración física y construye una identidad propia relacionando los roles que la sociedad le asigna y sus autodefiniciones personales. Estos procesos pueden ser potenciados o inhibidos por el ambiente particular en el que viven y las normas imperantes. El adolescente es el reflejo de la interacción entre su organismo y los escenarios en los que se desenvuelve, es un producto social.

De forma posterior a la revisión conceptual, se exploró el estado actual que guarda este grupo etario heterogéneo y plural, que por una parte es poco observado por las políticas públicas y por la otra está altamente expuesto al riesgo, siendo objeto de problemas como la pobreza, violencia, cooptación por parte del crimen organizado y común, empleos mal remunerados, embarazos no planeados, obesidad, falta de acceso al esparcimiento y deporte, consumo de alcohol y drogas, y niveles educativos con tendencias creciente, pero con calidad cuestionable. Estos factores se refuerzan unos a otros y colocan en una condición precaria a los adolescentes, ponen a prueba su capacidad para elaborar cursos de acción, tomar decisiones, realizar elecciones personales y actuar para preservar su integridad. La respuesta de las instituciones gubernamentales ante esta serie de problemáticas ha sido insuficiente, se concentra en programas sociales que permiten la sobrevivencia, pero no la superación de las condiciones de pobreza, su desarrollo integral como personas y la potenciación de sus capacidades. La responsabilidad de preservar la integridad recae casi exclusivamente sobre el propio sujeto y de los agentes cercanos que le proveen de soportabilidad, por ejemplo, la familia, amigos y miembros de la comunidad.

**Capítulo 4. Procesos de resiliencia desde la perspectiva de
calidad de vida en adolescentes del CONALEP 191 y los CAED del
CETIS 37 y del CECATI 90**

En el quinto capítulo se analizan los resultados de los referentes empíricos respecto de los recursos potenciales para la resiliencia y el modelo de calidad de vida del estudio de caso de los adolescentes del CONALEP 191 y los dos CAED. El objetivo es contrastar sus atributos con los estímulos que reciben del ambiente ecológico particular en el que se desenvuelven, para en un segundo momento, en base a la información aportada por los informantes, realizar una aproximación a su facultad para procurarse y experimentar bienestar en un contexto que se evalúa como adverso.

Con los datos recuperados del trabajo de campo, se empieza por realizar una descripción de las características demográficas de los participantes de la muestra, por ejemplo, el lugar en dónde viven, sus edades, la escolaridad y ocupación de los padres, sus niveles de ingreso y las adversidades a las que se han enfrentado a lo largo de su vida. Sobre esta base se realiza primero la observación de sus cualidades resilientes a partir de la correlación de los datos arrojados de la aplicación del instrumento *Valoración de recursos potenciales para la resiliencia en adolescentes*, para en base a ello identificar la presencia de esta cualidad en los adolescentes y las dimensiones que tienen predominio en esta comunidad.

Posteriormente se presentan los resultados de la aplicación del instrumento *Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes*, del cual se extraen elementos para reconocer el modelo de calidad de vida de los estudiantes de las instituciones seleccionadas, determinando también los factores que tienen un mayor peso en la valoración que hacen de sus condiciones de vida.

Finalmente, se hace un contraste de los aportes de cada una de estas dos perspectivas teóricas a la comprensión de la forma en que los adolescentes toman decisiones, se enfrentan a los retos que impone el medio social en el que se desarrollan y construyen cursos de acción que les permitan superar las condiciones de precariedad que imperan en los municipios en los que habitan.

4.1. Metodología

El análisis de los procesos de resiliencia desde la perspectiva de calidad de vida es una investigación de tipo mixto que explora los factores objetivos y subjetivos que permiten a los adolescentes del CONALEP191 y los dos CAED de Nezahualcóyotl, Estado de México, responder a los desafíos presentes en su ambiente ecológico, de tal manera que puedan desarrollarse de forma positiva. Para ello, se parte de concebirlos como sujetos poseedores de un pensamiento abstracto que los hace capaces de tomar decisiones, analizar las situaciones a las que se enfrentan, descomponerlas en variables, manipularlas, plantear hipótesis y construir cursos de acción que den como resultado la satisfacción de sus necesidades.

Sus cualidades cognitivas no siempre son suficientes para resolver las eventualidades a las que se enfrentan. En algunas ocasiones, el fundamento racional de sus acciones se ve opacado por la necesidad de experimentar comportamientos relacionados con el estilo de vida adulta, por ejemplo, las relaciones sexuales, el consumo de drogas ilegales o la paternidad. En otras, las situaciones parecen rebasar su capacidad para responder, por ejemplo, la pobreza extrema, la violencia por efecto del crimen organizado o la segmentación residencial. Sin embargo, no quedan totalmente indefensos, vulnerables sin más ante los riesgos que existen en los entornos que habitan, el mismo ambiente que los expone les aporta recursos para superar la adversidad.

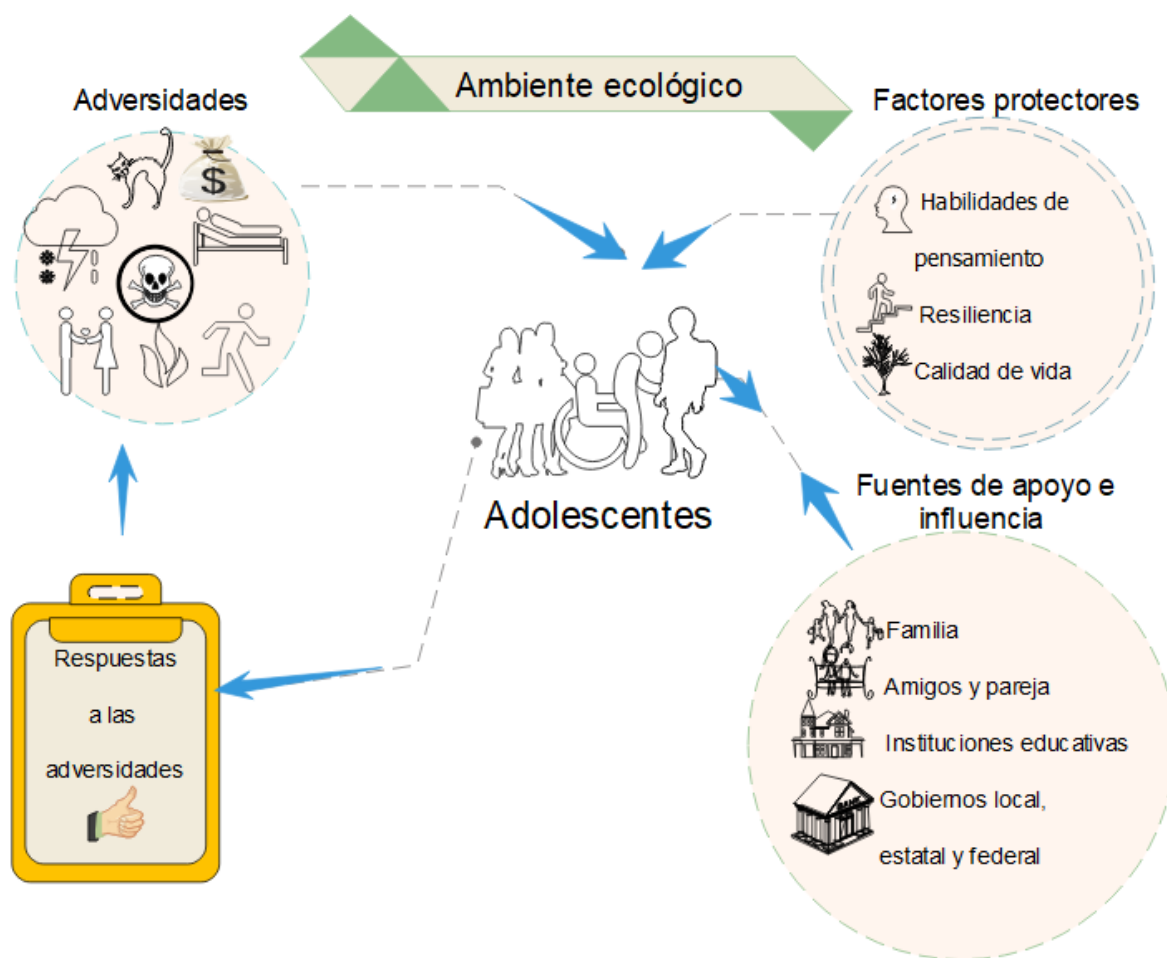
Para analizar el fenómeno de la aparente desprotección se utiliza la propuesta teórica de resiliencia sistémica, apoyada en el constructo teórico de *ambientes ecológicos* de Bronfenbrenner (1978), que nos permite comprender la resonancia del contexto en su desarrollo, en las decisiones que toman, en la forma en que refutan los estímulos que ponen en cuestión su bienestar, que los hacen adaptarse a la situación, superarla y tener un desarrollo satisfactorio. Así, los adolescentes se desenvuelven en un complejo de estructuras articuladas, cada una contenida en la otra y con diferentes niveles de complejidad, en las que se desencadenan procesos de mutua acomodación e influencia que les proveen de la información y los recursos necesarios para formarse una concepción amplia del medio en el que se desenvuelven, comprender sus peculiaridades y los hacen capaces de actuar para reforzar sus propiedades, modificarlas o intentar reestructurarlo a nivel global. Alojados en él, pueden crear soluciones a los problemas que los aquejan. Para observar esta cualidad, se retoma la propuesta de Barcelata y Rodríguez (2016), que comprende la resiliencia como un proceso dinámico que implica la

interacción de diversos factores que se movilizan ante situaciones estresantes o de riesgo que permiten a las personas adaptarse positivamente.

No todas las respuestas tienen como resultado una adaptación fructífera al medio, en algunos casos los exponen a un riesgo mayor a ellos y a los que los rodean, por ejemplo, en la incorporación a organizaciones delictivas. En otros, los adolescentes parecen contar con la información, con el contacto con personas significativas, con capacidades cognitivas desarrolladas y los recursos para preservar su integridad ante los desafíos, pero toman cursos de acción que tienen resultados contrarios, es el caso de las relaciones sexuales sin protección y el consumo de sustancias prohibidas. Es decir, hay un componente subjetivo que motiva o inhibe la acción del que la resiliencia no alcanza a dar cuenta por completo.

Para observar este otro factor se recurre a la perspectiva de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2007), quienes encontraron que los adolescentes que están satisfechos con sus condiciones de vida son más capaces de enfrentarse a problemas propios de su edad, por ejemplo, la oferta de drogas, las relaciones sexuales, la violencia o la formación de círculos de relaciones no parentales. No es una condición estática, es un estado de bienestar deseado que se experimenta cuando las necesidades de una persona están satisfechas y se tiene la oportunidad de mejorar, comprende componentes objetivos y subjetivos, y es un constructo multidimensional influido por factores personales y ambientales (Verdugo *et al.*, 2012). Igual que en el caso de la resiliencia, encontraron que las personas no actúan de forma aislada, sino que viven en entornos que tienen características sistémicas, en los que influyen y a la vez son receptores de estímulos, por ejemplo, la familia, la comunidad, las acciones del gobierno o el grupo de amigos.

Figura 21. Esquema de investigación



Estudio de caso

El trabajo empírico se centra en los adolescentes que participan en el CONALEP 191 y los CAED del CETIS 37 y del CECATI 90, y en el ambiente ecológico del que forman parte, que desde sus orígenes ha estado marcado por problemas como la segmentación residencial, porque fue creado en la década de 1940 como consecuencia de la imposibilidad de trabajadores no calificados y sus familias provenientes de estados como Jalisco, Hidalgo, Michoacán, Guanajuato, Puebla, Guerrero y Oaxaca para cubrir los costes de vivir en la ahora Ciudad de México, lugar al que iban en busca de empleo. En este sitio alternativo encontraron un espacio para residir a un precio accesible, pero con una ausencia de servicios básicos como agua potable, drenaje, energía eléctrica, transporte, mercados y escuelas (Linares, 2012).

En 1963, fecha en que se emitió el decreto de reconocimiento de Nezahualcóyotl como municipio del Estado de México, la infraestructura pública se empezó a introducir hasta llegar al punto de contar con una de las mejores trazas urbanas de la entidad con

zonas de servicios integradas por inmuebles educativos, de salud, seguridad pública y gubernamentales, espacios deportivos, culturales y recreativos (Morales, 2012). Esto acarrió el aumento de los precios de la tierra que, combinado con el proceso de migración de trabajadores desde provincia que no paró, generó una de las concentraciones poblacionales más elevadas del país con 18,120 habitantes por kilómetro cuadrado (Gobierno del Estado de México, 2013). En consecuencia, todos los recursos instalados para promover el bienestar material, físico y el desarrollo personal de los habitantes, de los adolescentes en particular, han quedado rebasados en la actualidad. Esta es una de las características de la segmentación residencial: se tiene acceso a los mismos satisfactores que en otras localidades, pero con una calidad que está por debajo de lo óptimo.

Otro de los efectos de la segmentación residencial es la acumulación de problemas en la capacidad de los ambientes para garantizar el bienestar físico de sus miembros, en particular la seguridad. Los adolescentes se desarrollan en una entidad con un nivel de “inseguridad ciudadana y violencia” alto en la que homicidios, ejecuciones, delitos a mano armada y robos de autos se cometen con una frecuencia elevada. En el municipio en específico, se cometieron 13,172 delitos en 2015 y el 80.1% de su población consideró que vivía en una ciudad insegura en el año 2017. Al mismo tiempo que están expuestos a estos riesgos, sólo el 52.97% están afiliados a algún tipo de seguro médico público que los pueda auxiliar para recuperar su integridad en caso de algún incidente, el restante 47.03% lo tiene que hacer con recursos propios (Gobierno del Estado de México, 2015; INEGI, 2016, 2018).

En la dimensión de bienestar material se ha observado un cambio en el tipo de empleos que desempeña la población. En la década de 1980, el municipio era fundamentalmente un abastecedor de mano de obra no calificada, con un 80% de las personas económicamente activas saliendo a diario para desempeñarse en la Ciudad de México, Ecatepec, Naucalpan y Tlalnepantla en oficios como ordeñador de vacas, acomodador en cine, peluquero, albañil, despachador en pulquería, petrolería y carbonería, dependiente de baños públicos, cobrador en Chimeco (camión de transporte público), partera y machetero (Linares, 2012). Para el año 2000, este panorama empezó a cambiar, se convirtió en un polo de atracción de inversionistas nacionales y extranjeros, motivados por una población con un poder adquisitivo bajo, pero compensado por su alta concentración. De esta forma, inició un crecimiento económico local en el sector de comercio y servicios, principalmente encabezado por franquicias como *Vips*, *El Portón*,

Comercial Mexicana, Chedraui, Waldos Mart, OXXO, McDonald's, Elektra, Cinemex, Walmart, Cinépolis y el hospital Vivo. El proyecto emblemático fue la construcción del complejo comercial Plaza Jardín Bicentenario, edificada sobre un basurero a cielo abierto, con una inversión de 3,500 millones de pesos, en una superficie de 109 hectáreas. Esto ha cambiado la estructura del empleo, ahora el 70% trabaja dentro del municipio, ya no es sólo una de las denominadas ciudades dormitorio (Linares, 2013).

Las modificaciones en la actividad económica y en el desarrollo comercial podrían hacer pensar que los pobladores tienen la oportunidad de conseguir los recursos para procurarse bienestar material. No obstante, la calidad de los empleos, los bajos salarios que ofrecen y la nula seguridad social hacen que sólo el 20.37% de los habitantes sean catalogados como no pobres y no vulnerables, el resto en situación de pobreza (38.77%), pobreza moderada (34.02%), pobreza extrema (4.75%), con carencias sociales (34.51%) y vulnerables por ingresos (6.35%) (Gobierno del Estado de México, 2015). Estas son las características del ambiente ecológico en el que se desenvuelven los adolescentes, en el que se carece de los recursos necesarios para su desarrollo.

Informantes

Una de las instituciones en las que es factible observar el efecto de las condiciones ambientales en las que se desenvuelven los adolescentes son las educativas, de las que depende su desarrollo personal, porque en ellas se manifiestan las consecuencias de la segmentación residencial, de la seguridad física, del bienestar material y la autodeterminación. Cabe mencionar que el centro de la investigación no son los institutos de educación y su dinámica de funcionamiento, sino los adolescentes y el ambiente en el que se desenvuelven, así como las condiciones que les impone. Los colegios son un componente del complejo social al que pertenecen, en el que se potencian o limitan sus oportunidades.

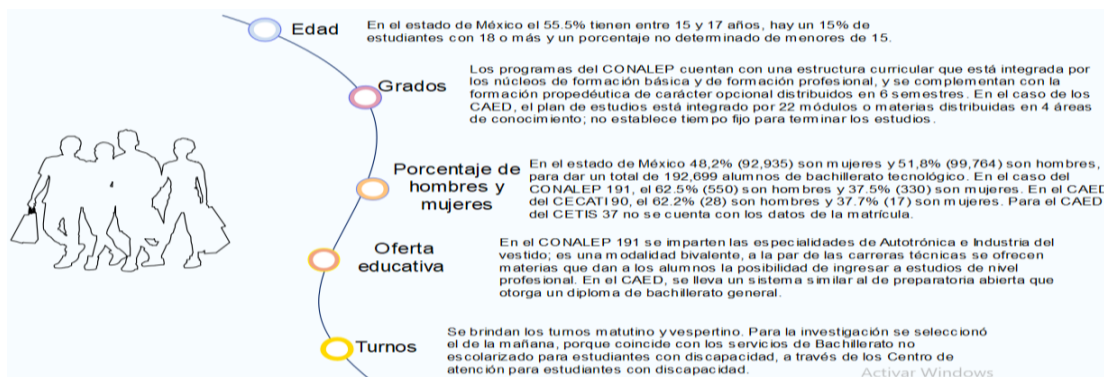
En el municipio existen 82 escuelas de educación media superior, de las cuales 42 son públicas y 40 privadas. De entre las de sostenimiento gubernamental, 31 son bachilleratos generales y 11 tecnológicos (Gobierno del Estado de México, 2015). Los 33,184 estudiantes de este nivel han tenido que ejercer su autodeterminación, en particular su elección personal, para decidir ir a una u otra modalidad de estudios, aunque siempre está latente el deseo de asistir a uno de los que ofrecen las grandes universidades del centro del país, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). A nivel estatal, están presentes la

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH).

La diferencia entre uno y otro es que los bachilleratos generales son concebidos como un proceso de preparación para que, una vez finalizado, los alumnos puedan continuar con sus estudios universitarios y los tecnológicos están diseñados como carreras técnicas terminales con la opción de poder seguir con niveles profesionales, para lo cual se tienen que cursar materias extras a los currículos predeterminados. No sólo es una elección personal, a saber, Weiss (2012) ha encontrado que los que van a los primeros provienen de familias de clase media, con padres con estudios de nivel superior y con trayectorias académicas que los llevan a la licenciatura, y los que van a los segundos proceden de familias de clase baja, con padres con estudios de nivel básico o sin formación y con trayectorias que hacen que ésta sea de las pocas oportunidades que tienen para obtener un título profesional técnico.

En el caso de los adolescentes del CONALEP191, se pueden graduar como técnicos en Autotrónica e Industria del vestido, y en los CAED obtener el nivel de estudios de bachillerato general; viven en una comunidad en la que el 80% experimentan algún tipo de carencia económica y el 48.5% de la población cuenta sólo con educación básica (INEGI, 2016). Al mismo tiempo, el desarrollo económico del municipio ha llevado a que los planteles estén próximos a centros comerciales, lo que da la impresión de que es una zona en la que existe bienestar material, pero los empleos que ofrecen son informales, con bajos salarios y, en el caso de asistir como público, condicionan la integración o presencia en el espacio social al estatus socioeconómico individual (véase Figura 22. Características de la población objetivo).

Figura 22. Características de la población objetivo



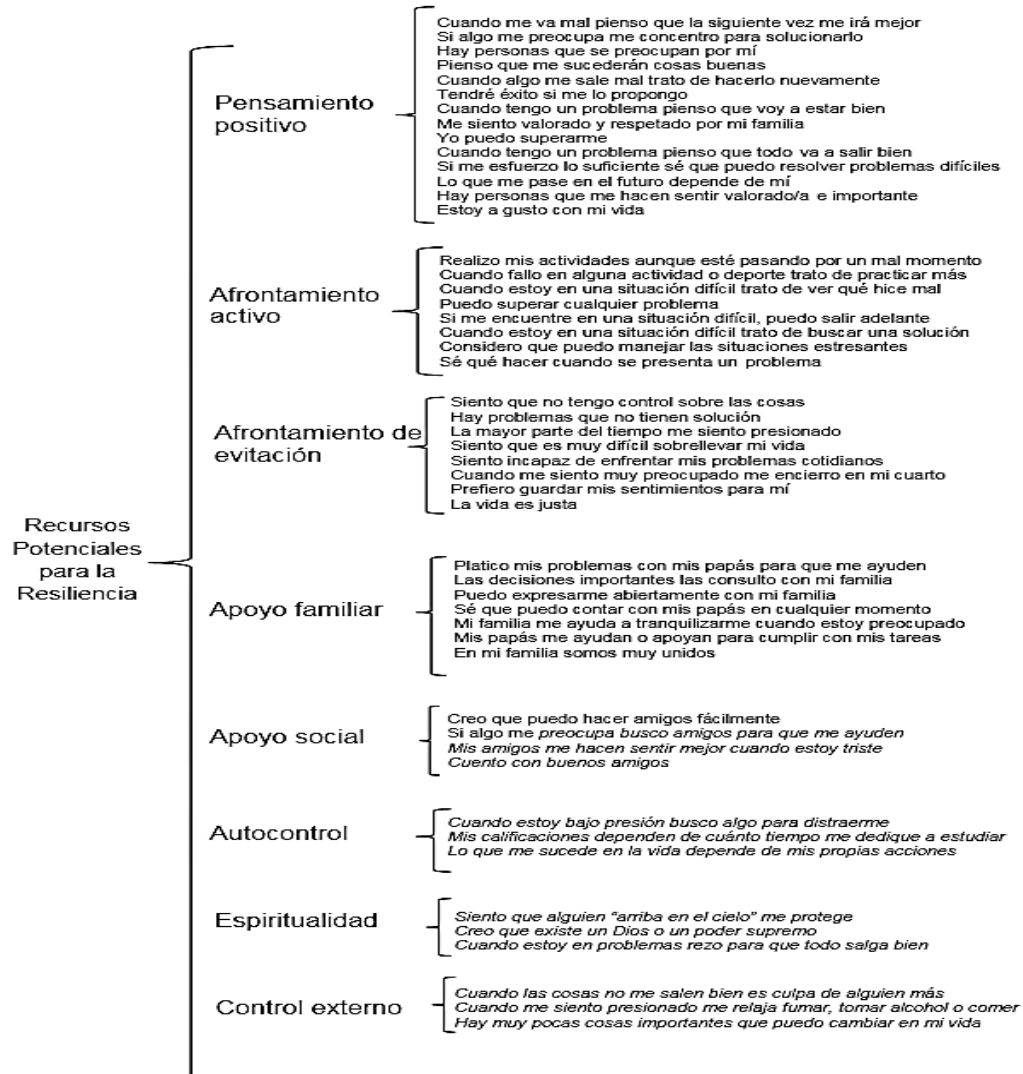
Fuente: elaboración propia con información de INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México; INEE y SEP (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística.

Recolección de información

Para obtener los datos empíricos necesarios para sustentar las respuestas a las preguntas de investigación, cumplir con los objetivos y verificar las hipótesis se utilizaron dos instrumentos de recolección de información:

El primero de ellos se dirige a observar las cualidades resilientes de los adolescentes, se basa en la definición antes citada de Barcelata y Rodríguez (2016). Se trata del cuestionario denominado *Valoración de recursos potenciales para la resiliencia en adolescentes*, compuesto por 50 preguntas cerradas tipo *Likert*, una cerrada que se contesta con un *sí/no* y una abierta que complementa la información de las primeras. Están estructuradas en ocho dimensiones de análisis (véase Figura 23. Dimensiones del instrumento *Valoración de recursos potenciales para la resiliencia en adolescentes*). Ha sido validado con 960 adolescentes estudiantes de secundaria y preparatoria de entre 13 y 19 años de edad de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, misma comunidad a la que pertenecen el CONALEP 191 y los dos CAED.

Figura 23. Dimensiones del instrumento Valoración de recursos potenciales para la resiliencia en adolescentes



Fuente: elaboración propia con información de Barcelata, E. y Rodríguez, A. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Recursos Potenciales para la Resiliencia para Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 6(2), 75-78.

El ajuste del instrumento se evaluó a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando el método de Máxima Verosimilitud (ML) con el programa AMOS v.21. Todos los índices de ajuste se encontraron dentro de márgenes aceptables: $\chi^2= 2138.054$ [(90, N=488), $p=.01$]; $GFI=.850$; $CMIN/DF=1.86$; $RMSEA=.042$ (.02-.08); $AGFI=.833$; $TLI=.844$; $CFI=.854$; y las saturaciones factoriales estimadas resultaron estadísticamente significativas ($p= 0.01$). Posteriormente se evaluó su consistencia interna y confiabilidad con una prueba alfa de Cronbach, cuyos factores oscilaron entre 0.642 y 0.746, que se

encuentran en el valor medio recomendado (véase Tabla 1. Factores y coeficientes de consistencia interna) (Barcelata y Rodríguez, 2016).

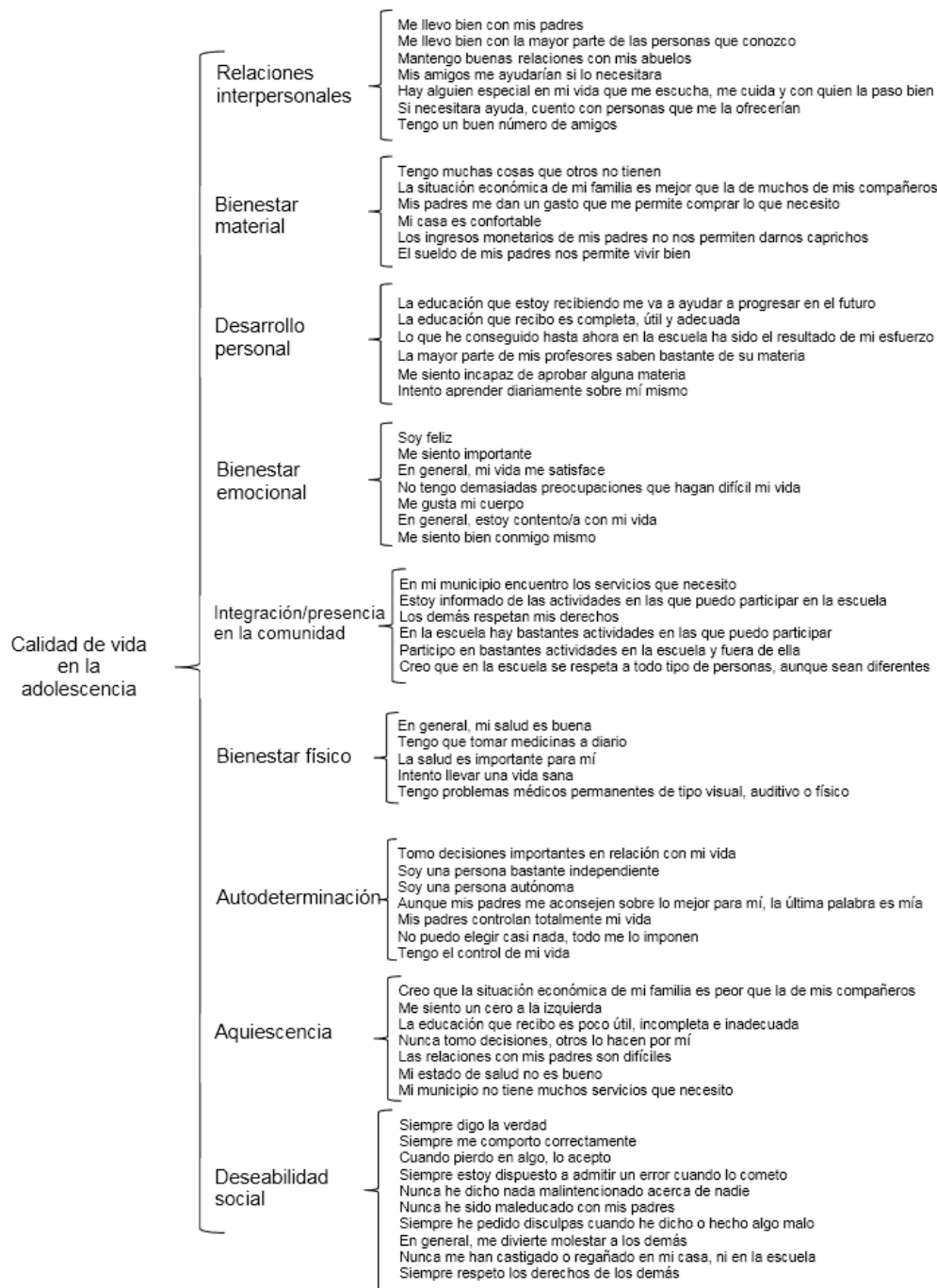
Tabla 1. Factores y coeficientes de consistencia interna

Factores	Alfa de Cronbach
Pensamiento positivo	0.64
Afrontamiento activo	0.66
Afrontamiento de evitación	0.73
Apoyo familiar	0.65
Apoyo social	0.69
Autocontrol	0.69
Espiritualidad	0.73
Control externo	0.74
Total	0.91

Fuente: tomado de Barcelata, E. y Rodríguez, A. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Recursos Potenciales para la Resiliencia para Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 6(2), 75-78.

En paralelo, para obtener información que permita analizar la percepción de calidad de vida de los adolescentes y contrastarla con sus capacidades resilientes, se utilizó el instrumento denominado *Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes* de los autores Gómez-Vela y Verdugo (2009), estructurado en 9 dimensiones, con 61 preguntas cerradas y 12 abiertas (véase Figura 24. Dimensiones del instrumento Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes). Si bien no ha sido aplicado a población mexicana, sí fue validado con 1,121 adolescentes de entre 12 y 18 años de edad, de los que 151 fueron personas con discapacidad. De acuerdo con la perspectiva de los autores, esta cualidad tiene los mismos componentes y se puede observar bajo las mismas dimensiones en todas las personas realizando las adaptaciones propias al lenguaje y cultura de cada contexto.

Figura 24. Dimensiones del instrumento Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes



Fuente: elaboración propia con información de Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 35(212), 5-17.

Para comprobar la validez y la confiabilidad del instrumento se realizó, en primer lugar, un cálculo de la correlación corregida ítem-test y se eliminaron los reactivos con un

índice de homogeneidad bajo ($r < 0.25$). Posteriormente, los autores aplicaron un Análisis Factorial (Componentes Principales y rotación Varimax). El resultado del proceso fueron 7 factores que explican el 51% de la varianza total (véase Tabla 2. Resumen del análisis factorial) (Gómez-Vela y Verdugo, 2009).

Tabla 2. *Resumen del análisis factorial*

Factor	Autovalor	% de varianza	% acumulado
F1. Bienestar emocional	5,79	20.66	20.66
F2. Integración/presencia en la comunidad	1,97	7.05	27.72
F3. Relaciones interpersonales	1,63	5.83	33.54
F4. Desarrollo personal	1,44	5.16	38.71
F5. Bienestar físico	1,24	4.42	43.12
F6. Autodeterminación	1,11	3.95	47.07
F7. Bienestar material	1,06	3.79	50.86

Fuente: tomado de Gómez-Vela, M. y Verdugo, A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes*. España: CEPE.

Finalmente, se le realizó, al instrumento, la comprobación de la fiabilidad de las subescalas y de la escala total mediante el coeficiente de consistencia alfa de Cronbach, siendo el resultado total mayor a 0.7. Por lo tanto, es confiable (véase Tabla 3. Coeficiente de consistencia interna de las dimensiones del Cuestionario de calidad de vida).

Tabla 3. *Coeficiente de consistencia interna de las dimensiones del Cuestionario de calidad de vida*

Dimensión	Alfa
F1. Bienestar emocional	0.82
F2. Integración/presencia en la comunidad	0.61
F3. Relaciones interpersonales	0.67
F4. Desarrollo personal	0.65
F5. Bienestar físico	0.58
F6. Autodeterminación	0.58
F7. Bienestar material	0.58
Total	0.84

Fuente: tomado de Gómez-Vela, M. y Verdugo, A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes*. España: CEPE.

Selección de la muestra

Bajo las perspectivas teóricas de resiliencia y calidad de vida, y los dos instrumentos estructurados en función de las dimensiones de análisis de cada una, se realizó el trabajo de campo que permitió recabar información pertinente de la población de adolescentes del CONALEP 191 y los dos CAED, a través de la selección intencional de una muestra no probabilística por cuotas, en la que se buscó la presencia de tres atributos:

1. Formar parte del turno matutino, porque en él se concentran también los servicios de bachillerato para personas con discapacidad, lo que dará robustez a las fuentes de adversidad, las formas de afrontarla y los recursos personales, y sociales que se requieren para hacerlo.
2. Estar cursando el cuarto o sexto semestre: estos adolescentes ya han podido superar la fase de incertidumbre que representa entrar a una nueva institución, identificar las características del mesosistema particular en el que se encuentran, emprender un proceso de mutuo ajuste e influencia y visualizar un futuro fuera de él, en el campo laboral, personal o académico. Junto a ellos, se tomará el mayor número de casos de estudiantes del bachillerato para personas con discapacidad, porque la población con este atributo es pequeña, no rebasa las 60 personas.
3. Ser estudiante regular de la institución colocado en alguno de los dos extremos posibles del rendimiento académico (bajo o alto), para a partir de esta variable poder contrastar la influencia de los recursos de resiliencia y la percepción de calidad de vida con los resultados educativos y con la facultad para afrontar retos. En el caso de los estudiantes con discapacidad, éste no será un atributo a considerar porque llevan programas y formas de evaluación semejantes a los de una preparatoria abierta, por lo que no es posible identificar un promedio escolar semestral o general, sino calificaciones por módulo aprobado.

Estas variables permitieron seleccionar adolescentes con las características adecuadas para poder observar cómo se manifiestan las reacciones resilientes, la satisfacción con la vida y las adversidades a las que se enfrentan en su devenir diario, tomando como referentes los subgrupos en los que analíticamente se los puede organizar: por semestre, por rendimiento académico y por turno. Al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de analizar cómo interactúan entre ellos.

Análisis de la información

Ambos instrumentos, el de *Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes* y el de *Valoración de recursos potenciales para la resiliencia en adolescentes*, están compuestos de dos partes principales: la primera de ellas es una serie de preguntas cerradas que miden la intensidad de sus actitudes hacia temas relacionados con las dimensiones tanto de calidad de vida como de resiliencia, a través de una escala de tipo *Likert* y la segunda es un conjunto de cuestionamientos abiertos que tienen el objetivo de ampliar la información de la primera.

El de *Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes* consta de siete dominios y un conjunto de indicadores distribuidos en 61 preguntas cerradas, ante las cuales el entrevistado debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo. De ellas, siete, una por dimensión, están formuladas de forma negativa,¹⁵ para controlar la *Aquiescencia* (sentimiento de aprobación) y diez corresponden a la *Deseabilidad social* (controla también el sentimiento de aprobación, pero a través de preguntas planteadas en forma positiva), por considerarse sesgos frecuentes en adolescentes, especialmente entre aquellos con discapacidad intelectual, bajo nivel educativo y económico. El formato de las respuestas es de tipo *Likert* con cuatro alternativas, lo que evita que los entrevistados seleccionen una categoría central y se tengan que decantar por una postura a favor o en contra. La puntuación asignada a cada una de ellas oscila entre 1 y 4 puntos (1 para *Totalmente en desacuerdo*, 2 para *En desacuerdo*, 3 para *De acuerdo* y 4 para *Totalmente de acuerdo*), salvo los ítems inversos (negativos) que puntúan al revés. De forma adicional, contiene 20 preguntas semiestructuradas que amplían la información sobre algunos puntos clave del instrumento.

El cuestionario facilita la elaboración de perfiles individuales y grupales en los que se representan las áreas vitales en las que los adolescentes están más o menos satisfechos, establecer desigualdades entre ellos, áreas de coincidencia e identificar a aquellos que están en desacuerdo con sus condiciones de vida y, por lo tanto, se encuentran en situación de incurrir en conductas de riesgo, según la perspectiva de Gómez-Vela y Verdugo (2009). Para llegar a ello, se tienen que realizar tres procesos anteriores:

¹⁵Estas preguntas tienen una cantidad exactamente igual planteadas de forma positiva, por ejemplo, "Creo que la situación económica de mi familia es peor que la de muchos de mis compañeros" (negativa) y "Creo que la situación económica de mi familia es mejor que la de muchos de mis compañeros" (positiva). Es decir, se forman siete pares de preguntas.

1. Controlar la aquiescencia y la deseabilidad social: en la primera, en la que se plantearon 7 cuestionamientos negativos y una cantidad igual de positivos (reactivos 11 y 19, 12 y 20, 14 y 30, 7 y 34, por ejemplo), se descartan los datos de los adolescentes que ofrecieron las mismas respuestas en ambos en 3 o más casos, porque es poco fiable estar de acuerdo o en desacuerdo en ambos; y en la segunda, en la que se consideran 10 preguntas con un valor máximo posible de 40 puntos, se estableció un límite de corte de 30, eliminando los casos que lo alcanzaron o rebasaron.

2. Una vez descartados los cuestionarios con información sesgada, el siguiente paso consistió en sumar las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las dimensiones del instrumento por separado, para después transformarlas en una escala de 0 a 100 mediante una regla de tres. Con este procedimiento se pueden comparar las puntuaciones alcanzadas en cada caso y elaborar perfiles personales. Otra opción es analizar la puntuación global obtenida en la prueba sumando los resultados de cada reactivo y transformándolos a la escala de 0 a 100. En ambos casos, los autores establecieron el 70 como el umbral a partir del cual se puede valorar la satisfacción con la vida de los sujetos: los que no lo alcanzan muestran un bajo nivel y los que se colocan por arriba tienen uno alto. Finalmente, se puede realizar un análisis grupal, identificando las preguntas y dimensiones en las que se observan coincidencias en las respuestas obtenidas, permitiendo formar perfiles colectivos.

3. Sistematizar el contenido de las preguntas abiertas: el análisis se realiza tomando como base las siete dimensiones de calidad de vida (bienestar emocional, integración/presencia en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material). En base a ello, se identifica qué componentes tienen presencia y significado en la experiencia diaria de los adolescentes, de tal manera que se puedan contrastar con los resultados arrojados por las preguntas de orden cerrado.

Respecto al instrumento *Valoración de recursos potenciales para la resiliencia en adolescentes*, consta de ocho dominios y un conjunto de indicadores distribuidos en 52 preguntas. De ellas, 50 se contestan mediante una escala de tipo *Likert*, una a través de dos opciones (*sí/no*) y una más es abierta. El formato de las respuestas a las preguntas cerradas de tipo *Likert* es el mismo que el del primer instrumento y tienen un valor igual.

Las preguntas con respuesta de opción *sí/no* y la abierta están dirigidas a explorar el tipo y cantidad de adversidades a las que se han enfrentado los adolescentes. El conjunto, los reactivos tienen el objetivo de identificar perfiles resilientes. A diferencia del de *Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes*, las autoras, Barcelata y Rodríguez (2016), no establecieron un umbral a partir del cual se puede distinguir si los sujetos lo son o no, por lo cual se plantea utilizar el mismo criterio de 70.

Para el análisis de la información se sigue el mismo procedimiento que en el primer cuestionario: se suman las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en cada una de las dimensiones del instrumento por separado, para después transformarlas en una escala de 0 a 100 mediante una regla de tres; se puede realizar también la sumatoria de los resultados de forma global en la prueba e identificar regularidades en el conjunto de la muestra. Adicionalmente, una vez se tengan ambos conjuntos de resultados disponibles, es factible contrastar casos particulares y grupales en cada una de las dimensiones observadas por el instrumento.

La pregunta que se contesta con un *sí/no* y la abierta están dirigidas a observar el tipo y cantidad de adversidades que han experimentado los adolescentes a lo largo de su experiencia vital, de tal forma que se pueda verificar si hay casos en los que han tenido que movilizar sus recursos o si permanecen como una energía potencial.

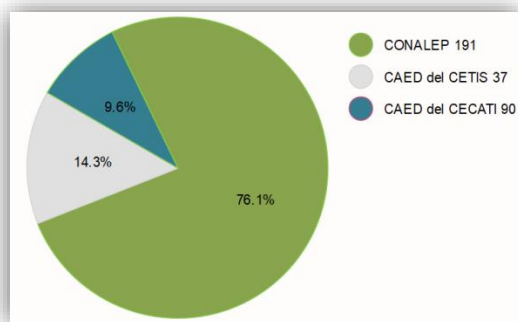
4.2. Caracterización de la muestra

En principio, se describen las características generales de los adolescentes que participaron del estudio, de tal manera que se sienten las bases para posteriormente analizar sus atributos resilientes y su percepción de satisfacción con la vida. La muestra estuvo compuesta por 138 estudiantes, de los cuales 118 pertenecían al CONALEP 191, otros 12 al CAED del CETIS 37 y 8 al CAED del CECATI 90 (véase Gráfica 1. Composición de la muestra). Los participantes de la investigación muestran las siguientes características: viven en contextos marcados por la deprivación sociocultural¹⁶, ya que sus padres tienen ingresos bajos (generalmente menores a dos salarios mínimos al mes), están expuestos a la violencia producto de la delincuencia común y la organizada en los municipios en los que habitan, los padres tienen niveles de escolarización básicos, forman

¹⁶La deprivación sociocultural refiere a un conjunto de circunstancias que pueden obstaculizar el desarrollo cognitivo, físico y emocional de las personas que viven en contextos marcados por la escasez de recursos materiales y culturales. Esto hace que no tengan las mismas oportunidades para alcanzar su máximo potencial en los ámbitos social, personal, escolar y laboral (Jiménez, 2009).

parte de la primera generación de personas que ingresan a la educación media superior (véase Gráficas 5. Escolaridad de los padres), enfrentan un riesgo alto de contraer infecciones de transmisión sexual y tener embarazos no planeados porque su acceso al sistema sanitario y a información veraz son limitados dado que no tienen confianza en los profesionales de la salud y recurren generalmente a otros adolescentes, y tienden a sostener relaciones de pareja destructivas influidas por un ambiente social hostil.

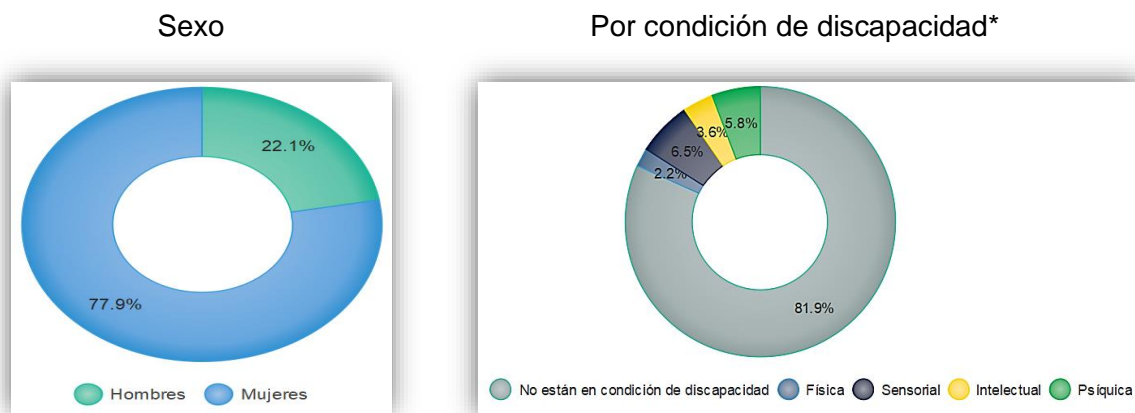
Gráfica 1. Composición de la muestra



Fuente: elaboración propia.

Al interior de la muestra domina la presencia de mujeres en un 77.9% y de adolescentes que no están en condición de discapacidad con un 76.1%. En una proporción reducida, hay un 23.9% que sí están en condición de discapacidad, siendo las principales la sensorial y la psíquica (véase Gráficas 2. Composición por sexo y condición de discapacidad). Es decir, presentan condiciones como parálisis cerebral, hemiplejía, asperger, epilepsia, discapacidad intelectual, de lenguaje, auditiva, psicomotora y visual.

Gráficas 2. Composición por sexo y condición de discapacidad



*Discapacidad es un término que engloba tres componentes distintos: una deficiencia biológica, limitaciones a las actividades y restricciones a la participación en la vida pública, refiriéndose a los aspectos negativos de la interacción entre

el individuo y los factores del contexto que impiden su desarrollo, y el ejercicio de sus derechos como ciudadano.

Discapacidad física: es la que se asocia a una afección en cualquier órgano o sistema corporal y que deriva en la restricción de las actividades y la participación en la vida pública.

Discapacidad sensorial: es la alteración en la funcionalidad del sistema auditivo o de la visión, que aunada a factores contextuales impiden el desarrollo pleno de la persona.

Discapacidad intelectual: se describe como una serie de limitaciones al funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación y comprensión de ideas complejas) y en las conductas adaptativa (sociales), que se han aprendido y se practican en la vida diaria. Se manifiesta en la restricción de la participación en la comunidad y está en estrecha relación con las condiciones de los contextos en los que se desarrolla la persona.

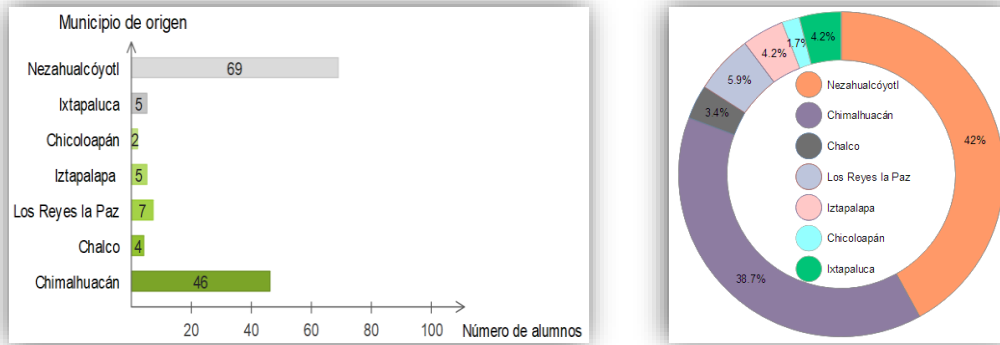
Discapacidad psíquica: alteraciones o deficiencias en el sistema neuronal que provocan el deterioro de la funcionalidad y el comportamiento de una persona, que aunado a una sucesión de hechos que no puede manejar, detonan una percepción alterada de la realidad.

Fuente: Comisión de política gubernamental en materia de derechos humanos (S/A). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: Gobierno de la república, ISSSTE y CONADIS.

Proviene principalmente del municipio de Nezahualcóyotl, lugar en el que se ubican los planteles educativos; le sigue Chimalhuacán en segundo lugar y cinco municipios más con cantidades poco significativas. Sin embargo, si se suman los porcentajes de los adolescentes que se desplazan para estudiar en estas escuelas, la mayor parte son de lugares ajenos a la localidad (véase Gráficas 3. Lugar de origen). Esto indica que tienen que movilizar recursos materiales, apoyo de los círculos sociales en los que interactúan y la propia autodeterminación para encontrar oportunidades de desarrollo personal en el CONALEP y los CAED. Nezahualcóyotl y Chimalhuacán, igual que el resto de los sitios de origen de los adolescentes, forman parte del área conurbada de la Ciudad de México, lugar en el que se aglomera la población de menores ingresos, en el que se experimentan elevados niveles de inseguridad que se reflejan en una frecuencia alta de delitos violentos como robos, homicidios y feminicidios, con acceso a empleos de mala calidad que no les permiten cubrir sus necesidades básicas, y servicios públicos de agua, drenaje, vías de comunicación, educación, recreación y de salud que no logran cubrir la demanda de municipios densamente poblados.

Por lo tanto, los sujetos se encuentran en una constante lucha por obtener los bienes materiales y protección necesarios para desarrollarse en ambientes marcados por la precariedad. Es decir, el macrosistema no ofrece condiciones adecuadas para el desarrollo de las personas, lo que influye en sus formas de actuar, pensar y en las cosas que desean o no.

Gráficas 3. Lugar de origen



Fuente: elaboración propia.

Los integrantes de la muestra de estudio fueron excluidos de las opciones de educación media superior de mayor demanda que ofrecen la UNAM y el IPN, y de las locales como la UAEM y la UACH porque los puntajes que tuvieron en el Examen Nacional de Ingreso (EXANI-II) que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como parte del proceso de ingreso fueron bajos, la información con que cuentan sobre las instituciones que brindan estos servicios es restringida porque pocos tienen antecedentes familiares en este nivel educativo y en su mayoría carecen de la capacidad económica para costear su admisión en escuelas privadas. Hay un porcentaje pequeño de ellos que, perteneciendo a hogares de ingresos altos, no invierten su capital en su formación académica (véase Gráfica 7. Ingreso familiar en pesos), lo que muestra que el ambiente ecológico precario en el que se desarrollan ha influido en ellos a tal grado que sus prioridades se enfocan en cubrir sus necesidades básicas de alimentación y en el consumo de bienes que dan una satisfacción, y prestigio inmediato, por ejemplo, fiestas, artículos electrónicos, ropa y motocicletas, pero no se plantean proyectos para el mediano o largo plazo.

De los CONALEP que existen en el municipio de Nezahualcóyotl, el 191 ofrece la carrera técnica que exige el menor puntaje para ingresar, Industria del vestido con 22 aciertos posibles de un total de 128. Junto a ella, se imparte la de Autotrónica que pide 26. Ambas reciben a adolescentes con calificaciones reprobatorias y están dirigidas a formar obreros calificados que se puedan integrar rápidamente al sector maquilador informal de prendas de vestir que prolifera en la localidad y a los talleres mecánicos eléctricos que también tienen una presencia importante. En su defecto, son también una herramienta para emprender sus propios negocios y auto emplearse. Si bien en principio

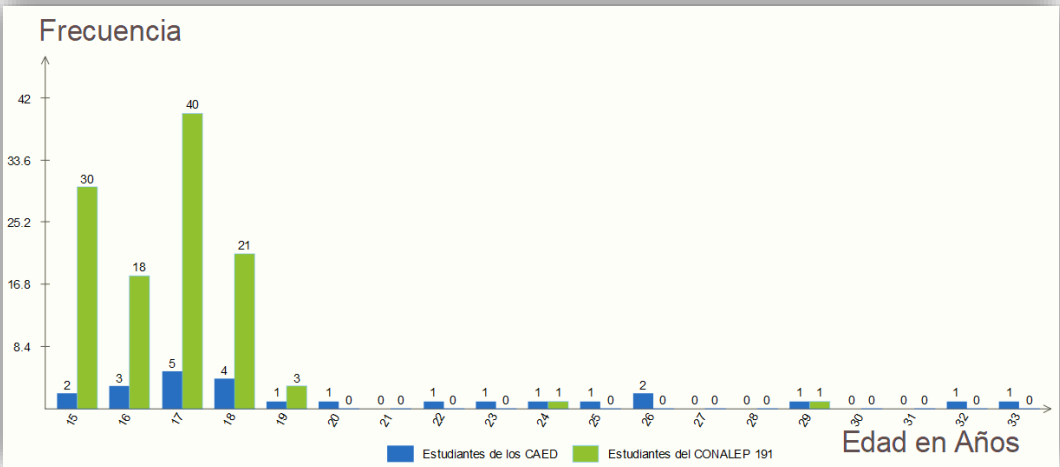
pueden no estar de acuerdo con ser asignados a esta institución, lo cierto es que les da una opción para responder a su necesidad de generar ingresos económicos en un mediano plazo a través de su incorporación al mercado laboral. Al tratarse de un bachillerato tecnológico bivalente, pareciera que les ofrece la oportunidad de que una vez egresando y consiguiendo trabajo pueden acumular el capital monetario necesario para seguir su formación en instituciones universitarias.

En paralelo, los CAED forman parte del Bachillerato no Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad (BNEED), es un sistema similar al de la preparatoria abierta, dirigido exclusivamente a personas con discapacidad. En Nezahualcóyotl, por ser un municipio de alta densidad poblacional, existen dos espacios habilitados para brindar este servicio dentro del CETIS 37 y del CECATI 90, porque no tienen instalaciones propias. Los estudiantes pueden provenir de cualquiera de las cinco secundarias con presencia de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) o del único Centro de Atención Múltiple (CAM) del municipio, aunque también se incorporan alumnos de lugares vecinos como Chalco, Ecatepec, Chimalhuacán e Ixtapaluca. Estas escuelas no participan en el EXANI-II, los solicitantes ingresan sólo con presentar un certificado que acredite que cuentan con la educación secundaria. Por lo tanto, no tienen la oportunidad de ejercer su derecho a elegir en dónde y qué quieren estudiar, ésta es la única opción que el sistema les ofrece; comparten el bajo rendimiento académico de sus pares del CONALEP 191, los niveles de escolarización básicos de los padres y la escasez de recursos económicos que les impiden acceder a otras instituciones. En compensación, les promete que una vez terminando el programa del BNEED pueden competir para ocupar un lugar en las universidades.

Las edades de los adolescentes del CONALEP 191 muestran que han seguido trayectorias educativas estables que les han permitido transitar de la educación básica a la media superior de acuerdo a lo esperado por el sistema: en promedio tienen 16.6 años, siendo los que menos tienen de 15 y el mayor es un solo caso de 29. Sin embargo, en los que participan en los CAED se observa una mayor dispersión, lo que indica que su estancia se ha prolongado, que han repetido años o que han abandonado temporalmente su formación: el promedio es de 20.2, pero los de menor edad son de 15 y el de mayor de 33 (véase Gráfica 4. Edad de los adolescentes). En este último caso, el tiempo y la necesidad de ingresar al mercado de trabajo para compensar las carencias económicas parecen no ser un factor determinante, sí lo son un sistema en el que se tienen que presentar exámenes estandarizados para acreditar cada uno de los 22 módulos que

comprende el BNEED que arroja índices de reprobación elevados y las bajas expectativas que la familia tiene sobre los estudiantes, que no los observa como potenciales miembros productivos de la sociedad. Es decir, se considera la escolarización de este grupo de adolescentes como una actividad terapéutica que les permite relacionarse con la comunidad, pero no como un proceso de formación académica o laboral. En consecuencia, son pocas las posibilidades que tienen para expandir su círculo de relaciones, hacer presencia en otros sistemas de nivel intermedio como los centros de trabajo y de proveerse de recursos económicos para procurarse bienestar material y físico con el acceso a los servicios de salud asociados a la actividad laboral.

Gráfica 4. Edad de los adolescentes



Fuente: elaboración propia.

Los datos de la muestra ratifican lo explorado en la introducción respecto a la escolaridad de la población del municipio de Nezahualcóyotl: dos tercios de los adolescentes provienen de familias en las que se cuenta primordialmente con formación de nivel básico (véase Gráficas 5. Escolaridad de los padres). Este hecho impacta en sus posibilidades para insertarse en el sistema económico y proveerse de recursos para brindar el bienestar material necesario para solventar la permanencia de alguno de sus miembros en la institución escolar, así como en el apoyo que pueden brindar a sus hijos respecto a las prácticas, formas de hacer y de ser que se desarrollan dentro de los centros de enseñanza. Para efecto del análisis de la información, en adelante se presentarán los datos de los dos tipos de instituciones de forma conjunta.

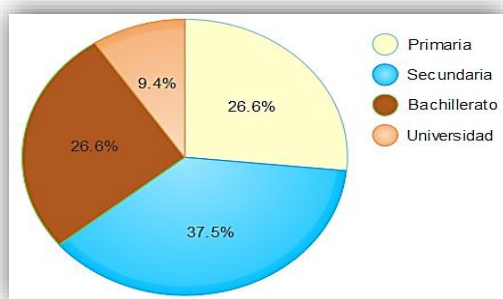
Las madres tienen mayores proporciones de educación en los niveles superior y de secundaria, por lo que se podrían constituir en una fuente de apoyo para el desarrollo

académico de sus hijos, dado el rol de cuidadoras que la mayoría desempeña. Sin embargo, esta condición no se cumple porque no han logrado impactar positivamente en su desempeño, basta observar el nivel académico de los adolescentes que ingresan a estas escuelas; presentan índices bajos de rendimiento que los han llevado a ingresar a instituciones de reducida exigencia.

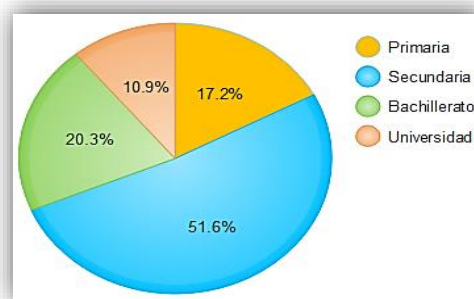
Por otra parte, los padres, con grados de formación menores, tampoco inciden de forma significativa, desempeñan fundamentalmente el papel de proveedores de recursos económicos, no se involucran en las labores escolares de los estudiantes. En conjunto, la familia invierte su energía en asegurar la subsistencia del grupo, en conseguir el dinero necesario para cubrir las necesidades básicas y para mantener un espacio adecuado para vivir; lograr mayores grados de formación y de habilidades académicas tienen un nivel de prioridad bajo, el hecho de permanecer en la escuela les reporta el prestigio suficiente sin importar su calidad académica. Conservan un sistema de relaciones tradicional en el que el rol masculino es el de conseguir el sustento material y el femenino se subordina a las labores de trabajo doméstico no monetizado, y a algunas otras actividades remuneradas como el comercio informal de productos, a pesar de contar con una formación más elevada. Es decir, los microsistemas familiares han conservado ciertas formas de ser y de hacer que se remontan a los orígenes del municipio.

Gráficas 5. Escolaridad de los padres

Escolaridad del padre



Escolaridad de la madre



Fuente: elaboración propia.

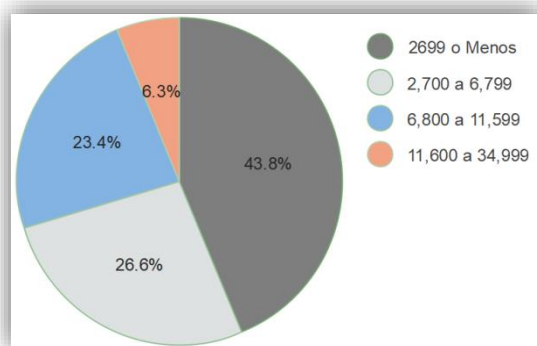
De acuerdo con los datos obtenidos de la muestra, los niveles de educación tienen un reflejo en las ocupaciones que realizan los habitantes de los municipios, en donde no se diferencian demasiado de las que se desempeñaban en la década de 1980, principalmente en los que no se demandan créditos académicos elevados y en el sector servicios, aunque implican conocimientos empíricos que se van construyendo y refinando

formales, en donde podrían entrar en contacto con información, influencia y recursos, que en determinados momentos podrían fungir como fuentes de apoyo al instante de enfrentar adversidades o de tomar decisiones relevantes sobre dónde, qué y cómo pueden estudiar los adolescentes

El tipo de actividades laborales que desempeñan determinan sus ingresos y su capacidad para generarse bienestar material. Más de la mitad (70%) de los hogares se colocan en niveles salariales bajos, de 6,799\$ o menos al mes (véase Gráfica 7. Ingreso familiar en pesos). Esto indica que una proporción importante de sus recursos se tienen que dedicar a la alimentación, pago de servicios, transporte y salud, dejando un margen limitado para la inversión en la acumulación de capital humano y el esparcimiento (Instituto de Investigaciones Sociales, 2018). Esto complica el actuar de los adolescentes en el espacio escolar porque la mayoría dependen económicamente de sus padres.

En este sentido, evitan elaborar planes a largo plazo que impliquen la inversión de recursos económicos, tiempo y la salida de sus círculos de socialización más cercanos como la misma familia, los amigos y la escuela. Es así como sus actividades se concentran en ir a la escuela, asistir a comidas familiares, pasar el tiempo con los compañeros de escuela y la pareja sentimental, jugar con mascotas y los hermanos, colaborar con los deberes domésticos y formar parte de celebraciones arraigadas como carnavales y fiestas de quince años. Reuniones culturales, deportivas, de formación académica o de trabajo comunitario no forman parte de la cotidianidad de este grupo social, son cosas de las que no obtienen la satisfacción que los impulse a actuar.

Gráfica 7. Ingreso familiar en pesos



Fuente: elaboración propia.

Hay un 6.3% que pertenecen a familias de ingresos altos que pueden llegar a obtener hasta 34,999\$ al mes. Sin embargo, optan por no invertir parte de ese capital en

la búsqueda de opciones educativas privadas que les brinden a sus hijos mejores condiciones para su desarrollo, prefieren aceptar lo que el sistema público les ofrece; le otorgan más valor a la posesión de objetos materiales que tienen un impacto inmediato en la satisfacción personal y en el prestigio dentro del grupo de pertenencia, por ejemplo, celulares, computadores, ropa, motocicletas, fiestas de quince años, carnavales y reuniones familiares.

4.3. Análisis de resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la investigación, a partir de la interconexión de categorías que muestran la construcción de un modelo teórico de explicación de las dimensiones de los instrumentos de recolección de información, por ello en una primera instancia se toman en cuenta las dimensiones de apoyo familiar, apoyo social, presencia/integración en la comunidad, bienestar material y físico, relaciones interpersonales y desarrollo personal, considerando que todas ellas se construyen sobre la base de transacciones que se formalizan y estabilizan en diferentes niveles sociales.

De acuerdo con la sociología relacional, en la comunidad, contexto, familia, institución, se producen intercambios en un espacio temporal con estructuras sociales, normatividades y procesos regulatorios, que permiten a cada sujeto no sólo vincularse con los otros sino con él mismo, es decir, crear un proceso identitario, vinculación afectiva, sentido de pertenencia y referencia, y ser parte de un grupo, a su vez, diferenciarse de los otros y nosotros. La sociología relacional establece redes de relaciones que regulan la conducta y el pensamiento de cada uno de los sujetos al interior de la sociedad en donde está inscrito históricamente. Para esta investigación, se toma como referentes empíricos la muestra de 138 adolescentes que brindaron información para el análisis que a continuación se detalla.

La influencia del contexto que vive cada uno de los adolescentes de la muestra les permite dar sentido a sus relaciones y los intercambios en los que participan en la familia, con los amigos, en la colonia donde viven y en la escuela, transformando o reproduciendo sus condiciones de vida. Al respecto, (R 24), señala *“en mi casa mis padres siempre están trabajando, a mí me toca hacer la comida y limpiar la casa. Mis hermanos, me deben de obedecer y no salir cuando yo no estoy”* (comunicación personal, abril del 2019). En esta narrativa podemos encontrar que la reciprocidad que realiza el entrevistado se da a partir de los roles. Al respecto, Donati (2011), señala que cada

acontecimiento es singular para el sujeto y puede colocarse en el cruce de tres dimensiones:

1. *Re-fero*: conjunto de sujetos que se guían y condicionan mutuamente a partir de una intencionalidad, valores y objetivos a lograr. Es decir, se obra para, con y por los otros. Este acontecimiento se puede observar en la dimensión de apoyo familiar, que después se reflejan en otra como la de desarrollo personal y relaciones interpersonales, porque parten de los procesos de socialización y los recursos que se obtienen en el núcleo familiar.

2. *Re-ligo*: vínculos estructurales que surgen y se revitalizan en cada encuentro que hacen de la realidad algo único y situado temporalmente en la historia, se enmarcan en un contexto cultural y simbólico que les permite a los sujetos adaptarse a su contexto, y a las normas de conducta imperantes en él. Este acontecimiento se refleja en la forma en que los sujetos se desarrollan y relacionan en espacios en los que los encuentros no tienen un contenido afectivo, sino se desarrollan a partir de afinidades o intereses comunes que permiten establecer intercambios, más específicamente se encuentra en dimensiones como la de apoyo social, bienestar material y físico

3. *Rel-azione*: efectos relacionados con la reciprocidad en las acciones, van más allá de toda orientación funcional o instrumental en la que el individuo es un objeto para lograr los fines. Sólo frente al Otro, el Yo, el sí mismo, se reconoce y construye una identidad propia. La comprensión de lo imprescindible de los demás para edificarse uno mismo confirmar que *el hombre es un ser-con-otro*, un *ser-en-relación*. Aquí se encuentra la dimensión de integración/presencia en la comunidad, porque implica intercambios que permiten al sujeto ser reconocido dentro de su comunidad y tener acceso a los bienes acumulados socialmente o el capital cultural.

En los resultados obtenidos, las dimensiones de apoyo familiar, relaciones interpersonales, desarrollo personal, apoyo social, presencia/integración en la comunidad, bienestar material y físico arrojaron los siguientes datos (véase Tabla 4. *Resultados de las dimensiones relacionadas con la soportabilidad social*):

Tabla 4. Resultados de las dimensiones relacionadas con la soportabilidad social

Dimensión	Satisfacción (en%)	
	Sí	No
Apoyo familiar	69.4	30.6
Relaciones interpersonales	90.7	9.3
Desarrollo personal	87	13
Apoyo social	56.5	43.5
Integración/presencia en la comunidad	40.7	59.3
Bienestar material	46.3	53.7
Bienestar físico	85.2	14.8

Fuente: elaboración propia con información del trabajo de campo.

En la dimensión de *apoyo familiar*, su principal atributo es la capacidad generativa relacional transferible a la sociedad por medio de la socialización que impacta de forma directa en el desarrollo del individuo y su capacidad para transformar o consolidar sus condiciones de vida. Esto lo realiza a través de cuatro tipos de soporte: *biológico, parental, técnico y cultural* (Kotre, 1984).

En este estudio se encuentra que los padres invierten gran cantidad de energía en proveer asistencia biológica que se traduce en proporcionar lo básico respecto a la alimentación, un lugar en donde vivir, ropa, salud y esparcimiento. Los progenitores tienen trabajos con salarios bajos y jornadas de trabajo largas. La historia de este municipio se desarrolló por inmigrantes de los estados de Jalisco, Hidalgo, Michoacán, Guanajuato, Puebla, Guerrero y Oaxaca que llegaron en primera instancia a la Ciudad de México escapando de la pobreza en el campo, muchos de ellos encontraron en la zona metropolitana terrenos para construir sus casas como en este lugar.

En los inicios de este municipio no se contaba con los servicios básicos, fue hasta años recientes cuando se pusieron. Cabría puntualizar que los colonos originarios fueron quienes trabajaron, no sólo para subsistir, sino para tener los servicios básicos con los que actualmente cuentan. Este esfuerzo se refleja en la percepción de los adolescentes, que en un 69.4 consideran que cuentan con el apoyo de su familia, aunque individualmente se encuentren en un proceso de escisión o emancipación, en la búsqueda de la independencia. Es decir, el soporte biológico se coloca en una dimensión *Re-fero* en la que los referentes empíricos actúan en función de los recursos que obtienen de los padres, para lograr independizarse de ellos y con las formas de actuar aprendidas en el núcleo parental.

En paralelo, existe un 30.6% no menor que carece de soporte familiar, por lo que depende fundamentalmente de su capacidad individual para desenvolverse en el medio y resolver los problemas a los que se enfrenta en su acontecer diario. Esto encuentra su explicación en una pluralización de las formas de soportabilidad familiar, pasando de *configuraciones tradicionales* en las que se construye la identidad de los sujetos y se les dan condiciones estables para su desarrollo propias de su pasado rural a otras con *estilos de crianza ausentes* en las que imperan las relaciones aisladas entre sus miembros y una ausencia tanto física como afectiva impuesta por las largas jornadas de trabajo en las que el ritmo diario está marcado por un sistema económico que exige a los sujetos ser funcionales para producir, consumir y gratificar sus necesidades emocionales materialmente.

Es decir, su capacidad para brindar *soportabilidad parental* se ha visto socavada, principalmente por la prioridad desempeñarse laboralmente para cubrir los costos de la vida, también se ha visto minada su interacción como familia, porque aun viviendo en el mismo espacio, sus contactos cara a cara son cada vez menos en cantidad y calidad. A saber, un estudiante del segundo semestre de Industria del vestido (C18), refiere: “*mis padres siempre que llegan de trabajar se ponen a ver la tele y a comer, cuando les quiero platicar algo que me pasó siempre me dicen que después, que los deje descansar*” (comunicación personal, mayo del 2019). Asimismo, un estudiante del segundo semestre de Industria del vestido (C42), comenta: “*cuando yo tenga un hijo, lo primero que voy a hacer es dárselo a mis padres que lo cuiden, total, yo no salí mala persona, y eso que nunca supieron de mí*” (comunicación personal, marzo del 2019).

Una de las consecuencias del requiebre de la soportabilidad parental es el *estilo de crianza ausente* al que se refieren, de acuerdo con Taracena (2013) y Prado y Amaya (2012), que aparenta estar privando de valores porque de acuerdo a esos autores se está perdiendo la capacidad de influencia de los padres hacia los hijos, de dar modelos a seguir, es decir, poner el ejemplo, con una nula contención emocional y afectiva a los adolescentes. Sin embargo, lo que se observa es que se están pluralizando los nodos sobre los que se articulan las familias, las relaciones conyugales, filiales y consanguíneas, abriendo camino a figuras emergentes con nuevas formas de reconocimiento y encuentro entre sus elementos. En las familias de muchos de estos adolescentes se encontró este tipo de crianza que evidencia una adaptación a las exigencias actuales por las que atraviesan las familias mexicanas.

Este fenómeno responde a un espacio social en el que las relaciones son contingentes. Es decir, puede estar alguno de los padres y brindarle información y apoyo al adolescente, pero puede ocurrir también que no lo haga, por lo que implica la probabilidad de poder ser, no-ser, ocurrir de otra manera y de depender de otros para materializarse. En palabras de Donati (2014), se trata de una estructura compuesta de los elementos *donación-aceptación-don*, es el intercambio recíproco que se da entre sujetos complementarios que coinciden en un espacio y tiempo determinados sin asumir roles fijos como en las formaciones tradicionales. Esto remite al 30.6% de los adolescentes señalados en la tabla 4 que manifiestan no contar con apoyo familiar. Por lo tanto, buscan este tipo de soporte en familiares cercanos, amigos, vecinos o profesores de las escuelas en las que estudian. Se muestra una contradicción en los referentes empíricos, en la que, a pesar de no recibir los cuidados y atención requeridos de los padres, su valoración hacia lo poco que reciben es positiva.

La familia tiene la mayor prevalencia, para ellos es la principal fuente de orientación, pues aporta a los miembros más jóvenes del grupo una *soportabilidad cultural*, en la que se transmiten significados, formas de relacionarse en la localidad y apoyo moral que hacen de las limitaciones económicas y de tiempo más tolerables. La relación entre el adolescente y la familia se encuentra en un nivel de *Re-ligo*, es un vínculo que surge y se revitaliza en cada encuentro que hacen de la realidad algo único y situado temporalmente en la historia, va más allá de cualquier beneficio instrumental, no por ello está exenta de generar cierta rispidez en la convivencia diaria y consecuencias en su desarrollo ulterior, pero al final es la institución social a la que acuden sistemáticamente en busca de auxilio, aunque sepan que sus capacidades son restringidas dado el ambiente social en el que se encuentran, por ejemplo, (C55), estudiante del sexto semestre de Autotrónica, cuyo progenitor se emplea como guardia de seguridad privada y la madre realiza labores de limpieza en casas particulares, manifiesta: “*no contar con nadie que le ofrezca ayuda porque sus padres todo el tiempo están trabajando y ocupados con cosas de su vida*”, pero al mismo tiempo estima que *lo que lo diferencia de los demás es que cuenta con el apoyo de su madre* (comunicación personal, julio del 2018).

Los efectos del estilo de crianza y la soportabilidad que brinda la familia se reflejan en el tipo de relaciones que los adolescentes entablan fuera de su núcleo familiar. La dimensión de *relaciones interpersonales* arrojó datos más precisos sobre estos intercambios no íntimos con personas no emparentadas, pero con las que se llega a

construir una afinidad fundamentada en el aprecio mutuo. Al respecto, Rutter (2002) apunta que las carencias que han experimentado hacen que desarrollen conductas de aferramiento hacia los círculos parentales y en unos cuantos personajes cercanos porque no tienen la certidumbre de que en otros lugares o con otros agentes puedan acceder a los recursos mínimos indispensables para su desarrollo, existe una carencia de apoyo material y emocional que los hace temer desplazarse hacia otros espacios que desconocen y que no cuentan con los mismos códigos comunicacionales, no saben cómo comunicarse en espacios ajenos a la familia.

En los casos de los referentes empíricos analizados, las relaciones que se dan son estrechas y apegadas a los núcleos en donde se circunscriben, por lo que la gran mayoría, 90.7% de ellos, se encuentra satisfecho en esta área, aunque los padres tengan jornadas de trabajo extensas que no les permiten pasar tiempo, brindar atención, tomar en cuenta las necesidades e intereses de los hijos, además de que no cuentan con los recursos económicos que les permita asistir a lugares de entretenimiento y esparcimiento. Lo que da como resultado que utilicen los dispositivos electrónicos, como celulares, computadoras y pantallas que son la fuente de entretenimiento e interacción, o bien, en caso de que decidan salir a la calle con los amigos o su pareja sentimental tienen claro el nivel de violencia que deberán enfrentar. (C25), estudiante del sexto semestre de Industria del vestido, expresa: *“mi papá me compró mi celular a crédito, pero cuando salí de paseo con mi novia, me lo robaron en el microbús, ahora él está muy enojado conmigo porque costó mucho dinero y aún lo debe”* (comunicación personal, marzo 2019).

En este sentido, la satisfacción en las relaciones interpersonales no es efecto de una condición de bienestar objetivo, sino de un proceso de naturalización de la pobreza, del alejamiento de las relaciones de afinidad que se construyen en la comunidad y la prevalencia de las íntimas que se entablan en la familia. Las acciones están en un Refero, en una intencionalidad dada por los valores, recursos y conocimientos que obtienen de su núcleo familiar. Al mismo tiempo, existe un nivel de desconfianza hacia agentes como maestros, policías, miembros de cultos religiosos, empleados o funcionarios sanitarios, ministeriales, entre otros, que resultan ajenos a los grupos cerrados a los que pertenecen, no hay una comunicación con instituciones de mayor complejidad y, por lo tanto, también resultará difícil que se beneficien de los recursos que se distribuyen en esos espacios. Tal es el caso de (C26), estudiante del sexto semestre de Industria del vestido, cuyo círculo de relaciones significativas se concentran en su madre y una amiga, manifiesta que *“tiene que vivir con lo que hay y agradecerlo”*, al mismo tiempo que

expresa incertidumbre en las relaciones al decir que “*está rodeada de personas que según la quieren*” (comunicación personal, marzo del 2019). Este tipo de experiencias generan un aprendizaje que posteriormente servirá como pauta de orientación de las acciones en ambientes sociales más amplios que rebasan los alcances parentales, pero dejarán huella en su forma de conducirse, en algo que se analizará más adelante en la dimensión de autocontrol.

Un cuarto tipo de *soportabilidad* que da la familia es la *técnica*, referida a la transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades sociales, y disciplinares que permiten no sólo el tipo de pensamiento de los adolescentes sino las formas de interacción con los otros y en manejo de herramientas técnicas que le posibilitan desempeñarse en el campo laboral. Ésta tiene una relación directa con la dimensión de *desarrollo personal*. En esta investigación se encuentran casos donde los padres tienen el nivel de estudios de educación superior, sin embargo, la escolaridad de la mayoría de los padres es de secundaria y bachillerato terminado. Aunado a ello, los adolescentes no tienen hermanos mayores con una formación más elevada o en proceso de obtenerla que los puedan proveer de información y ejemplos de cómo conducirse de forma eficaz en el espacio escolar. Hay que puntualizar que la formación académica de los padres sólo sirvió para adquirir las habilidades básicas de lectoescritura, pero no para desarrollar un pensamiento crítico y estratégico que propicie/favorezca la creación de alternativas para un proceso de escolarización exitoso que acceda a otro tipo de instituciones de mayor exigencia académica y de prestigio social.

En este sentido, la competencia del núcleo parental para brindar soportabilidad técnica es reducida, dando como resultado que haya pocos elementos que les permitan a los más jóvenes seguir un proceso informado de toma de decisiones al momento de seleccionar la institución en la cual cursar la educación media superior y orientar sus acciones en los niveles previos para conseguir sus objetivos. A saber, se guían por principios generales que se aprenden en la comunidad como estudiar para *ser alguien en la vida, una mejor persona, conseguir un trabajo, nada, ser maestra, ingeniero o diseñadora de modas*, lo que muestra conocimiento impreciso sobre las características de los programas de formación que están cursando. Una vez egresados, su incorporación a la educación superior será casi nula y los trabajos a los que tendrán acceso son los que actualmente tienen sus padres, por ejemplo, el comercio por cuenta propia, choferes, obreros generales, empleados de intendencia, elaboración y venta de alimentos, entre otros. De acuerdo con las expresiones señaladas por los adolescentes, líneas arriba

mencionadas, son construcciones simbólicas que les permiten mostrarse conformes en un 87% con asistir a instituciones como el CONALEP y el CAED que tienen niveles académicos exigüos. Al primero se ingresa con entre 22 y 26 aciertos de 128 posibles en el examen de ingreso, de esta institución, y en el segundo no se sigue un proceso de selección, se entra presentando un certificado médico que acredite la condición de discapacidad y un diploma de secundaria.

Ambas escuelas reciben a adolescentes con calificaciones reprobatorias y están dirigidas a formar obreros calificados que se puedan integrar rápidamente al sector maquilador informal de prendas de vestir que prolifera en la localidad y a los talleres mecánicos eléctricos que también tienen una presencia importante en el municipio. En su defecto, son también una herramienta para emprender sus propios negocios y auto emplearse. Con estas habilidades y fuentes de empleo potenciales, a lo que aspiran es a reproducir las condiciones en las que se encuentran, no les permitirán acceder a nivel de ingreso más elevados, a cambiar de vivienda, obtener servicios de mejor calidad y a entornos más seguros, aunque individualmente tengan confianza en que una vez egresen podrán conseguir trabajo, ejercer cargos de responsabilidad como supervisores y montar sus propias empresas y, en el caso del CAED, proseguir los estudios superiores. Esto de acuerdo a la expectativa que las propias instituciones generan. Algunos más tienen la expectativa de convertirse en profesionales como ingenieros y diseñadoras, pero sus probabilidades de ingresar a universidades son bajas dada la poca exigencia académica de la institución en la que cursan el nivel medio superior y la alta demanda que tienen estos espacios académicos.

La percepción positiva se explica porque han aprendido, con el contacto con sus padres y con la comunidad, que asistir a escuelas que ofrecen pocas perspectivas de desarrollo académico es una opción aceptable en un entorno en el que la mayoría de la población tiene niveles de educación básica, que dedican la mayor parte de su energía a cubrir sus necesidades básicas de supervivencia y en el que no existe una oferta significativa de instituciones de educación superior a las que se puedan dirigir después de concluir con el bachillerato. En este sentido, la conformidad se da como efecto de la influencia de la sociedad en el sujeto, el cual ajusta su conducta de tal manera que no rompa con las expectativas que se han generado sobre él. Se espera que estudie y que supere la escolaridad de los padres, pero no al punto en el que la diferencia entre unos y otros sea tan grande que pierdan el reconocimiento y aceptación del grupo. Esto se

muestra en los dichos tales como *no porque tengas una letra en la cabeza, eres superior y el rico humilla al pobre*.

Se trata de una escenificación cultural en la que el sujeto se siente obligado a cumplir el papel que se le ha asignado según las normas sociales. Esta serie de creencias se fundamentan en la necesidad de representar el papel que la institución educativa les ha otorgado como futuros técnicos profesionales que para el común de la gente los igualan como un profesional ya que se les da una cédula y título para continuar con sus estudios de nivel superior y trabajar para costearlos. Asumir este discurso como válido les permite a ellos y a sus familias satisfacer temporalmente la exigencia de seguridad y certeza sobre sus vidas, aunque una vez egresando difícilmente puedan cumplir con las expectativas creadas.

En este sentido, se ha construido una cadena de relaciones en la que personas de bajos recursos ingresan a escuelas en las que construyen habilidades académicas que les permiten sólo seguir luchando por la sobrevivencia diaria, sin aspirar a transformar su estatus social o nivel de vida. Los padres con niveles de educación universitaria, ni los que tienen ingresos elevados, han logrado romper con este ciclo pernicioso, dedican sus conocimientos y su capital económico para asegurar la sobrevivencia, y el disfrute de algunas gratificaciones relacionadas con el consumo de dispositivos electrónicos que sustituyen la falta de atención para sus hijos, pero no han construido la misma habilidad para promover el desarrollo académico y brindarles posibilidades para que en un futuro cercano puedan decidir sobre su vida. Esto genera inconformidad con el restante 13% de los adolescentes que han visto frustrado su deseo de alcanzar un estatus semejante al de sus padres, quienes no contaron con la mentoría técnica ni con la oferta institucional suficiente para cubrir sus expectativas, que se han tenido que restringir a tomar el prestigio temporal que reporta ser estudiante de estas instituciones.

Las oportunidades de desarrollo personal no son sólo resultado del esfuerzo individual y familiar, son también fruto de los recursos materiales y humanos que la sociedad aporta para promover el desarrollo de sus miembros. Este tipo de bienes se exploran en la dimensión de *apoyo social*, entendido como el rango en el que las necesidades básicas son cubiertas por medio de relaciones de intercambio con miembros de la comunidad con los que no se tienen vínculos directos, aportando además sentido de pertenencia, estima, aprobación y seguridad (González, 2001). En este aspecto, los adolescentes del estudio de caso, interpretan este tipo de soporte como el que obtienen a partir de los intercambios que entablan con agentes como los amigos, pareja y los mismos

familiares. Dichas transacciones se mantienen en un nivel de intercambios basados en encuentros cara a cara, lo que para Atkinson y Blandy (2005) se constituye en una comunidad cerrada, lo suficientemente amplia como para abarcar la organización observada en las familias de la muestra. De acuerdo con estos autores, "las comunidades cerradas pueden ser definidas como los desarrollos de vivienda cerrados por paredes o valladas, a los que se restringe el acceso del público, caracterizados por acuerdos implícitos que vinculan a los residentes con un código común de conducta y (generalmente) la responsabilidad colectiva" (p. 177-178). Cabe resaltar que el estatus asociado a la residencia en comunidades cerradas es un aspecto cada vez más relevante en contextos urbanos, tiene efectos asociados con la búsqueda de exclusividad y auto-segregación en grupos pequeños. Sin embargo, la predisposición a la segregación intencional genera problemas en espacios en los que hay niveles elevados de pobreza y pobreza extrema, ya que podrían agravar las inequidades existentes y la escasa cohesión social provocada por la desigual distribución de la riqueza. En razón de ello, es indispensable contemplar que estas comunidades podrían fomentarla denominada *segregación residencial* (Sabatini, Cáceres y Cerda, 2001), entendida como "el grado de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, sea que éste se defina en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicos" (p. 27). En el caso de esta investigación, se conforman sobre la base de este último criterio. Esto no permite el fenómeno de recursividad entre el sujeto y la sociedad al que se refieren Rivera *et al.* (2018), porque permanecen en el mismo círculo de relaciones, se privan de los recursos que podrían obtener de otros espacios que les son ajenos, reproducen sus formas de vida, no las transforman, es complicado que acudan a desconocido o cualquier individuo con el que no tengan vinculación afectiva.

Existen marcos normativos que institucionalizan el apoyo que debe recibir cada adolescente en particular desde la sociedad, por ejemplo, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), artículos 13 y 14, referentes a los derechos a la vida, la paz, la supervivencia y el desarrollo¹⁷ que señala que todo sujeto menor de 18 años tiene derecho a un sano desarrollo psicosocial y por ello brindarle el apoyo necesario, todo ello en teoría. Sin embargo, en los hechos, enfrentan una ausencia, hostilidad y mala calidad en los ámbitos de salud, seguridad, educación, vivienda y

¹⁷Estos artículos remiten a los derechos a la identidad, a vivir en familia, no ser discriminado, vivir en condiciones de bienestar, una vida libre de violencia, la protección de la salud, la educación, al descanso, entre otros.

alimentación, dando como resultado que sólo el 56.5% se muestren conformes con el apoyo social del que son receptores. El *esquema de soporte* al que tienen acceso, entendido como la posibilidad de que otras personas, incluidas las instituciones públicas, estén dispuestas a dar auxilio en circunstancias de apremio (Pierce et al., 1996), es bastante endeble, lo que remite a que el adolescente emplee recursos propios para hacer frente a cualquier vicisitud. Es decir, que será el encargado principal de reunir, acopiar, diseñar, obtener, la serie de herramientas materiales, simbólicas, emocionales que necesite para afrontar los problemas que se le presenten. Por lo tanto, deberá hacer uso de su proceso de resiliencia y de algunas dimensiones del modelo de calidad de vida como la autodeterminación, el bienestar personal y emocional.

En el caso de los alumnos de los CAED, son objeto del control de sus padres, sus posibles amigos, si es que los llegan a tener, son muy pocos, dado lo reducido de los grupos en los que estudian y las interacciones que pueden realizar con otras personas que no sean de su escuela ni de su casa, además son objeto de insultos en la calle, por ejemplo, (CA4), estudiante del CAED, en condición de discapacidad física, manifiesta “*En la calle me insulta la gente. Cuando subo a un microbús, las mujeres me dicen viejo cochino, aunque ni siquiera me les acerque. Quisiera cambiar mi problema físico para estar mejor*” (comunicación persona, junio del 2018). Este entrevistado, por su condición física y el uso de aparatos ortopédicos para las piernas, y los brazos hace que sus movimientos sean erráticos y torpes, lo que lo lleva a rozar a las personas cuando se desplaza por lugares estrechos en búsqueda de su equilibrio, y para la gente que desconoce esta discapacidad lo asocia con acoso sexual o drogadicción.

En la muestra del CONALEP, algunos adolescentes son estigmatizados por sus propios compañeros debido a su peso, color de piel, rasgos faciales u origen étnico, es el caso de (C43), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien expresa “*Pienso que los demás dicen que estoy mal. Me encuentro sola por mi sobrepeso y la persona que me gusta no me hace caso. Quisiera adelgazar para no ser penosa con el chavo que me gusta y me sentiría mejor conmigo misma*” (comunicación persona, mayo del 2019). Esto tiene el efecto de que su ya de por sí frágil esquema de soporte se vuelva contra de ella misma. Estas historias presentadas se han alimentado de un proceso de aprendizaje en el que las expectativas de sostener *relaciones de apoyo* con terceras personas sean bajas o nulas. Por el contrario, las valoran como una potencial fuente de peligro, de agresiones que los hacen retraerse al espacio de lo que les es familiar. No se observan como receptores de asistencia, ni reconocidos dentro de su comunidad.

Paradójicamente, esto también ha acarreado efectos positivos, porque han encontrado un incentivo para convertirse en proveedores de sus hermanos menores, dada la conciencia que han adquirido de que se encuentran en un espacio social que tiene capacidades limitadas para hacerlo, por las condiciones económicas, culturales e institucionales que imperan en el municipio.

Como lo apuntan Abello y Madariaga (1997), la percepción de ausencia de soportabilidad social que expresa el 43.5% de los adolescentes acarrea que no aprovechen los recursos que sí ofrece la administración pública local, por ejemplo, muy pocos conocen la oferta cultural, deportiva, de educación no formal (clases de cocina, manualidades, idiomas y oficios) y recreativas que se ofertan gratuitamente o con costos bajos, se concentran sólo en las becas económicas, el pavimento de las calles, el arreglo de los camellones y avenidas, y las escuela públicas, cosas elementales que no amplían su red de relaciones y el desarrollo de habilidades que les permitirían ocupar otros espacios sociales, es el caso de (C55), estudiante del CAED quien comenta *“...trabajo en el mercado ayudándole a mi papá en su puesto de pescado. Me agrada estar allí porque la gente me conoce y me saluda, son muy educados. Cuando termine el CAED, quiero entrar a una escuela de repostería porque también me gusta hacer pasteles”* (comunicación personal, junio del 2018). Desconoce que en la misma institución en la que se encuentra se dan clases sobre este rubro los fines de semana de acceso al público en general.

Una vez enterándolo de dicha información, se resiste a creer que pueda acceder a ellas *“...no creo que me acepten, ahí la gente es muy grosera y no me hace caso.”* En experiencias previas fue ignorado y orillado a desertar de un bachillerato general *“...antes de entrar aquí, hice el examen de ingreso a la preparatoria, me tocó en una escuela que me quedaba lejos de casa, pero de cualquier forma fui. Cuando empezaron las clases, el grupo era muy grande, como de 50 alumnos, los maestros entraban, daban la clase y se salían, no contestaban dudas o no nos escuchaban porque se iban al siguiente grupo. Yo no entendía muy bien, porque hablaban muy rápido y no preguntaba nada porque me daba pena que los demás vieran que no sabía. Además, nadie platicaba conmigo, empecé a sentirme solo. En el otro grupo iba un amigo con el que estudié la secundaria, pero cuando me vio ya no me habló. Después de un tiempo ya mejor no fui, porque de todos modos iba a reprobar”* (C55, comunicación personal, junio del 2018).

Cabe mencionar que se trata de un adolescente con discapacidad intelectual que requiere apoyo para tomar las clases, lo que pasó totalmente desapercibido para dicha

escuela, generando en él el aprendizaje de que no es digno de soporte social, lo que se reproduce en sus antiguos compañeros que se mostraban conformes con la dinámica automatizada y despersonalizada de la rutina escolar, cabe puntualizar que CENEVAL realiza la colocación del sustentante a cualquier institución dependiendo del número de aciertos que obtenga en su examen, a diferencia del CAED que no realiza tal selección.

La dimensión de *Integración/presencia en la comunidad* se edifica tomando como sustrato el tipo de relaciones que los adolescentes entablan en las escuelas y la percepción del apoyo que obtienen de la sociedad, se observa a partir de cómo se involucran en las instituciones, organizaciones locales y la vida del municipio en el que viven. De ellas, pueden obtener conocimientos, acceso al trabajo, la cultura, servicios médicos, protección ante la inseguridad y una infinidad más de bienes que se logran a partir de las relaciones de intercambio con los miembros de la comunidad, también comprende tener amigos en el vecindario, estar en comunicación con los vecinos y pertenecer a agrupaciones que facilitan este proceso (Gottlieb, 1981; Laireiter y Baumann, 1992). Para el caso de los referentes empíricos consultados, no existe vinculación con agrupaciones locales, su círculo interpersonal es restringido, se concreta a los familiares, amigos y pareja sentimental, son también sus posibles fuentes de respaldo social, por ello en situaciones de emergencia no buscarán al agente institucional y, en su caso, se encontrarán en completo abandono y a merced de las decisiones que otros hagan sobre ellos.

Este nivel de relaciones ha llevado a que el 59.3% de los participantes de la investigación se encuentren a disgusto con la presencia en la comunidad, que valoren negativamente los servicios de salud, educación, seguridad, empleo, vivienda, agua y transporte que ofrecen los municipios en los que habitan, con las actividades culturales, entretenimiento, esparcimiento y extra curriculares a las que deberían tener acceso tanto dentro como fuera de la escuela, con la información que reciben con respecto a éstas y con el trato que cotidianamente reciben de personas ajenas a ellos. Esto es síntoma de que la presencia que hacen en la comunidad se coloca en el nivel de *hostilidad*, donde la convivencia se reduce a ocupar lugares comunes sin ningún tipo de vinculación afectiva que les permita un proceso de interacción, de respeto y apoyo mutuo. Las interacciones están guiadas por las diferencias entre las personas y los colectivos a los que pertenecen, las relaciones son instrumentales en tanto no existe un compromiso entre unos y otros (adultos y adolescentes) (Giménez, 2009).

Es decir, la estructura de *donación-aceptación-don* que caracteriza a la familia pierde importancia, se desecha la reciprocidad y la recursividad entre la comunidad y ella, cada quien se esfuerza por sacar la mayor ventaja de la situación sin visualizar el potencial que tiene la cooperación comunitaria, haciendo estables las diferencias sociales entre los individuos e impidiendo el cambio social, ejemplo de ello son los pocos padres que han alcanzado estudios universitarios y niveles de ingreso alto, pero con la gran mayoría en el polo opuesto, en condiciones de precariedad y con una educación básica que les da pocas herramientas para superar su condición. En los que se encuentran en los puntos más elevados, tampoco existe la recursividad y reciprocidad para con sus hijos, porque realizan su educación en instituciones de bajo prestigio académico y social, como toda la comunidad.

De entre los cuatro sectores que modulan las acciones y presencia en la comunidad (*público, privado, social y personal o íntimo*) (Llena *et al.*, 2009), el que predomina es el privado, integrado por empresas de diferente escala (micro y mediana) y por individuos particulares que buscan generar ganancias a través de actividades de nivel terciario. En el municipio hay pocos espacios públicos de esparcimiento y estos tienen un nivel de deterioro, y abandono alto, lo que origina que las personas que acuden a ellos lo hagan para embriagarse y drogarse. Las autoridades municipales prestan poca atención a los espacios públicos de ocio y esparcimiento. Proliferan centros comerciales que ofrecen productos y servicios que no pueden costear con su nivel de ingresos, sólo acceden a sus espacios, se pasean por ellos y observan, pero sin consumir. A sólo metros del CONALEP y de uno de los CAED están dos centros comerciales con cine, servicios de comida y demás artículos en los que suelen reunirse después de las horas de clases o cuando deciden no entrar a ellas, lo que aumenta las contradicciones entre un estilo de vida deseable que se les ofrece permanentemente y la realidad de las restricciones en las que se desarrollan. Sin embargo, han encontrado una salida a este conflicto en el endeudamiento para adquirir, a créditos que se pueden prolongar por años, algunos de los artículos más preciados como los celulares, tabletas, laptops, motocicletas y bicicletas (incluso las escuelas han tenido que habilitar lugares de estacionamiento para estos vehículos). La posesión de estos objetos, aunque puede poner en una situación todavía más difícil las finanzas familiares, les otorga prestigio y el sentido de referencia que desean.

La debilidad del *sector público* (instituciones gubernamentales), la existencia de un número desmedido de organizaciones político partidistas (sociedad civil) y la lucha por la

sobrevivencia en la que está enfrascado el *personal o íntimo* (familia y amigos ocasionales), hace que una porción de 59.3% los adolescentes se sienta insatisfechos con su presencia/integración en la comunidad, que sus derechos no son respetados por sus padres, por los adultos en general y por compañeros de los que reciben agresiones, no respetan sus decisiones y que los excluyen de su círculo de relaciones. Esta percepción es más marcada en los que estudian en los CAED, los que expresan haber recibido insultos, gritos y golpes en espacios públicos, invadidos en su intimidad e ignorados por personas cercanas como sus mismos padres, hermanos y compañeros de escuela; lo atribuyen a que son percibidos como diferentes al resto. Esto podría derivar en que limiten su presencia en el espacio público, llevando a un estado crítico los posibles conflictos que enfrentan en los grupos sociales a los que pertenecen. Sus experiencias les han enseñado que sus demandas no serán respondidas en una comunidad en la que imperan las relaciones de hostilidad y de desarticulación entre los sectores.

Los referentes empíricos tienen una baja percepción de aceptación, lo que afecta su capacidad para reaccionar ante potenciales amenazas, asumir roles de responsabilidad y construir cohesión dentro de la comunidad. Se sienten más cómodos actuando al margen de autoridades institucionales como las de las escuelas o las gubernamentales, ocupan los espacios que éstas proveen para establecer relaciones informales bajo reglas que ellos mismos construyen. Es decir, van a los centros comerciales, pero no consumen lo que ahí se vende, se congregan en parques, pero no hacen deporte, ocupan la calle para hacer reuniones, forman sus propios grupos dentro del CONALEP y evaden cualquier responsabilidad que los ligen de forma prolongada a algo, ejemplo de ello es (C8), estudiante del sexto semestre de Autotrónica, quien manifiesta “...*el último momento de felicidad que tuve fue cuando le robaron el coche a mi papá, me dio mucho gusto porque ahí sintió él tristeza y lo que yo siento cuando él se la pasa mandando a cualquier cosa sin importar mis tiempos, y necesidades, aunque yo decido si obedecer o no y si quiero seguir estudiando. En la escuela me gusta platicar con un amigo por WhatsApp y acabo de encontrar a una nueva compañera por esta red, que esta comunicación es más importante que las clases*” (comunicación personal, mayo del 2019).

Estas conductas disruptivas son la respuesta a las demandas de parte de la sociedad de actuar cada vez más como adultos, al mismo tiempo que sus oportunidades para asumir responsabilidades en actividades como el trabajo, el cambio de vivienda, la formación de familias propias y la elección de carreras académicas están cada vez más

limitadas. No obstante, si son detectadas, pueden ser bloqueadas por los padres y la escuela, quienes ejercen una autoridad estricta sobre los adolescentes, sin tomar en cuenta su necesidad de ser escuchados.

Referente a los estudiantes de los CAED la integración en la comunidad tiene una configuración particular, está regulada por el *sector íntimo*, por la influencia de la familia, dependen de ella para cubrir todas sus necesidades y controla sus interacciones en el espacio público; enfrentan barreras para establecer vínculos no regulados y no pueden adquirir papeles de responsabilidad dentro de la comunidad porque han sido desplazados de la toma de decisiones. Sus actividades siempre las realizan en compañía de familiares, por ejemplo, van con ellos de vacaciones, al cine, de paseo, a ferias, festivales, fiestas o centros comerciales. Cuando asisten a la escuela, los llevan a la hora de la entrada y los recogen a la salida o les establecen horarios y rutas fijas para que lo hagan por cuenta propia en transporte público, pero siempre bajo un monitoreo a través de los teléfonos celulares.

En este sentido, se están generando fenómenos que impiden que salgan de los roles subordinados y empiecen a ejercer unos de mayor compromiso asociados a la vida adulta, y que tomen el control de sus vidas. Situación en la que se encuentra (C58), estudiante del CAED, quien comenta “...*me siento bien porque puedo ser y hacer lo que me gusta, por ejemplo, en las vacaciones pasadas fui a Acapulco con mi familia. Si quiero ir al cine, le digo a mi mamá y me lleva*”. Si bien las acciones de estos adolescentes están bajo dominio de los familiares, también ellos pueden manipular la situación a su favor para que sus deseos sean cumplidos porque saben que sus cuidadores se sienten comprometidos para procurarles el mayor bienestar posible, sin importar que tengan que dejar de lado otras obligaciones.

No obstante, la desarticulación entre los sectores sociales y la predominancia del privado ha impuesto una barrera al acceso a los capitales que se producen y distribuyen en la localidad, tanto en calidad como en cantidad, porque se cuenta con servicios públicos, fuentes de empleo, escuelas, lugares de esparcimiento y redes de apoyo vecinal, pero con un funcionamiento precario que sólo permite la sobrevivencia de los sujetos y la reproducción de las condiciones en las que se desarrollan, no su cambio o mejora. El esfuerzo individual y familiar no son suficientes para compensar estas carencias, se requiere un ejercicio de recursividad, de mutua ayuda entre ellos. Este escenario es el reflejo de la construcción histórica del municipio a partir de pequeños grupos homogéneos, con vínculos fuertes a su interior y un mismo origen campesino que

se ha venido transformando a la luz de la urbanización del espacio, pero con poca capacidad para comunicarse y actuar en común con otros, ya sean sectores privados, organizaciones civiles y el propio gobierno local, por ejemplo, en el caso (C54), una estudiante del CAED expresa “...*mis padres viven en Oaxaca, mi papá trabaja en el campo y mi mamá se dedica a cuidar la casa. No tienen estudios, por eso me mandaron a mí para acá a vivir con mi tío para que pueda estudiar la prepa, porque allá sólo hay hasta la secundaria*” (comunicación personal, julio del 2018). Esta estudiante presenta una discapacidad intelectual leve y no tiene cuidadores, aunque su familiar le brinda alojamiento y alimentación, pero ella es la única responsable de su cuidado personal. La pertenencia a estos pequeños núcleos, que generalmente son familiares, produce en el 40.7% de los adolescentes parte de la muestra la percepción positiva de presencia en la comunidad. Una vez más, predominan las relaciones íntimas en la orientación de sus acciones y en los intercambios a través de los que obtienen lo indispensable para desarrollarse.

En este sentido, el soporte que obtienen los sujetos a partir del entramado de relaciones que construyen en la familia, la sociedad en general y en su localidad particular, les permite construir dos tipos diferentes de bienestar: *material* y *físico*. El primero se refiere a obtener los alimentos, vestimenta, alojamiento, salud y educación necesarios para cubrir las necesidades desde el punto de vista del sostenimiento físico, biológico y supervivencia. Su satisfacción está fuertemente relacionada con la manera en que sean pensadas y cubiertas en los contextos y comunidades particulares (Ponce, 2013). En esta concepción se integran a la salud y la educación, porque desde el enfoque de necesidades básicas de Sen (2000) y el PNUD (1997), el bienestar material es un tema de libertad para disfrutar de una vida larga, productiva, digna y con posibilidad de adquirir conocimiento. Sin ellas -educación y salud-, será complicado acceder al empleo, a ingresos y al prestigio asociados a este estado de satisfacción. No obstante, para el común de los padres de familia de esta muestra no lo es, ya que el ingreso al CONALEP se da como consecuencia de resultados muy bajos en los exámenes de CENEVAL y, para el caso del CAED, el requisito principal es el diagnóstico de discapacidad avalado por una institución pública de salud.

Para el estudio de caso de esta investigación, el aumento de los precios de los predios en el municipio, la dinámica del empleo, la proporción de la población con carencia económica, los problemas en el acceso a alimentos de calidad que se dan no sólo en este municipio sino a nivel nacional, se reflejan en que los adolescentes y sus

familias experimenten complicaciones para cubrir sus necesidades de alimentación, alojamiento y vestimenta. De entro ellos, hay quienes no solamente no cuenta con un domicilio permanente, sino que deben estar cambiando constantemente de lugar para vivir y esto en razón de los recursos económicos de los padres o bien de los propios, lo que muestra una complicada situación, por ejemplo (C40), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, señala “...desde pequeño he vivido en este municipio, yo nací en Cuautitlán, pero mi papa trabajaba de albañil en una obra, por eso no venimos a vivir aquí, después ha tenido diferentes trabajos y eso ha hecho que nos vayamos cambiando conforme los precios de las rentas, porque no tenemos casa propia” (comunicación personal, marzo del 2019).

Lo anterior, tiene como efecto que el 53.7% de ellos muestre inconformidad hacia la dimensión de bienestar material. Esta aprobación es reflejo de que el nivel de bienestar al que acceden no les proporciona libertad, no pueden decidir sobre sus vidas, sobre qué estudiar o dónde trabajar, ya que los responsables o cuidadores de ellos se dedican al comercio, servicios, trabajo independiente que no les permite tener de una solvencia económica para disponer una proyección futura, es decir, compran los bienes a pagos y terminan vendiéndolos porque no cuentan con los recursos económicos para terminar de pagarlos. Dado que este es un problema generalizado en la comunidad, se ha naturalizado e incorporado al conjunto de creencias locales, aceptándolo como una realidad dada sobre la que no pueden incidir. Hay un acuerdo colectivo en que tiene lo suficiente para vivir, sin lujos, pero tampoco con carencias significativas, por ejemplo (C11), estudiante del sexto semestre de Autotrónica, menciona “...me considero una persona feliz porque tengo no mucho, pero sí lo necesario para vivir y mi familia está conmigo. Mis mejores momentos son cuando me la paso acostado todo el día jugando *Mortal Kombat*” (comunicación personal, junio del 2019). Ello, indica que para estos sujetos lo importante no es el lugar, las condiciones, el entorno, sino que se tenga donde resguardarse, que tengan los medios para sobrellevar la situación, para sobrevivir en el corto plazo.

Como apunta Ponce (2013), se ha desarrollado una forma particular de cubrir estas necesidades que se complementa con el acceso a otro tipo de satisfactores no indispensables, sean éstos el empleo de dispositivos electrónicos y el acceso a internet. Ello muestra que, si bien la mayoría no tiene la alimentación y la vivienda deseables, sí una carencia de dinero en general, la escasez de recursos y la preocupación por conseguir el alimento suficiente para cubrir las necesidades diarias. La posesión de estos

bienes representa el acceso a un estatus social más elevado en tanto éstos sean más costosos y sofisticados. Frases como *tengo poco, pero lo suficiente, sin lujos, pero en paz, yo gasto lo que tengo y lo que puedo, trago cuando tengo, pobre, pero honrado*, entre otras, son la expresión de la experiencia social o saberes acumulados en la comunidad sobre cómo lidiar con el estrés que causa la restricción de bienes materiales. Los adolescentes utilizan estas mismas concepciones para afrontar con cierta satisfacción este estado de precariedad, en una especie la herramienta cultural heredada y revitalizada que conceptualiza de forma positiva la pobreza (Vigotsky, 1984).

De acuerdo con los referentes empíricos, a las necesidades fisiológicas no se les presta mayor atención en tanto logren comer y tener un techo donde resguardarse. Sin embargo, no se privan del uso de aparatos electrónicos como celulares, pantallas de plasma, laptops o puertos *Wifi* que no están asociados con lo fisiológico, pero sí se han convertido en una necesidad culturalmente creada. A saber, (C2) estudiante del sexto semestre de Autotrónica, menciona “...yo trabajo para comprarme los celulares de nueva gama, los otros los vendo para adquirir el que voy a comprar, mi madre me dice que para qué lo hago si me lo pueden robar, pero yo creo que hay que darse gustos en la vida y los míos son tener los dispositivos más novedosos” (comunicación personal, mayo del 2019). En este sentido, la posesión de estos artículos es lo que permite que el restante 46.3% de los integrantes de la muestra interpreten que sí gozan de bienestar material, aunque éste se refiera sólo al disfrute de estímulos positivos pasajeros que poco contribuyen a su toma de decisiones con respecto a su crecimiento personal a futuro.

El otro tipo de bienestar que se construye a partir de las transacciones que se realizan con los agentes de la comunidad y que promueve la mencionada libertad es el *físico*, se refiere al grado en que la disfunción física, las dolencias y el sufrimiento establecen límites a las actividades de la vida diaria, a la participación en la comunidad y el bienestar psicológico. A saber, (C10) estudiante del sexto semestre de Autotrónica, refiere “...mi madre y mi abuela siempre están enfermas, casi nunca salen de los hospitales y la clínica, porque van a ver a los doctores o por sus medicinas, yo creo que a veces le exageran para que nosotros hagamos lo que ellas quieren” (comunicación personal, junio del 2019). En este planteamiento, se hace evidente que la salud, como ausencia total de enfermedad, es algo posible, pero poco probable.

Al respecto, Walker (2004), distingue entre una salud objetiva determinada por especialistas en el área de la medicina y otra subjetiva establecida por una valoración personal del sujeto, de acuerdo a su estilo de vida y la de su capacidad para asumir un

papel significativo en su grupo de pertenencia. Como se señaló en la dimensión de bienestar material, en ésta también se busca como meta última la capacidad de decisión, es una más de las necesidades básicas a las que aluden Sen (2000) y el PNUD (1997).

Los adolescentes de la muestra de estudio otorgan un valor bajo al acceso a los recursos que procuran el bienestar físico objetivo, por ejemplo, hospitales, centros de salud, a una alimentación equilibrada y a espacios públicos no violentos, porque sus concepciones se ciñen a la creencia de que *estar sano es la norma*, de que es el estado natural de las personas de su edad. A saber, (C23) estudiante del sexto semestre de Industria del vestido, indica “...*en mi familia somos muy sanos, casi nunca nos enfermamos y si lo hacemos es de la gripe o tos, mi madre me dice que voy a vivir muchos años como mis abuelos porque nosotros somos gente sana*” (comunicación personal, mayo del 2019). Es decir, expresan un bienestar físico elevado, el 85.2% consideran gozar de él, piensan que sólo con la presencia de una enfermedad que altere su dinámica diaria deben acudir al médico, pero no lo realizan como una medida preventiva para cuidar su salud, al igual que sus padres lo han hecho por años. Por lo tanto, tienden a mostrar una atención selectiva, ignorar o no interpretar sus carencias económicas como una barrera para el acceso a los servicios necesarios para mantener un adecuado estado físico, de tal modo que mayoritariamente concuerdan en que tiene una buena salud, en que llevan una vida sana y que no tienen problemas médicos frecuentes, sin tomar en cuenta que muchos de sus padres y ellos presentan enfermedades crónico degenerativas como diabetes, hipertensión, obesidad, entre otras.

Otra situación es la que un docente del CONALEP refiere “...*hace un año se hizo una evaluación diagnóstica a los alumnos de nuevo ingreso acerca de su estado de salud y los resultados arrojaron que más del 50% presentan grados de desnutrición, anemia, arritmias y obesidad, se les informó a ellos y sus padres de cada uno de los resultados que se obtuvieron, y muchos de ellos dijeron que la evaluación estaba mal elaborada, que nunca habían recibido este tipo de información y que nosotros no éramos médicos, a pesar de que el diagnóstico lo hicieron profesionales de la salud*” (comunicación personal, julio del 2019).

En este sentido, el sistema de creencias contrasta con el hecho de que prácticamente la mitad de ellos no goza de los beneficios de un sistema sanitario y que habitan en un ambiente con un nivel de inseguridad elevado en el que se cometen ilícitos con una frecuencia alta, además de ser una población de riesgo para infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados, agresiones sexuales, violencia familiar y la

cooptación por organizaciones criminales que pueden ir desde locales hasta internacionales. Por ejemplo, (C47) una estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, explica “...*El otro semestre, a la salida de la escuela, antes de llegar a la casa, unos tipos me interceptaron y me subieron a su carro, abusaron de mí y me tiraron cerca de los límites de Chimalhuacán. Pude comunicarme con mis padres y les dije que me habían secuestrado, pero me dio mucha pena decirles que fui violada, después me di cuenta que estaba embarazada y me practiqué sola un aborto*” (comunicación personal, enero del 2019).

En el bienestar físico, de acuerdo a los resultados, las acciones se limitan a realizar actividades físicas, *comer lo mejor posible, tomar agua, practicar deportes y dormir el tiempo suficiente*, sin alcanzar a establecer una relación entre las condiciones de conflictividad del ambiente y su desarrollo personal, ignorando todo lo que pasa a su alrededor, en este contexto de violencia y criminalidad que han naturalizado. Sus concepciones sobre la salud implican que no son susceptibles de enfermarse y cuando tienen un evento de gravedad ellos o los adultos se cubre sin una cobertura médica, por ejemplo, (R47) estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, expresa “...*los sucesos más desesperantes que he sufrido fueron cuando mi mamá estuvo hospitalizada y después mi hermana por problemas en la cadera. Mi papá no tiene seguro y vivimos en los Reyes la Paz, donde no hay hospitales grandes, tuvimos que vender casi todo lo que teníamos y pedir prestado para pagar una clínica privada*” (comunicación personal, marzo del 2019). En este escenario, difícilmente podrán construir cursos de acción que les permitan atenuar las consecuencias negativas que puede acarrear una enfermedad, principalmente porque se viven pensando en el aquí y ahora, no construyen expectativas hacia el futuro, sus estilos de vida no se lo permiten, además de que los niveles de subsistencia son precarios, lo que impide poder solventar un gasto inesperado o, en su caso, generar algún tipo de ahorro.

En pocos casos se han visto orillados a observar su bienestar objetivo, se reconoce tener afecciones como dolores de columna, migraña, obesidad y convulsiones, aunque muchos de ellos tienen trastornos para los que emplean medios paliativos, como la ingesta de medicamentos alternativos como infusiones, cataplasmas o fórmulas magistrales. Otra de las enfermedades, es la adicción a las drogas, que no se reconocen como una afección sino como un medio recreativo. En los adolescentes en condición de discapacidad, se reportó el consumo de medicamentos para controlar condiciones neurológicas como la epilepsia, el movimiento de las extremidades y los espasmos

musculares. Sin embargo, esto no incide significativamente en su percepción de bienestar físico, por ejemplo, (C49) estudiante del CAED manifiesta “...estoy agradecido porque hace dos años salí bien de mi cirugía. Como tengo síndrome de Lenox -variante de epilepsia infantil-, tengo que tomar antidepresivos, anticoagulantes y medicina para la tiroides. Para cuidar mi salud, hago deporte y como bien. Lo que cambiaría de mí es el carácter, porque me enojo fácilmente y no me dejan practicar algunos deportes” (comunicación personal, abril del 2019).

Respecto a lo anterior, los adolescentes se sienten presionados para ajustarse lo más posible a la norma de que para ellos es estar sano, porque de lo contrario se convertirían en el blanco de agresiones de sus mismos compañeros y de la comunidad que los rodea que el estar sano implica no sólo un estado físico, sino además involucra la juventud, la belleza, la lozanía y la inteligencia. Se conceptualiza la salud no como un estado deseable sino como una demanda, como una precondition para ser reconocido y participar de las relaciones comunales. A saber, (C78) una estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, apunta: “*todos los compañeros de la escuela, hombres y mujeres, me consideran bonita, dicen que soy una belleza, mis amigas quieren tener mi cuerpo y mi cara, y, los hombres con los que he andado, dicen que, si ahorita a mis 17 años estoy estupenda, cuando tenga unos 25, me dicen que por qué no me meto a un concurso de belleza. Sin embargo, como siempre he vivido así, no se me hace extraño, no me causa problemas. Al contrario, obtengo todo lo que quiero, desde los profesores, hasta mis compañeros*” (comunicación personal, marzo del 2019).

Tanto en el consumo de drogas ilícitas como en el de las lícitas (medicamentos) lo que predomina son las creencias y percepciones de los sujetos de que tienen una baja susceptibilidad al daño, de tal forma que se alejan de un modelo de acción razonada o de cálculo de causas, medios y fines al punto en el que pueden estar siguiendo cursos de acción que van en contra de su integridad y, sin embargo, sentirse satisfechos con su toma de decisiones. No todo se explica por una disociación individual entre las condiciones objetivas y subjetivas, es también producto de la presión social que los hace modular sus pensamientos, acciones y sentimientos para ajustarse a la demanda de vitalidad, porque sólo los individuos sanos, fuertes y productivos pueden ocupar un lugar en la comunidad. Cuando manifiestan los efectos de la enfermedad, pierden también la libertad, caen bajo el control del personal médico y se les coloca en un estado de suspensión en tanto restablecen su vitalidad; rompen con el ciclo salud subjetiva, actividades, autodeterminación y satisfacción con la vida a la que hace referencia Lawton

(2001). En esta situación no deseada se encuentra el restante 14.8% de los adolescentes que expresa no tener bienestar físico, por ejemplo, (C46) estudiante del segundo semestre de Industria del vestido exterioriza “...*tengo problemas de la vista y del corazón, me cuido no corriendo y tomando mis medicinas. Cuando estudiaba la primaria, los niños me hacían bullying, porque sabían que no me podía defender o enojarme porque me hacía daño. Si pudiera cambiar algo de mí, sería mi cuerpo.*” (comunicación personal, marzo del 2019).

La modulación de los pensamientos, acciones y sentimientos que llevan a cabo los adolescentes para ajustarse a las demandas de vitalidad de contexto social está en la raíz de un segundo grupo de dimensiones que tienen en común el desarrollo de procesos de evaluación cognitiva y aprendizaje experiencial (Gross, 1999; Hochschild, 1983; Rotter 1954) que llevan al sujeto a regular su conducta y emociones para participar de la comunidad, ocupar un lugar en ella y dar sentido a sus acciones, maximizando las ganancias positivas que obtienen de ello y minimizando las negativas. Este conjunto está conformado por: pensamiento positivo, control interno o autocontrol, control externo, espiritualidad y bienestar emocional (véase Tabla 5. *Resultados de las dimensiones relacionadas con la regulación de la conducta y las emociones*).

Tabla 5. *Resultados de las dimensiones relacionadas con la regulación de la conducta y las emociones*

Dimensión	Satisfacción (en%)	
	Sí	No
Pensamiento positivo	82.3	17.7
Autocontrol o control interno	74.2	25.8
Control externo	43.5	56.5
Espiritualidad	58.1	41.9
Bienestar emocional	75.9	24.1

Fuente: elaboración propia con información del trabajo de campo.

La primera dimensión que hace referencia a la regulación es la de *pensamiento positivo*, que alude a la existencia de *reglas del sentimiento* no tacitas que otorgan sentido a las relaciones colectivas y establecen un ideal cultural de felicidad, entendido como el empleo de las emociones, sentimientos y estados de ánimo general que consiste en la facultad para disfrutar de uno mismo y de las relaciones con los demás, de recrearse, sentirse complacido con la vida y tener sentimientos positivos, y que además hace al sujeto ser funcional (Hochschild, 1983). Utilizando como herramienta estas normas, los adolescentes pueden transformar el significado de acontecimientos estresantes como la

inseguridad de la que son presa los municipios en los que habitan y las condiciones de hacinamiento de las viviendas en que se alojan. Enmascaran la realidad utilizando el sentido del humor como principal escudo protector, pasan una cantidad de tiempo significativo jugando y bromeando con sus amigos y pareja, incluso dentro de los horarios de clases. Es una respuesta anticipatoria al enojo que causa el no poder actuar para cambiar el lugar en el que viven, la escuela en la que estudian y la ineficacia de los cuerpos de seguridad pública. Este es el caso de (R44), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien manifiesta “...soy feliz porque tengo a mi familia unida, económicamente tenemos lo necesario para vivir modestamente sin que nos haga falta nada. Lo soy porque puedo vivir el momento y gozar del amor de mis padres y amigos”. Sin embargo, al mismo tiempo señala: “me empecé a preocupar mucho desde que perdí mi trabajo, ya no puedo ayudar a mi mamá y a veces no tenemos para comer, pero milagrosamente siempre no nos quedamos en ayunas y esto hasta nos sirve a todos para bajar de peso” (comunicación personal, marzo del 2019).

En la situación anterior, se modula la acción para mostrar un Yo fuerte que desafía y logra superar los límites materiales que imponen las restricciones en su vida, y oculta las emociones negativas que la muestran débil y con complicaciones para construirse como un sujeto exitoso digno de admiración (Béjar, 2014). Para poder hacerlo, goza de un mínimo de soporte material y de uno moral significativo de parte de su familia, es decir la resignificación de la precariedad a partir de sus vínculos y su configuración como agentes capaces de actuar en su medio.

Por otra parte, se observa en los adolescentes un esfuerzo constante por mantener un estado continuo de bienestar y de placer alejados del estrés que causan los problemas con los que se enfrentan cotidianamente. Desde la sociología de la cultura, Elias (1993) explica este fenómeno como signo de que forman parte de un tejido de personas interdependientes en el que se construyen pautas de control de las emociones y conductas que los hace ocultar lo que denomina una *naturaleza animal* (odio, vergüenza, dolor y pudor) y se muestran como sujetos civilizados que dominan sus pulsiones y se conducen de manera pacífica en los que se puede confiar y establecer relaciones que otorguen certidumbre en el corto y largo plazo. Este proceso ha llevado a que el 82.3% de la muestra manifieste un pensamiento positivo que los hace presentarse ante sus compañeros, vecinos y familiares como sujetos felices, sin problemas visibles, y dispuestos favorablemente a tomar un lugar significativo dentro del grupo de pertenencia.

El conflicto al que puede llevar la manifestación de la animalidad no desaparece por completo, tienden a ser *invisibilizado* por un trabajo de represión y sublimación de la violencia física a través de actividades civilizadas como el uso del humor, les permiten liberar la frustración contenida y mantener en equilibrio de las tensiones internas. En este sentido, los adolescentes pasan una cantidad de tiempo significativo jugando y bromeando con sus amigos y pareja, incluso dentro de los horarios de clases, pero también deriva en violencia y conflicto cuando se satiriza y acosa a compañeros de escuela o personas cercanas para crearse sensaciones pasajeras de placer y de control de la situación.

Es decir, de igual forma puede devenir en un proceso de *des-civilización* en el que los acuerdos intersubjetivos entre los individuos se rompen, lo que da paso al uso de la fuerza contenida (Elias, 1993). Pierden el control de sí mismos, la violencia física y las pasiones se imponen a la regulación emocional, es el caso de (C19), estudiante del sexto semestre de Autotrónica, quien manifiesta “...*mis momentos felices son cuando cojo, tomo y periqueo*” (tiene sexo, bebe alcohol y consume drogas sintéticas), y agrega, “...estoy rodeado de personas que me cagan” (insoportables) (comunicación personal, marzo, 2019). Lo anterior, demuestra que encuentra satisfacción y es reconocido dentro del grupo por retar las reglas de convivencia y comunicación, y no modular sus respuestas emocionales, pero no goza de la confianza de sus pares y los adultos que lo rodean al momento de establecer relaciones que implican la inversión de energía, tiempo y recursos en el largo plazo, por ejemplo, no es un compañero deseado para realizar trabajos en equipo o ser presentado ante la familia como amigo.

El restante 24.1% de los adolescentes no expresan un pensamiento positivo, en tanto no se permiten generar emociones vinculantes con otros, a través de actividades como el ejercicio, consumo de sustancias adictivas, tienden a mantenerse a distancia de los demás, son rutinarios, es el caso de (C38), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien manifiesta “...*mi vida es medio feliz, porque estoy rodeada de amigos y familiares falsos. Mis padres son difíciles, están separados y no convivimos mucho, casi no veo a mi hermano. No estoy contenta, porque me gusta tener cosas, pero ninguno de los dos me da para comprarlas porque de esa forma hacen enojar al otro, por eso prefiero estar sola que tener que ver sus peleas*” (comunicación personal, mayo del 2019).

El pensamiento positivo tiene implicaciones directas en el control de las acciones, ya sea por efecto de las elucubraciones del mismo sujeto o por la influencia del contexto

social en el que se encuentra. Estas manifestaciones conductuales son analizadas y tienen sus raíces en las dimensiones de *autocontrol* y *control externo* Rotter (1954), que refieren a un proceso cognitivo en el que, a través de la evaluación de experiencias pasadas, se va construyendo un repertorio de conductas que resultan efectivas para lograr las metas propuestas en situaciones que guardan cierta semejanza. El resultado final, es la configuración de modelos conductuales que permiten evitar generar o involucrarse en situaciones conflictivas, conservar la tranquilidad en momentos complicados y conducirse de manera aceptada por el grupo de pertenencia, a través de la interacción de tres variables: las expectativas sobre el trabajo realizado, la importancia subjetiva del refuerzo y la configuración de los cursos de acción en un escenario particular.

En este sentido, las expectativas sobre el trabajo realizado por los participantes de la investigación son bajas, porque no pueden modificar situaciones estresantes como la violencia, la pobreza o la falta de cuidados parentales que muchos de ellos viven. El rol de ser estudiantes, hijo de familia, amigos y las relaciones de pareja les permiten gozar de un confort relativo, el que intentan prolongar lo más posible en el tiempo, en lo que se interpreta como una inhibición de la acción con respecto a retos más desafiantes como ingresar a instituciones de mayor exigencia, conseguir trabajos que les permitan cambiar de nivel socioeconómico o vivir en otros ambientes. En función de ello, el 74.2% de los adolescentes construye concepciones en las que se observan en control de sus vidas y con seguridad en el mediano plazo, pero sólo se validan cuando desempeñan papeles asociados a menores de edad y evaden otros de mayor responsabilidad como hacerse cargo del sustento de la familia o suplir la ausencia de alguno de sus padres.

En otros casos, buscan esquivar sus papeles tradicionales de adolescentes, encontrando la seguridad en la satisfacción de necesidades fisiológicas como el consumo de bienes materiales y la construcción de vínculos sociales con sus compañeros de escuela. A saber, es la situación de (C15), estudiante del sexto semestre de Autotrónica, quien expresa “...*no me hace falta nada, puedo conseguir lo que necesito gracias al esfuerzo de mis padres y al mío, la felicidad significa estar conforme con lo que la vida va poniéndote en el camino*” (comunicación personal, abril del 2019). A la par de ella, se encuentra (R4), también del sexto semestre de Autotrónica, quien manifiesta “...*fuera de la escuela, ocupo la mayor parte de mi tiempo jugando videojuegos como Mortal kombat y durmiendo, y tomo decisiones que no tienen tanta importancia*” (comunicación personal, abril del 2019).

Respecto a lo anterior, el esfuerzo realizado por los adolescentes se centra en fortalecer la posición de receptores de bienes por parte de la familia y vedados de responsabilidades sociales debido a su edad, que está por debajo de lo que legalmente se reconoce como vida adulta, aunque algunos están a punto de traspasar el umbral de los 18 años. Cuando aprenden a utilizar los marcos de interpretación cultural locales que dan prioridad a la supervivencia por sobre otras formas de acceder al bienestar como actividades delictivas o tener fuentes de empleo bien remuneradas, logran producir la denominada contingencia entre los acontecimientos que suceden en su ambiente social y su propia conducta, aparece lo que Rotter (1954) denomina la *creencia en el control interno*. La pobreza se coloca en el núcleo que orienta sus cursos de acción, por ello pasa a un segundo plano, el hacinamiento en el que viven, la falta de oportunidades de trabajo, la baja oferta de instituciones educativas de prestigio, la mala calidad de los servicios públicos con que cuenta el municipio y el pensamiento, y comportamiento de los sujetos se establece a partir de procesos de resiliencia que le dan la sensación de “tranquilidad” en ambientes en donde la violencia es una constante. Es decir, que en el barrio o en la colonia donde se vive se respetará a los vecinos, su propiedad y su integridad, en función de las reglas implícitas de socialización que indican que se honrará al otro en tanto responda de igual manera. Al respecto, (C40), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, menciona “...*en mi colonia llevamos meses sin agua potable y el alumbrado público casi nunca sirve. Yo soy feliz porque convivo con mis amigos y mis familiares, paso buenos ratos con ellos, principalmente con mi compañero Osmar. Para estar bien con mis vecinos no digo nada sobre su vida privada, trato de ser amable y risueña con ellos para no tener problemas, aunque todos estemos enterados de lo que pasa*” (comunicación personal, marzo del 2019).

Por otra parte, el restante 25.8% de los integrantes de la muestra manifiestan insatisfacción en esta dimensión, porque las circunstancias en las que se encuentran los han obligado a asumir responsabilidades que no tenían visualizadas, por ejemplo, (R51), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien cita “...*mi papá le fue infiel a mi mamá, ellos se dijeron muchas groserías y después él se fue de la casa. Dice que como ahora tiene que pagar renta, su comida y otros gastos, ya no nos puede dar dinero. Mi mamá tiene que trabajar todo el día para mantenernos, yo me encargo de la casa y mis hermanos chicos, y ya no me da tiempo de venir a la escuela y hacer las tareas*” (comunicación personal, abril del 2019).

Dicha insatisfacción hace referencia a un sentimiento interior que experimentan los adolescentes cuando perciben que un hecho o estado de relaciones no cubre sus expectativas, se expresa en un grado de decepción causado por la frustración de que no hayan materializado sus deseos (Calvo, Pimiento y Ríos, 2019), de ella derivan dos tipos diferentes: *corporal*, se fundamenta en la creencia de que áreas determinadas del cuerpo relacionadas con los cambios en la complexión física durante la pubertad están desproporcionadas -pequeñas o grandes- (piernas, cadera, nariz, pecho, abdomen, cintura o mejillas) (Behar, Gramegna y Arancibia, 2014); *familiar*, es aquella en la que las causas se encuentran en las relaciones conflictivas que se establecen con los hermanos, los padres, hijos, la distribución de la responsabilidad en las labores domésticas y de manutención, siendo las más importantes las que se establecen con el cónyuge, porque tienen el poder de impactar la dinámica del grupo completo (Quiroga y Sánchez, 1997).

Este tipo de sentimientos están asociados positivamente con alteraciones en la percepción de la imagen corporal que se manifiestan en trastornos de la conducta alimentaria como la anorexia nerviosa, conocida más comúnmente como “distorsión de la imagen corporal” (Behar, Gramegna y Arancibia, 2014, p. 103). Los vínculos que se establecen con los padres, compañeros y la influencia de los medios de comunicación que difunden ideales corporales tienden a reforzar este tipo de comportamientos no adaptativos. Ejemplo de la insatisfacción corporal es el caso de (C37), estudiante del sexto semestre de Industria del vestido, quien manifiesta “...*Sufro de problemas de ceguera, tengo que usar lentes de fondo de botella, padezco de asma y tengo unos pocos quilos de más. Estoy rodeada de personas que me aman y otras que son hipócritas. Quiero cambiar mi físico porque soy fea, así tendría más amigos y mi primer novio*” (comunicación personal, 2019).

En este sentido, los adolescentes evitan tomar decisiones importantes para cambiar su estatus porque tienen pocas posibilidades de incidir en el estado de relaciones en el que se encuentran o porque otros ya lo han hecho por ellos, sean estos sus padres, adultos a su alrededor o incluso las autoridades encargadas de brindar servicios como los educativos. Sin embargo, en otros casos, siguen cursos de acción para los que no se plantean la posibilidad de asumir las consecuencias, sólo disfrutan de las ganancias positivas y las negativas las trasladan a figuras que parecen ejercer control sobre sus vidas, es el caso de (R24), quien manifiesta “...*los momentos más emocionantes que he vivido fueron cuando choqué el coche de mi papá y después cuando le pegué a alguien. No hubo problema porque mi papá platicó con el del seguro y se arreglaron. Se enojó y*

me dejó de hablar, pero me porté bien por un rato y ya me presta el coche otra vez. Del chavo al que le pegué no se enteró, pero él me dijo que no me tengo que dejar de nadie y sabe que si me peleo es para defenderme porque me provocan” (comunicación personal, abril del 2019).

Lo anterior, refleja que el adolescente orienta sus acciones en función de las reglas y control impuesto por el padre, a veces para romperlas, en otras para trasladar la responsabilidad a quien detenta la autoridad. Por lo tanto, sus expectativas de hacer contingentes sus conductas con las normas establecidas son bajas y, en razón de ello, no se percibe como redituable tomar una posición activa. Ante estos escenarios, toman cursos de acción denominados de *locus de control externo* (Rotter, 1954), que tienden a inhibir la acción como una estrategia para gestionar el estrés que implica la impotencia para influir en la realidad, pero sólo a nivel de los síntomas que las originan, no de resolver las causas de los conflictos en los que se encuentran envueltos. Esta evitación de la toma de decisiones relevantes hace que en un 56.5% de los adolescentes manifieste no estar bajo un control externo, ello en razón de los ámbitos en los que sí pueden tomar determinaciones, pero que no impactan de forma significativa su trayectoria vital, por ejemplo, la forma en que se visten, la elección de sus amigos, la asistencia reuniones sociales o *lo que desean estudiar*, aunque ésta última depende más de un sistema de selección y de asignación de lugares en el sistema de educación media superior que del propio sujeto.

Lo anterior, evidencia que acciones banales que tienen efectos en el corto plazo, no determinan sus vidas hacia el futuro. Al respecto, (R35), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, comenta “...*las decisiones más importantes que he tomado fueron primero sí tener mi fiesta de XV años y luego salir en el carnaval del municipio”* (comunicación personal, mayo del 2019). Cabe mencionar que la adolescente habita en Chimalhuacán, Estado de México, en donde se conservan tradiciones ligadas al pasado rural de sus habitantes, por ejemplo, la celebración de carnavales y fiestas patronales de los barrios por los que está constituido.

Como Rotter (1975) apunta, el locus de control externo causa ansiedad y estrés en los adolescentes que no pueden incidir en el estado de relaciones en el que se encuentran. De entre los integrantes de la muestra de estudio, hay adolescentes que consideran que sus movimientos tienen poco efecto en la situación en la que se encuentran. Éstos se han enfrentado de forma más directa a las limitaciones que tienen no sólo al opinar, sino para influir en sus trayectorias vitales. En este sentido, les causa

malestar las pocas opciones educativas que tienen en el municipio, los deficientes servicios públicos, la peligrosidad de los barrios en los que viven y las precarias condiciones económicas en las que se encuentran. No cuentan con el apoyo necesario para canalizar su disgusto y transformarlo en una vía para mejorar su nivel de vida, es el caso de dos de las estudiantes del segundo semestre de Industria del vestido, la primera (C52), manifiesta “...quisiera regresar el tiempo para que no hubiera pasado nada de eso...” (comunicación personal, marzo del 2019), sin poder verbalizar los acontecimientos que le causan una angustia constante; la segunda, (C37), expresa “...mi papá piensa que no puedo ser independiente, quiere controlar todos los aspectos de mi vida, no le importa que yo tenga mis propios planes” (comunicación personal, marzo del 2019).

En este sentido, la dimensión de control externo alude a fenómenos estructurales (pobreza, violencia, mala calidad de los servicios públicos) que limitan la capacidad de decisión de los sujetos. Sin embargo, los referentes empíricos le otorgan mayor importancia a los conflictos que se generan en su propio núcleo parental. La tensión en las relaciones familiares son la causa principal de que el 43.5% de los adolescentes no cuente con alternativas materiales u objetivas para escapar a los problemas que superan las capacidades de ellos, les queda como último resquicio o espacio de protección la *espiritualidad*, la facultad reflexiva de otorgar significado a los actos y de superar las barreras del ser humano, le dan significado a su vida a partir de las relaciones que entablan con su familia, amigos, compañeros de escuela y vecinos.

Lo anterior, les permite posicionarse en relación al espacio en el que habitan y desempeñarse en él, a través de lo que Emmons (2009) denomina *Inteligencia existencial* (IES), que hace referencia a un aspecto cognitivo de lo espiritual que le permite al sujeto posicionarse en relación al ambiente específico en el que habita, se manifiesta en cinco tipos de conductas: trascendencia, estados intensos de conciencia, sentido y significado, recursos espirituales y mantenimiento. Este tipo de recursos tiene una baja recurrencia en la muestra estudiada, sólo el 58.1% de los que la componen manifiesta tenerlos. La que se mostró con mayor presencia fue la de sentido y significado, referida a dar explicación a la existencia desde lo divino. Por ejemplo, (C44), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien cita “...soy feliz porque me dejo guiar por la Biblia y eso me ha ayudado a ser feliz, aunque no lo crean. Soy perfectamente imperfecta, hay momentos difíciles, pero me siento bien con lo que hago en mi vida porque me dejo aconsejar por mis papás y ellos a su vez por Dios. A pesar de todo, hemos salido adelante por milagros” (comunicación personal, mayo del 2019).

En este sentido, la espiritualidad permite acceder a una serie de pautas de orientación de la acción o reglas éticas de conducta que le da sentido a su experiencia, encausa sus relaciones con las personas que tienen a su alrededor, les ayuda a encontrar soluciones colectivas a sus problemas particulares, a visualizar escenarios en los que su esfuerzo es recompensado positivamente y sentirse parte de algo más grande e importante que ellos mismos. Sin embargo, para los adolescentes del estudio de caso, no siempre se manifiesta a través de las conductas que contempla la IES, también están presentes personajes carismáticos dentro de su comunidad, por ejemplo, artistas famosos, deportistas exitosos como futbolistas, boxeadores o atletas olímpicos que han emergido de los sectores populares de todo el país. A saber, (B42) estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, expresa “...a veces siento que no soy buena en nada y otras que soy demasiado. Lo que me motiva a salir adelante es ir los fines de semana a bailar con mis amigos, ir al Dance K-pop cover” (abril del 2019). De estos colectivos se generan formas específicas de comunicación, relaciones, vestimenta, creencias y futuros deseables.

Es así que para los adolescentes consultados la espiritualidad conlleva acciones inmediatas que les permiten anticipar y evitar las respuestas de negación, violencia y aislamiento que implica vivir en un contexto social que no les brinda el apoyo necesario para desarrollar sus habilidades e intereses de la mejor manera. Esta cualidad produce efectos reales sobre el sujeto: crea lazos de comunión con otras personas que comparten la misma espiritualidad, produce una experiencia subjetiva de felicidad y reacciones como reír, llorar o quedarse impávidos cuando tienen contacto con el objeto o sujeto de su ser (Gross, 2010).

Frente a ellos, existe otro 41.9% de adolescentes que no manifiesta este tipo de condición, que siguen cursos de acción individuales, no se conciben como parte de una colectividad unida por valores éticos o sentido de pertenencia a la comunidad, que no tienen trascendencia y el significado de su vida está dado por el disfrute de acciones que reportan una gratificación en el corto plazo como el juego, las bromas, las relaciones sentimentales y familiares como una forma de cambiar el foco de atención y reinterpretar situaciones que les crean un malestar constante.

Contrario a los resultados en la dimensión de *espiritualidad*, lo primordial de ellos es el *bienestar emocional*, en sustitución del bienestar material, que muchos de ellos no tienen, ya que les crea el engaño de tener seguridad física, autoestima positiva y la idea de que pueden cumplir con sus metas personales, aunque en los hechos los escenarios

en los que se desenvuelven no suministren las oportunidades para hacerlo. De esta forma, el 75.9% expresaron sentirse importantes, contentos con sus vidas y bien consigo mismos. Estos resultados son el producto del contraste entre las aspiraciones y las metas alcanzadas. También comprende un componente afectivo que puede ser tanto positivo como negativo, sin ser excluyente uno con respecto al otro. Es decir, dos son las variables que se ponen en juego para lograr un pensamiento positivo: una cognitiva/evaluativa y otra afectiva (Diener *et al.*, 2006). Por ejemplo, (C41), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien expresa “...*todos los días vengo desde Chimalhuacán en transporte público hasta Nezahualcóyotl porque en esta escuela esta la carrera que quiero estudiar, me estoy preparando para ser una profesional técnica en Industria del vestido. Está es la decisión más importante que he tomado en mi vida hasta ahora, aunque si me comparo con mis compañeros creo que tengo menos cosas, por ejemplo, en cuestión del dinero*” (comunicación personal, mayo del 2019).

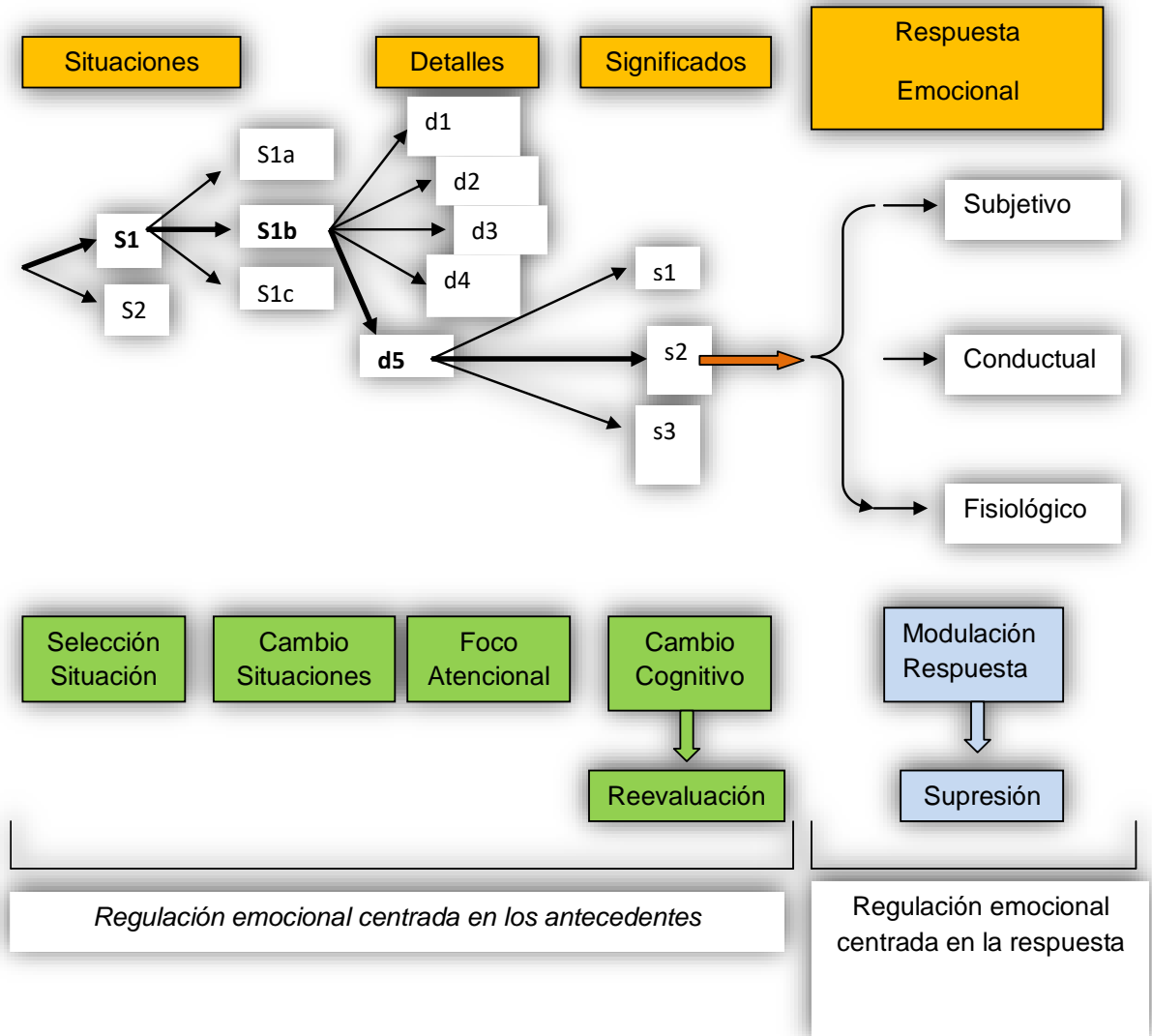
En el caso anterior, se manifiesta un bienestar emocional positivo porque considera que está en el camino correcto para lograr su meta de convertirse en técnica y es una decisión que ella ha tomado, por lo que la energía y esfuerzo invertido en ello se hace algo que se enfrenta con buen ánimo. Sin embargo, se tiene que puntualizar que proviene de una familia en la que los progenitores tienen un nivel de educación secundaria, el padre se desempeña como obrero en una fábrica y la madre se dedica al hogar. Por lo tanto, la adolescente manifiesta lo que se comprende como una evaluación cognitiva centrada en antecedentes (Gross y Thompson, 2007), en la que llegar a ser *una profesional técnica en Industria del vestido* es un potencial avance académico, económico y laboral con respecto a sus referentes más cercanos, los padres. De esta forma, es capaz de construir significados positivos alrededor del hecho de estudiar en el CONALEP, obviando que la institución goza de poco prestigio, tiene una capacidad limitada para influir en la empleabilidad de sus egresados y que existe una amplia oferta de educación media superior que está fuera de su alcance. Es decir, sus elaboraciones se fundamentan en la interpretación del contexto particular en el que se desarrolla, sin abrir su panorama hacia el ambiente social más amplio.

Los participantes de la investigación proporcionaron información que manifiesta que siguen una serie de estrategias en las que buscan reducir el impacto de experiencias negativas como la muerte de familiares, la escasez de dinero, la violencia o la falta de atención de los padres, como lo muestra Gross (1999) en su modelo de regulación emocional (véase *Figura 25. Modelo de regulación emocional*). La primera de ellas es la

elección de la situación, en la que reconociendo que no van a encontrar condiciones para desarrollarse favorablemente en escuelas de mayor exigencia académica, acceder a una vivienda digna, una alimentación saludable, espacios de esparcimiento, instituciones de salud de calidad o en espacios laborales bien remunerados. Al no tenerlos, presentan frustración, rechazo y agresión por las personas que se encuentran a su alrededor. En su lugar, siguen direcciones alternativas en las que es factible obtener ganancias positivas fácilmente, como lo son las relaciones de amistad, de noviazgo y con la familia, en lo que se reconoce como una selectividad emocional.

Si ello no resulta, se intenta *cambiar de situación* a una que otorgue mejores condiciones. Si no es posible hacerlo, recurren a *poner atención* a la parte menos negativa de ella. Después de eso, realiza una *reinterpretación* del significado para modelarlo a emociones positivas, generando una respuesta a nivel conductual, fisiológica o subjetiva. Es decir, el adolescente de este estudio al vivir en un ambiente no favorable realiza procesos de regulación emocional que le permiten poner su atención en condiciones positivas y óptimas que lo muestran como feliz y con un pensamiento positivo.

Figura 25. Modelo de regulación emocional



Fuente: tomado de Hervás, G. y Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. España: FOCAD.

Un ejemplo de la aplicación del Modelo de regulación emocional se observa en el caso (C50), estudiante del CAED, quien presenta una condición de hipoacusia (disminución de la capacidad auditiva), expresa “...cuando estudiaba la primaria, se dieron cuenta que estaba perdiendo el oído. Saliendo, me mandaron a una escuela especial para sordos, yo no quería porque me gustaba estar con mis amigos y deseaba pasar con ellos a la secundaria, pero igual me inscribieron a la especial. Ahí me enseñaron la lengua de señas y conocí a otros chavos sordos. A nadie nos gustaba la escuela, era muy aburrida, siempre nos enseñaban lo mismo. Después de un tiempo me invitaron a juntarme con ellos afuera de la escuela, en la tarde, ahí me di cuenta que se

dedicaban a robar y les gustaba molestar a la gente, y tomar. Anduve con ellos toda la secundaria, a veces también robando, les dejé de hablar porque no me gustaba lo que hacían, pero eran los únicos con los que me podía juntar porque no había más en la escuela. Cuando terminé, me fui a una prepa normal porque yo puedo escuchar y hablar bastante, además aprendí la lengua de señas e inglés. No la terminé porque me tuve que ir a trabajar a una obra en Pachuca (construcción), ahí aprendí electricidad y es a lo que me dedico. Regresé a estudiar al CAED porque es abierta, puedo venir unos días a la semana y así luego entrar a la carrera de ingeniero eléctrico, porque me gustan las matemáticas y la electricidad” (comunicación personal, julio del 2018).

En el relato anterior, se observa que el estudiante se encontraba en una situación que no podía cambiar (ser enviado a una escuela de educación especial). Ante ello, se le presentaron una serie de alternativas (molestia por no estar con sus antiguos compañeros, insatisfacción por la dinámica de las clases y construir nuevas relaciones), de las cuales se concentró en formar nuevos vínculos con chicos sordos, de ello derivó un cambio cognitivo en el que se sumó al grupo de amigos que ahí existía. A nivel subjetivo, empezó a formar un sentido de pertenencia a una comunidad de iguales; a nivel conductual, adoptó sus formas de manifestar su malestar a través de actos antisociales; y en el plano fisiológico, su malestar se transformó en una satisfacción temporal. Al finalizar la secundaria, la situación cambió y el proceso de regulación emocional dio un nuevo giro al entrar a un bachillerato general y luego tener que abandonarlo para trabajar.

Un caso similar es el de (C9) estudiante del sexto semestre de Autotrónica, quien expresa “...vengo todos los días desde el municipio de Texcoco hasta Nezahualcóyotl a estudiar porque aquí me tocó. Tengo algunos problemas personales y un oído malo, por eso tomo mis medicamentos para la depresión y para el dolor. Casi no me junto con nadie aquí porque hay muchas gente y amigos falsos, pero sigo en la escuela porque es necesario hacer lo que hay que hacer, así seré ingeniero en autotrónica, aunque por el momento no sé en qué puedo trabajar. Por lo pronto, me siento bien porque tengo un hogar con dinero, humildad, sinceridad y lealtad, lo que no se puede decir de otros compañeros” (comunicación personal, marzo del 2019). Cabe mencionar que los padres del adolescente se emplean como comerciante, el padre, y como médico, la madre, tienen ingresos relativamente altos, lo que le hace gozar de cierto confort y no preocuparse por la situación que implica trasladarse a otro municipio para estudiar en una especialidad que no eligió. Su foco de atención está en lo que le ofrecen los padres y sus compañeros de escuela, a los que atribuye poco significado. No reevalúa la situación en la que se

encuentra, su objetivo es no crear un conflicto con sus padres al negarse a ir a dicha institución, su conducta es de apatía ante el curso de los acontecimientos y respuesta fisiológica se refleja en la depresión que experimenta. Por su parte, los padres no se han mostrado dispuestos a invertir parte de su capital para que el hijo acceda a otros espacios de formación.

Un caso más en el que se pueden rastrear rasgos de la aplicación del modelo de regulación emocional es el de (C24), estudiante del sexto semestre de Industria del vestido, quien manifiesta “...siento que me va bien, algunas veces no salen las cosas como uno quiere, pero esforzándome y siendo positiva la vida es más tranquila y eficiente. Sé que hay que estar dispuesta a hacer algunos sacrificios, por ejemplo, no salir a pasear o fiestas, para tener lo que uno desea en realidad. Ya decidí lo que quiero hacer saliendo de la preparatoria, me tengo que esforzar día a día para conseguirlo, así podré ser diseñadora” (comunicación personal, marzo del 2019). La adolescente tiene claro que en su acontecer tiene que enfrentarse a una diversidad de situaciones, entre las cuales no siempre puede elegir la más favorable. Cuando se ve impedida para hacerlo, cambia el foco de atención y realiza una reevaluación cognitiva, en algo que describe como *ser positiva*. A partir de plantearse la meta de llegar a ser diseñadora, le ha otorgado subjetivamente sentido a su existencia, modulando con ellos su conducta y suprimiendo las respuestas no adaptativas a estímulos negativos como la precariedad económica. Sus padres tienen un nivel de estudios de secundaria, él se dedica al comercio por cuenta propia y ella al trabajo doméstico. En conjunto, la familia no goza del capital cultural necesario para distinguir entre ser técnico en industria del vestido y una diseñadora de modas profesional.

Lo anterior, evidencia que la situación de precariedad en la que se encuentran los adolescentes de la muestra de estudio no es algo que ellos o sus familias hayan podido superar o transformar significativamente. No obstante, están constantemente intentando introducir pequeños cambios que hagan de su vida diaria algo más tolerable, por ejemplo, establecen pactos tácitos de respeto mutuo con sus vecinos, que aunque frágiles, les permiten transitar por la calle sin ser agredidos; se esfuerzan por acceder a las becas económicas que otorgan las instituciones en las que estudian, aunque son conscientes de que tener un buen promedio no les garantiza acceder a universidades o conseguir buenos trabajos una vez al egresar del bachillerato; saben que las clínicas médicas de su colonia no tienen servicios especializados y están saturadas, pero se registran en ellas porque son de muy bajo costo y la única vía para obtener un pase a un hospital público en caso

de una enfermedad grave; aunque son conscientes de que los agentes de policía son poco eficaces para combatir el delito y tienden a llegar horas después de ocurrido, los llaman cuando sucede un conflicto porque les da la impresión de estar ejerciendo un derecho; y aceptan trabajos en los que están en condiciones prácticamente de explotación, porque creen tener la libertad de renunciar cuando ellos quieran y conseguir otro de iguales características. Estas acciones, aportan cierta cuota de control y de bienestar emocional a los adolescentes, terminan por reforzar sus condiciones precariedad y de exposición.

Cuando las situaciones en las que se encuentran están fuertemente estructuradas, por ejemplo, cuando no pueden cambiar de vivienda, escuela o independizarse de la familia, el último resquicio por el que pueden actuar para regular sus emociones y encontrar satisfacción es direccionar su atención a los elementos menos nocivo de ellas, así, no obstante no pueden modificar el lugar en el que viven o su propia familia, son capaces de redirigir el foco de interés hacia aspectos externos como los amigos que tienen en la escuela, con quienes comparten gustos musicales, la afición por algún atleta o cantante. También recurren a hacerlo hacia aspectos internos de su propio núcleo parental como ser el ejemplo de los hermanos menores o los primeros en conseguir un título como técnico profesional, tener la posibilidad de ingresar a la universidad o conseguir un empleo formal que los colocaría en la categoría de proveedores de sustento económico. Esto les permite regular su respuesta ante estímulos negativos como la ausencia de cuidados de los padres, los servicios públicos deficientes o las condiciones precarias de las viviendas en las que se alojan.

Las acciones anteriores, se han realizado por mucho tiempo y en tantas ocasiones que tienen un dominio de ellas tan grande que las activan casi de forma automática, encontrando satisfacción en cualquier situación, sin importar su gravedad. De esta forma, pueden desplazar momentáneamente los efectos de un trauma, por un ataque sexual y disfrutar de la compañía de los amigos de la escuela o de un paseo con la pareja sentimental. No obstante, esto los enfrasca en una dinámica de acumulación de experiencia positivas de intensidad mediana y baja para postergar el afrontamiento de las que les causan impactos emocionales, físicos y conductuales que no pueden controlar.

Al respecto, los estudiantes del CONALEP y los de CAED han desarrollado la habilidad para reinterpretar la situación en la que se encuentran. Así estudiar en estas instituciones de baja exigencia académica y con poca capacidad para asegurar su ingreso a la educación superior o efectivamente facilitarles el acceso a espacios laborales que de

acuerdo con las instituciones donde se encuentran podrían colocarse, es una oportunidad de desarrollo personal valiosa. Sin embargo, en la realidad no se cumplen: de los egresados, el 56.6% completó el proceso para titularse (prácticas profesionales, servicio social, terminar el programa de estudios y el acto protocolario), el 20.4% están trabajando y 34% estudiando. De los que se han insertado en el mercado laboral, el 80% tiene un salario mensual igual o menor a 6,000\$, 39.8% considera que se está empleando en lo que realmente quería y 33.6% que la carrera que estudió tuvo poco o ningún efecto para conseguirlo (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP], 2019).

En su imaginario, lo de mayor predominancia son el reencuentro con los amigos o con su pareja sentimental, ya que muchos de ellos refieren en sus entrevistas la importancia de la amistad y el amor, por ejemplo, (C37), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, refiere “...*me considero feliz porque quiero vivir la vida a lo máximo. Todos los días vengo a la escuela desde Chimalhuacán porque aquí conocí a un chavo y decidí hacerlo mi novio, además de los amigos que ya tengo aquí. Si me comparo con mis compañeros, creo que tengo un mejor físico, por eso me quieren mucho*” (comunicación personal, marzo del 2019). Este tipo de concepciones sobre la institución les permite desviar la atención de forma pasajera de los aspectos negativos de la escuela, por ejemplo, el 40.3% de los egresados consideró que los profesores están preparados para impartir clases y el 53.3% que asisten regularmente. En cuanto a la infraestructura, 37.1% expresó que los laboratorios son regulares y 39.6% que también los talleres lo son. En cuanto al equipamiento, 40% lo calificó como desactualizado y 47.8% que es insuficiente para todos. En última instancia, 48.9% de ellos se calificaron como capaces de desempeñarse en la especialidad que estudiaron (De los Heros, 2012), cabe considerar que la infraestructura y el personal con que cuenta el CONALEP no ofrecen condiciones necesarias, ya que el equipo con que cuentan para su preparación en el área de Industria del vestido y Autotrónica la maquinaria que utilizan es vieja, con falta de mantenimiento, no existen los equipos suficientes para todos los alumnos. Para el caso de la Industria del vestido, sus diseños, herramientas, insumos están desfasados de lo que actualmente se utiliza en el mercado. En lo que refiere a Autotrónica, las herramientas, los insumos, los autos, al igual que la anterior profesión, están desfasados.

En lo que respecta al personal docente de las dos carreras, no hay actualización con los contenidos actuales, la metodología de enseñanza y forma de evaluación no corresponden con el modelo de competencias que actualmente se emplea, además la forma de interacción hacia los alumnos es autoritaria, directiva y sin compromiso con la

docencia. Los datos anteriores fueron realizados por egresados de estas carreras. Los que están estudiando actualmente piensan que cuando terminen sus estudios técnicos podrán ingresar a empleos con sueldos justos o seguir con sus estudios a nivel superior. Gross (1999), concibe esta reinterpretación como cambios cognitivos que le dan la facultad a los sujetos de generarse estados emocionales positivos y de tener el control de sus vidas. Por ejemplo, (C21) uno de los pocos hombres que estudia la carrera de Industria del vestido, del sexto semestre, indica “...mi papá es director de primaria, ya me dijo que cuando termine la escuela va a hablar con el supervisor para que me dé trabajo en el taller de corte y confección en una secundaria. No me van a pagar mucho porque no es igual que un maestro normalista, pero me va alcanzar para vivir relajado y comprar los videojuegos que me hacen feliz. Él dice que me meta a la normal, pero no tengo el promedio, ya luego veo si entro a una de las de Antorcha campesina o mejor ya me quedo así” (comunicación personal, marzo del 2019).

Ante la imposibilidad para actuar o incidir sobre el estado de las relaciones o la situación en la que se encuentran, los adolescentes han acumulado las experiencias y aprendizajes indispensables para actuar sobre los componentes emotivos y físicos derivados de enfrentarse día con día a condiciones adversas que escapan de sus manos, así, (R23), estudiante del sexto semestre de Autotrónica, relata “...el suceso más estresante que he pasado fue cuando me quedé sin trabajo, ya no tenía para el gasto de la escuela, ni siquiera para el camión, me paraba a las 6 y me venía caminando desde Chimalhuacán, aquí no comía nada porque no traía dinero y luego regresarme igual a pie. Lo tuve que resolver yo solo, porque mis papás dicen que con la secundaria ya puedo trabajar bien y mantenerme, pero yo creo que necesito tener una carrera para poder ganar mejor” (comunicación personal, marzo del 2019).

Este esfuerzo constante por gestionar sus estados de ánimo puede derivar en la adopción de cursos de acción ineficaces que tienen como resultado que los sentimientos negativos se vuelvan aún más intensos o que dañen su estado de salud, así para cambiar el foco de atención de acontecimientos que les generan malestar pueden empezar a usar drogas como la marihuana y el alcohol, mantenerse en relaciones de pareja destructivas o acosar a sus compañeros para ganar la simpatía y el reconocimiento de ciertos círculos de amigos, es el caso de (R5), estudiante del sexto semestre de Autotrónica, quien refiere “...cuando me estreso mucho le pego a mi hermano porque me hace enojar, siempre le digo que se esté en paz pero no entiende, yo tengo que cuidar la casa y a él cuando mis papás no están. Si pasa algo, a mí es al que me van a echar la culpa. Ya sabe que si dice

algo luego cuando estemos solos le va a ir peor” (comunicación personal, marzo del 2019).

Lo anterior, es la manifestación de una desregulación emocional que sigue un curso contrario a la regulación, se crea bienestar a través de la *des-civilización, en la que las emociones se desbordan*. Para Elias (1993), al mostrar la animalidad, se rompen los acuerdos intersubjetivos entre los individuos, se observa al otro como un objeto a través del cual satisfacer las propias necesidades o preservar su integridad, aunque no se tenga conciencia clara de ello. Al final el objetivo de ambas estrategias es el mismo: protegerse de los efectos adversos de vivir en ambientes que no les ofrecen las condiciones necesarias para desarrollarse. La desregulación sigue las mismas tácticas que la regulación, pero en un sentido que traslada las consecuencias adversas a otros sujetos: se pasa de ser molestado en el barrio a acosar a los alumnos más vulnerables en la escuela; de ser violentados en la familia a agredir en relaciones de pareja; de observar a los adultos hacer uso descontrolado de drogas a hacerlo ellos en los alrededores de la escuela; de que los padres dedique su vida a realizar trabajos mal pagados y con jornadas interminables a ellos mismos empezar a realizar actividades remuneradas precariamente. Todo este tipo de maniobras también les generan una sensación de bienestar emocional, aunque al final derivan en una intensificación de las fuentes originales del malestar porque ahora ellos mismos están reproduciéndolas.

El restante 24.1% de los adolescentes que no advierten tener bienestar emocional, de acuerdo con el Modelo de regulación emocional (Figura 24), en la fase de Modificación de la situación, no han podido cambiar la fase 2 en una dirección distinta, porque no depende de ellos poder realizarlo ya que presentan problemáticas tales como encarcelamiento o enfermedad de un familiar, muerte de algún progenitor y/o hermano, utilizando estrategias de regulación anímica que les impiden tener un proceso de socialización adecuado, es la situación de (R32), estudiante del sexto semestre de Industria del vestido, quien narra “...*el año pasado mi papá enfermó, estuvimos llevándolo al seguro social y no dijeron que era cáncer, le dieron medicamento y le mandaron quimioterapias, pero nos dieron las citas para tres meses después. Aguantó la primera, pero la segunda ya no, se murió porque se le esparció a más órganos y tardaron mucho en atendernos. Después de eso, también se empezó a sentir mal mi abuelita, extrañaba mucho a mi papá, se murió medio años después que él, ahora ya sólo estamos mi mamá y yo”* (comunicación personal, abril del 2019).

De lo anterior, se infiere que los adolescentes tratan de modelar la atención para facilitar la funcionalidad y la regulación de sus emociones, les es imposible cambiar su foco atencional ya que las disposiciones por las que atraviesan son extremadamente traumáticas y más cuando ellos mismos han sufrido el acontecimiento, se reporta que al ser de una población mayoritariamente femenina muchas de ellas han sufrido algún tipo de violencia tanto física, psicológica, sexual, entre otras (Hervás, Cebolla y Soler, 2016). Desde la infancia y actualmente en la adolescencia, por ello la respuesta emocional que han dado se centra básicamente en el trauma que se originó a partir de la agresión ejercida en ellas, sin poder cambiar el foco de atención, ejemplo de ello son los más de 6 millones de delitos sexuales perpetrados contra mujeres en el 2019 en México, por ejemplo, acoso, hostigamiento, abuso y violación, de los cuales el 99% nunca fueron denunciados. Para el caso de la violación, se cometieron 3,63768 agresiones, pero sólo fueron iniciadas 2,364 carpetas de investigación, lo que implicó un 99.4% de incidentes no reportados (Redacción Animal Político, 2020). Este tipo de fractura de los acuerdos sociales de convivencia social se muestra en acontecimientos como el vivido por una joven de 19 años, quien fue violada por dos de sus compañeros, amenazándola con un cuchillo, durante su primer día de trabajo en una gasolinera del Estado de México (Índigo staff, 2021).

Cabe mencionar que este grupo que compone el 24.1% de la muestra no ha realizado una reevaluación cognitiva, lo que trae como consecuencia que las adolescentes tengan una conducta defensiva, sean introvertidas, agresivas y bastante desconfiadas con todo aquel que quiera interactuar con ellas, ya sea como compañero o profesor, por ejemplo, (R45), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien describe *"...en la escuela siempre hay compañeros que se quieren pasar con uno, en la cooperativa se te pegan por detrás con el pretexto de que van a comprar o cuando tomamos la combi a la salida te tocan el pecho o las nalgas al subir, porque la gente se amontona, también hay maestros que buscan quedarse solos contigo después de la clase con el pretexto de que reprobaste o que te van a dejar trabajos extra para sacar mejor calificación. Cuando pasa eso, tenemos que decirle a una amiga para que nos acompañe, ya la que quiera ir sola es porque sabe a lo que va"* (comunicación personal, marzo del 2019). Otro caso es el de, (R9), estudiante del segundo semestre de Autotrónica, el que menciona *"...hay un compañero que me molesta, porque cuando entramos no me quise pelear con él. Desde ahí, me dice que me va a pegar. Si estoy de espalda me patea entre las piernas o me pega en la cabeza. Cuando me volteo a reclamarle me dice que cuando*

quiera me espera a la salida para ver si sí es cierto. Se junta con los de otros grupos y los de la tarde. Si le dices algo a uno, todos se te echan encima” (comunicación personal, abril del 2019).

Algunos de los efectos de la evaluación cognitiva y la modulación de la conducta son la manifestación de respuestas de los adolescentes ante acontecimientos estresantes. Éstas se analizan en las dimensiones de afrontamiento activo, afrontamiento de evitación y autodeterminación, a través de las cuales se busca satisfacer necesidades psicológicas asociadas a la percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales significativas que hacen al sujeto advertir un sentido de pertenencia a su comunidad. Desde ellas, algunos eventos son interpretados como una ocasión para movilizar las propias habilidades y recursos, otras como un recuerdo de que tienen capacidades limitadas. Es decir, se trata de actividades cognitivas que se reflejan en la construcción de estrategias que tienen como objeto preservar la integridad emocional (véase Tabla 6. Resultados de las dimensiones relacionadas con la respuesta conductual ante acontecimientos estresantes).

Tabla 6. Resultados de las dimensiones relacionadas con la respuesta conductual ante acontecimientos estresantes

Dimensión	Satisfacción (en%)	
	Sí	No
Afrontamiento activo	67.7	32.3
Afrontamiento de evitación	51.6	48.4
Autodeterminación	77.8	22.2

Fuente: elaboración propia.

En el modelo de resiliencia, las dimensiones de *afrontamiento activo* y *afrontamiento de evitación* son concebidas de forma separada. Sin embargo, desde la perspectiva de Amarís *et al.* (2013), son dos caras de un mismo proceso adaptativo al estrés (PAE), en el que el adolescente activa una serie de recursos psicológicos que le permiten hacer frente a acontecimiento que consideran relevantes, intentando controlar sus efectos (positivos/negativos), valorándolos y otorgándoles un significado, y construyendo una capacidad para enfrentarse a sucesos semejantes en el futuro.

Los PAE pueden ser accionados ante acontecimientos mayores que están fuera de control del individuo, son fortuitos e imponen un ajuste a su estilo de vida, por ejemplo, (R55), estudiante del CAED, quien refiere “...tengo una relación muy mala con mi mamá desde que murió mi papá, luego murieron mi tío y mi abuelita. A mí, me dolió más lo de mi abuela, porque me contaba cuentos y me cantaba, ahora siento que soy muy aferrado a

las cosas, pero mi mamá sintió más lo de mi papá porque ahora ella tiene que hacer todo sola" (comunicación personal, julio del 2019). En paralelo, puede haber otros que son valorados como menores, que tienen un aparente impacto bajo, pero temporalmente próximos y repetitivos, es el caso de (R52), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien manifiesta "...lo que más me ha estresado es la separación de mis padres, pero no se conformaron con eso, todo el tiempo se están diciendo groserías y yo soy la que tiene que aguantarlos a los dos. Cuando tengo algún problema prefiero resolverlo sola o decirles a mis amigos antes que contarles algo" (comunicación personal, abril del 2019). Los acontecimientos de baja intensidad, para los que se desarrolla cierta tolerancia, son los que tienen mayor potencial para generar daño, no permiten construir estrategias de control de los estragos que causan. Ante estos, los adolescentes realizan procesos evaluativos para identificar si representan una amenaza para su integridad o si son retos para los que cuentan con recursos para hacerles frente. Ninguno de ellos se constituye en riesgo para su integridad, pero tampoco cuentan con las condiciones para resolverlos, porque emanan de fuentes ajenas a ellos, ya sea la relación entre sus padres o la muerte de algún familiar. Por lo tanto, sus estrategias de afrontamiento se dirigen a controlar las emociones negativas que causan, detonando episodios de frustración o de resignación ante lo que no se puede controlar. Esto hace que el 67.7% de los integrantes de la muestra se conciben como activos frente a los retos que se les presentan.

Los integrantes de la muestra que optan por estrategias dirigidas al problema, que buscan transformar la situación, aunque ésta no represente una amenaza para su integridad, potencialmente podrían lograr un sentido de eficiencia, aumentar su competencia y experimentar sentimientos de alegría, y satisfacción (Lazarus, 1993). Sin embargo, dado que los problemas a los que se enfrentan están fuertemente estructurados (no pueden resolver los problemas de empleo, criminalidad, acceso al trabajo, a la educación, salud o económicos), terminan experimentando mayor frustración, al punto que los hace concebirse como que no tienen un afrontamiento activo. En esta situación se encuentra el 32.3% de los adolescentes, por ejemplo, (R5), estudiante del CAED, quien expresa "...siempre estoy estresada porque las cosas cambian todo el tiempo, me angustia ver que mi mamá se preocupe porque tiene problemas para completar el gasto y lo peor es cuando un familiar se enferma, y ya nadie me cuida, todos se concentran en la otra persona. Mis padres son lo único que tengo, pero ellos se ocupan más de sus asuntos" (comunicación personal, julio del 2018).

En estos casos se observa algo similar a lo que Rotter (1975) y (Day, 1999) apuntan con respecto al control interno: los sujetos cuyos aprendizajes los llevan a desarrollar un locus de control interno toman sus propias decisiones y responden de buena forma a los problemas de la vida cotidiana. Sin embargo, también es usual observar en ellos la represión del fracaso. El esfuerzo por mantener la situación en control puede intensificar los sentimientos de culpa y frustración al caer en cuenta de que el desarrollo de los acontecimientos escapa al propio deseo.

Una forma alternativa de enfrentar los acontecimientos es la de evitación. Por una parte, se evade resolver el problema que lo causa y, por la otra, se esquivan los sentimientos de culpa y decepción que tienen, optando por estrategias orientadas a olvidar el estímulo que lo causa o delegar su resolución en otros agentes (Skinner *et al.*, 2003). De esta forma, poco más de la mitad de la muestra, 51.6%, elige resguardarse en las relaciones de noviazgo, en los grupos de amigos, en el juego dentro de la escuela, en el uso de redes sociales, el internet, la televisión o la apatía como forma de postergar el afrontamiento directo de los problemas que los aquejan, los dejan crecer hasta el punto en el que ya no se pueden ocultar o en que los adultos a su alrededor intervienen para imponer una solución. Construyen un sentido de pertenencia con los compañeros de escuela y se alejan de la familia, como es esperable en la etapa de la vida que están experimentando, pero lo llevan hasta un punto en el que los deja expuestos a problemas como la paternidad a temprana edad, el consumo de alcohol o marihuana, la incorporación de pandillas y el rezago en la escuela, por ejemplo, en el caso de (C28), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien manifiesta “...*las cosas por las que me esfuerzo son poder tener una comida con mi novio y mis papás riéndonos, y disfrutando del momento. Tengo algunos problemas con mi papá y mi hermano, pero trato de no hacerles caso y estar bien con ellos porque al final somos familia. No tengo ninguna complicación en la escuela, ni con las materias, es sólo que a veces tengo flojera o simplemente no quiero hacer las cosas, pero trato de ya no hacer lo que estuvo mal en el pasado y casi me llevo a que me corrieran de la casa, porque me escape unos días con un amigo*” (comunicación personal, marzo del 2019).

En este sentido, resulta evidente que los adolescentes eligen tomar acciones ante los problemas o asuntos que los hacen permanecer en el estatus de dependientes de su núcleo familiar, pero tratan de inhibir o evitar las que los comprometen con conductas asociadas a roles adultos. Esta indolencia los puede llevar súbitamente a cambiar su condición en casos, por ejemplo, como el embarazo adolescente o el uso de drogas

ilícitas que puede derivar en una adicción. No obstante, esta recurrencia, hay un porcentaje de ellos, 48.4%, que no muestran esta cualidad, no se quedan permanentemente en la etapa de negación. Por el contrario, encaran las adversidades sin estar preparados para ello, como una especie de reactividad emocional que evita que realicen un proceso reflexivo y de preparación para la agencia, por ejemplo, eligen qué estudiar, pero no cuentan con la información y los ejemplos necesarios para realizar una toma de decisiones que les rinda frutos en el mediano y largo plazo; desean seguir una dieta sana, pero los alimentos que habitualmente se consumen en la comunidad son de baja calidad o chatarra; y aspiran a independizarse de la familia, pero no tienen acceso a empleos con la remuneración necesaria para costear el arrendamiento de una vivienda.

Cuando se combinan la motivación que experimentan los adolescentes para seguir algunas de las estrategias de afrontamiento (dirigidas al problema, a las emociones o al olvido) y la influencia del contexto social en el que se desenvuelven (les proporciona ciertos tipos de apoyo y los expone a riesgos, por ejemplo, [R13], estudiante del segundo semestre de Autotrónica, quien expresa “...mi *mamá falleció, ahora tengo que trabajar para pagar mi escuela y para poner para el gasto de la casa de mi tía, porque ella apenas tiene dinero para sus hijos. Si quiero vivir con ellos, no puedo esperar a que me mantenga, aunque a veces tenga que poner más de lo que uso*” (comunicación personal, marzo del 2019). En el caso anterior, se logra lo que Deci y Ryan (2000) comprenden como *Autodeterminación*, la que le permite a los adolescentes cubrir sus requerimientos psicológicos básicos de competencia, autonomía y relaciones interpersonales, pudiéndose colocar en tres niveles diferentes: *alto* (se toma parte de actividades por el placer que se obtiene al realizarlas); *medio* (desempeña un quehacer porque concuerda con un estilo de vida); y *bajo* (actividades de poco interés que tienen por objetivo obtener una gratificación o evitar una reprimenda).

Al contrario, cuando se pierde la motivación, el individuo enfrenta dificultades para visualizar una relación entre sus acciones y las consecuencias de éstas. En este sentido, el factor motivación permite establecer un continuo entre el afrontamiento y la autodeterminación. Este abanico de posibilidades da la oportunidad ampliar la toma de decisiones para que se pueda lograr la sensación de autodeterminación, por ejemplo, el caso de, (C27), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien menciona “...*la decisión más importante que he tomado ha sido entrar a trabajar, porque me permite salir a comer con mis papás, ayudar al gasto de mi casa y comprar las cosas que necesito*” (comunicación personal, marzo del 2019). Sin embargo, el grado de autonomía

que alcanza, según lo planteado por Deci y Ryan (2000), es medio dado que realiza la actividad laboral porque concuerda con un estilo de vida asociado a la familia de ingresos bajos a la cual pertenece, en la que la mayor cantidad posible de sus miembros debe trabajar para sostener al grupo. De lo contrario, se pondría en entredicho su supervivencia.

En contraparte, (C20), estudiante del sexto semestre de Autotrónica, ante la misma pregunta, responde “...la decisión más importante que he tomado es seguir estudiando, vengo a esta escuela porque aquí estudio y aquí me tocó. Mi logro más grande ha sido llegar hasta sexto semestre de la carrera” (comunicación personal, marzo del 2019). Las actividades para las que manifiestan una motivación alta están relacionadas con el ocio y los vínculos afectivos, es la situación de (R52), estudiante del segundo semestre de Industria del vestido, quien refiere “...los momentos que más espero cada año son cuando vamos toda la familia a visitar Chalmita [centro de peregrinaje religioso en el que se rinde culto al Señor de Chalma] y nos la pasamos muy bien todos juntos” (comunicación personal febrero del 2019). Para este tipo de actividades, la adolescente, se siente altamente motivada, de tal forma que espera meses para realizarlas y construyen en ella un sentido de pertenencia al núcleo parental. Es decir, realiza la actividad porque el sistema lo mandó a esa institución y después de la secundaria se tiene que seguir con el bachillerato, no importa mucho la escuela en la que se haga, dando como resultado un nivel bajo de autonomía, pero suficiente para cubrir sus requerimientos psicológicos de competencia para realizar la tarea. Este tipo de acontecimientos y el sentido que se le otorga permite le permite al 77.8% de la muestra concebir que autodeterminan el curso de las acciones de su vida.

El restante porcentaje de 22.2% de los adolescentes encuentran dificultades para establecer una relación causa efecto entre las acciones que emprenden y sus consecuencias, debido a una pérdida de motivación, según lo descrito por Deci y Ryan (2000) respecto a la autodeterminación, ejemplo de ello, es el caso de, (C4), estudiante del CAED, quien expresa “...no considero ser una persona feliz, porque muchas veces me siento sólo, mis papás siempre están haciendo sus cosas del trabajo, pero cuando no quiero hacer algo me levantan su voz para obligarme, mi papá es el que se enoja más. Casi no salgo a la calle, porque cuando ando sólo la gente me grita, me insulta y unos se ríen de mí, por eso quiero arreglar mi problema físico, para ya estar mejor [presenta una condición de discapacidad de lenguaje]. No sé porque son así, yo no les hago nada, pero siempre me encuentro con alguien así, por eso mejor me quedo solo en la casa viendo la

televisión. El único lugar en el que me siento bien es el CAED, porque ahí no importa cómo eres, los compañeros sí te hablan" (comunicación personal, junio 2018). Por una parte, el adolescente se encuentra en un contexto hostil que no responde a sus necesidades. Por la otra, tiene una baja motivación y apoyo de sus progenitores para salir de su círculo de relaciones cercano, los que están conformes con que se quede en casa y salga sólo a la escuela, porque de esa forma tienen la certeza de que estará seguro mientras ellos desarrollan sus actividades laborales.

Una vez revisadas las dimensiones de los modelos de calidad de vida y resiliencia, y contrastadas con los resultados obtenidos de la aplicación de los respectivos instrumentos de recolección de información en la muestra del estudio de caso, se pudo observar que la facultad de los adolescentes para desarrollarse en su contexto social particular y para enfrentar los acontecimientos que ponen a prueba su fortaleza depende de tres factores diferentes:

1. La soportabilidad social: refiere a las diferentes formas de apoyo y las transacciones que establecen con miembros de su círculo social, ya sea la familia, la comunidad o la sociedad en general, de ella obtiene los bienes materiales, la mentoría (tutoría), los conocimientos y los significados colectivos que le permitirán desempeñarse en los diferentes espacios públicos o privados. En este sentido, se observó que pertenecen a grupos cerrados que aportan los elementos básicos para la sobrevivencia y para reproducir sus condiciones de vida, pero no para transformar su situación, lo que se refleja en las instituciones de formación académica a las que acceden y en las fuentes de empleo a las que podrán incorporarse con esta preparación.
2. Los procesos de evaluación cognitiva y aprendizaje experiencial que guían sus acciones: a través de éstos el adolescente aprende a regular su conducta y emociones en función de los que observa en los grupos en los que se desenvuelve, de tal forma que se logre tomar parte de ellos y sea considerado digno de confianza. Es aquí donde se identificó un esfuerzo por mostrarse conforme y dignificar la precariedad económica, otorgando un significado positivo a la adversidad. Sin embargo, en otros casos las emociones se desbordan y dejan ver la animalidad del ser humano, se retan las normas de convivencia y se pone por encima el beneficio propio.
3. La motivación intrínseca o extrínseca: es el factor que efectivamente lleva a los adolescentes a movilizarse para cubrir sus necesidades de competencia,

autonomía y relaciones sociales significativas. Este es el elemento que le permite conjugar los recursos que obtiene de la soportabilidad social y de las evaluaciones cognitivas, de tal forma que puedan emprender cursos de acción que les permitan cubrir sus necesidades o preservar su integridad ante acontecimientos adversos. En los casos observados, impera una motivación media en la que desempeñan roles porque concuerdan con el estilo de vida de la comunidad a la que pertenecen, han aprendido a través del ejemplo de los padres, los amigos y la pareja sentimental.

Resumen

En este capítulo se analizaron los datos producto del trabajo de campo. Para ello, se deconstruyeron los instrumentos de recolección de información en las dimensiones que los componen y vueltos a articular en tres estamentos, tomando como fundamento las líneas temáticas que los cruzan, los relatos compartidos por los adolescentes y lo esgrimido en el estado del arte realizado sobre los modelos de calidad de vida y de resiliencia seleccionados. El primero se conformó con las dimensiones de apoyo familiar, apoyo social, presencia/integración en la comunidad, bienestar material y físico, relaciones interpersonales y desarrollo personal, considerando que se fincan sobre la base de transacciones que se formalizan y estabilizan en diferentes niveles sociales, y en un contexto determinado. Lo que le da sentido a las acciones y relaciones de los adolescentes son los vínculos que establecen con la familia, amigos y la posible pareja sentimental, manteniéndose a distancia de las autoridades de las escuelas en las que estudian, de las instituciones de nivel municipal y de la comunidad en general. Sin embargo, la capacidad generativa de estos agentes es limitada, le proveen al adolescente sólo los bienes básicos para sobrevivir, el apoyo moral y los significados culturales indispensables para desarrollarse en condiciones de restricción económica, valorar positivamente asistir a instituciones con baja exigencia académica e ingresar a fuentes de trabajo que no les permitirán transformar sus condiciones de vida.

El segundo estamento se construyó con las dimensiones de pensamiento positivo, control interno y externo, espiritualidad, y bienestar emocional, las cuales estudian los procesos de modulación de los pensamientos, acciones y sentimientos que llevan a cabo los sujetos para ajustarse a las demandas de vitalidad de contexto social en el que se desenvuelven y ocupar un lugar en él. Los adolescentes le otorgan sentido a las relaciones y acciones a partir de un conjunto de normas culturales que les permiten sentirse complacidos con la vida y tener sentimientos positivos, transformando el significado de acontecimientos estresantes como la inseguridad y la precariedad económica. Enmascaran la realidad utilizando el sentido del humor como principal escudo protector, pasan una cantidad de tiempo significativo jugando y bromeando con sus amigos y pareja.

El tercer estamento se integró con las dimensiones de afrontamiento activo, afrontamiento de evitación y autodeterminación, que comprenden procesos de evaluación cognitiva y aprendizaje experiencial que le permite al adolescente identificar los acontecimientos sobre los que puede actuar, movilizándolo sus habilidades y recursos, y en

los que no es factible hacerlo, considerando que tiene capacidades limitadas y reservándose para otros momentos. Es decir, alude, este estamento, a la construcción de estrategias que tienen como objeto preservar la integridad emocional y física. Los adolescentes activan una serie de recursos psicológicos que le permiten hacer frente a eventos que consideran relevantes, intentando controlar sus efectos (positivos/negativos), valorándolos y otorgándoles un significado, y construyendo con ello la capacidad para enfrentarse a sucesos semejantes en el futuro.

Conclusiones

Uno de los elementos que se desarrollaron en esta investigación tuvo que ver con el campo de estudio de la resiliencia y la calidad de vida, que refieren a cómo los sujetos viven situaciones adversas y cuáles son las estrategias que utilizan para hacerles frente, ello implica tomar en cuenta varios factores, entre los que destacan aspectos objetivos y subjetivos que les posibilitan a cada uno de los sujetos comprender y analizar la situación que están viviendo. Junto a ello, se plasma una serie de locuciones que permiten poder delimitar cómo estos dos campos de estudio se entrelazan en la vida de los adolescentes que fueron los referentes empíricos con los que se trabajó, provenientes de estamentos socioeconómicos bajos y de referentes culturales con bastante arraigo popular que les hacen modular no sólo la forma de interactuar, sino la manera de pensar.

Existe una literatura amplia en estos campos de estudio que dio como resultado la construcción de dos modelos (uno de calidad de vida y otro de resiliencia), de los que se extrajeron los instrumentos para la recopilación de información que se utilizaron. Sin embargo, para fines de esta investigación, se deconstruyeron desde las narrativas de los sujetos y de la necesidad de no sólo obtener un resultado global, sino de explicar el proceso y la interacción entre sus componentes, permitiendo la reinterpretación de las dimensiones y su interconexión, se hizo una selección del grupo de adolescentes, que presentaban situaciones adversas en su vida, en los aspectos académicos, familiares, económicos y comunitarios en dos grupos del CONALEP y dos del CAED del municipio de Nezahualcóyotl. Así, se trabajó con una muestra de 138 estudiantes, de los cuales 118 pertenecían al CONALEP 191, otros 12 al CAED del CETIS 37 y 8 al CAED del CECATI 90, viven en municipios marcados por la deprivación sociocultural, pertenecen a familias con ingresos mínimos y niveles de escolaridad básicos, están con la amenaza latente de la violencia producto de la delincuencia común y la organizada, enfrentan un riesgo alto de contraer infecciones de transmisión sexual y embarazos no planeados porque no cuentan con el nivel de prevención, y la información sobre sexualidad y salud reproductiva proviene de fuentes no confiables.

Las escuelas en las que se encuentran tienen baja exigencia académica: a este CONALEP los estudiantes ingresan obteniendo entre 22 y 26 aciertos de 128 posibles en el EXANI-II del CENEVAL. Por su parte, en el CAED, su ingreso se basa un diagnóstico médico que acredite su condición de discapacidad y el certificado de secundaria. Sin embargo, para entrar al CETIS 37, en el que se encuentra alojado uno de los CAED, se

requiere un mínimo de 40 aciertos en el examen señalado anteriormente. Estos resultados son el reflejo de la acumulación de carencias en su formación desde la educación básica y hasta la media superior. Aunque mayoritariamente expresen que han entrado a ellas como su primera o segunda opción, lo cierto es que con las calificaciones logradas no podrían ingresar a alguna de las de mayor demanda como son las de la UNAM y del IPN, para las que tendrían que obtener un puntaje de 100 respuestas correctas. Los antecedentes académicos de los integrantes de la muestra limitan sus oportunidades para elegir en dónde quieren estudiar y orientar su futura inserción en el mercado de trabajo. En los CAED, se declara que la principal razón de ingreso es lograr los créditos necesarios para después matricularse en alguna universidad. No obstante, la complejidad que representa sortear un sistema de promoción basado en exámenes estandarizados y la relación de sobreprotección que estos alumnos entablan con sus propias familias, llevan a deducir que su estancia en la institución responde a motivaciones alternas como mantener a los hijos en un lugar seguro entre tanto los tutores realizan sus actividades laborales, en el que además pueden construir vínculos con sus compañeros y experimentar un nivel de motivación a partir de un objetivo que es poco probable que lleguen a materializar. Por su parte, la escuela funciona como un sistema de gestión para una población que no es tomada en cuenta para ingresar al mercado laboral u otras instituciones educativas no segmentadas (dedicadas únicamente a personas con discapacidad), se les brinda el ingreso a la educación pública de este nivel escolar siendo la única escuela a nivel nacional que tiene esta función.

A partir del análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, se observó que como muestra los adolescentes son en un 71% resilientes y en 83.3% están satisfechos con su calidad de vida, lo que lleva a señalar que son capaces de enfrentar y superar los desafíos que su ambiente social les pone enfrente, desarrollarse positivamente en él y experimentar satisfacción en los espacios en los que habitan, dándoles los elementos para emplear sus conocimientos y habilidades en nuevos retos. Sin embargo, estos resultados globales ofrecen pocos indicios sobre cuál es el proceso que siguen para hacerlo, los saberes y experiencias que construyen, las relaciones que establecen con los agentes educativos y sociales que los rodean, las formas en que regulan sus conductas y elaboran cursos de acción para satisfacer sus necesidades de certidumbre, logro y autodeterminación. Con el objetivo de hacer un análisis interpretativo de los resultados finales, se deconstruyeron los instrumentos en sus componentes básicos y se articularon de acuerdo a una matriz categorial que se elaboró, en la cual se

pudo enlazar diferentes dimensiones de los dos campos de estudio: resiliencia y calidad de vida, a partir del análisis que las propias narrativas de los referentes empíricos señalaban, permitiendo la elaboración de tres estamentos teóricos que comprenden cómo estas dimensiones se atraviesan, interconectándose desde referentes teóricos y explicando cómo interaccionan e influyen en la forma en que actúan en la vida cotidiana, valoran los acontecimientos que experimentan y eventualmente enfrentan las amenazas existentes en su contexto.

El primer estamento está integrado por formas de soportabilidad de las que participan, entendidas como las relaciones de intercambio y solidaridad que establecen en los micro, exo y meso sistemas, ya sea dentro de la familia, con los amigos, en las instituciones que participan, la comunidad o barrio (colonia) al que pertenecen y de la sociedad en general, en los que desempeñan roles que le dan sentido a su existencia y les permite establecer vínculos que le otorgan certidumbre a sus acciones, porque actúan en referencia a ellos y dentro de un contexto determinado. De estas relaciones, obtienen los recursos materiales mínimos indispensables para vivir, su principal aportación se encuentra en la transmisión de significados, formas de conducirse en la localidad y apoyo moral que los hacen preservarse ante las adversidades, pero no transformar su situación o resolver la causa originaria del conflicto. Las dimensiones que aportan información sobre la ayuda que reciben son las de Apoyo familiar (69.4% de aprobación), Apoyo social (56.5% de conformidad), Integración/presencia en la comunidad (40.7% de asentimiento) y Relaciones interpersonales (90.7% de aceptación). La dimensión con mayor índice fue la de Relaciones interpersonales que se concreta en los vínculos que entablan con la familia, los amigos y la pareja sentimental, con ellos comparten condiciones materiales y formas de interpretar la realidad, de tal manera que su aportación se enfoca en reproducir y significar el estado de relaciones actual, en resistir y experimentar satisfacción en entornos hostiles.

El segundo estamento es la forma de afrontar los desafíos, con apoyo de sus ideas, acciones y sentimientos que tienen los adolescentes para adaptarse a las demandas que impone el ambiente en el que se desarrollan, empleando procesos de regulación cognitiva basados en sus experiencias. Por una parte, interpretan los hechos que acontecen a su alrededor a partir de los marcos culturales que provee la comunidad y, por la otra, subliman sus pulsiones a través de prácticas civilizadas como el juego, el deporte, la broma, el consumo de bienes que otorgan un placer pasajero que les permiten establecer vínculos con los miembros de los diferentes círculos en los que se

desenvuelven. De esta forma, ante la imposibilidad de transformar su contexto, optan por regular sus repuestas conductuales ante estímulos estresantes, mostrándose como fuertes, capaces y confiables ante los ojos de los demás. El resultado es un proceso adaptativo y de funcionalidad en un espacio social en el que se prioriza la supervivencia por sobre otras formas de acceder al bienestar como actividades delictivas o tener fuentes de empleo bien remuneradas, pero en el que también se introyecta desde los medios de comunicación dirigidos clase en el poder el orgullo de ser pobre y sobrevivir sin pedirle nada a nadie y con ello se produce una identidad positiva que les dificulta cuestionar el prestigio de las instituciones educativas en las que estudian y en las que las oportunidades laborales que van a tener una vez que egresen son referidas a dar servicios como ser costureras independientes o por maquila y ser ayudantes de taller mecánico o trabajar en los de la familia. Las dimensiones que comprende este estamento son las de Pensamiento positivo (82.3% de aprobación), Autocontrol (74,2% de asentimiento), Control externo (43.5% de aceptación), Espiritualidad (58.1% de consentimiento) y Bienestar emocional (75.9% de conformidad).

La predominancia del Pensamiento positivo y el Bienestar emocional son el reflejo que en municipios en los que los problemas están fuertemente estructurados, que no permiten al individuo intervenir para solucionarlos, la alternativa se encuentra en la construcción de estrategias que buscan reducir el impacto de experiencias negativas, por ejemplo, la selección y cambio de la situación, centrar la atención en los aspectos menos nocivos y su reinterpretación, como se observó en el Modelo de regulación emocional de Gross (1999). Sin embargo, no siempre se obtienen resultados positivos, las emociones se desbordan en algunos adolescentes, muestran parte de su animalidad y recurren al abuso de sustancias como las drogas, al acoso de compañeros y a la violencia física en peleas, y las relaciones de dependencia con la pareja para mostrar la frustración que causa no tener el control de su vida. En conjunto, se esfuerzan por desempeñar los roles que se les asignan como menores de edad, estudiantes y futuros proveedores de sus familias, aunque ello implique asistir a escuelas con poca capacidad para incidir en su inserción en el mercado laboral local debido a dos razones:

1. Las instituciones educativas cuentan con herramientas desactualizadas e insuficientes en cantidad para impartir enseñanza en las áreas de Industria del vestido y Mecatrónica, su personal docente no está capacitado en las tendencias actuales en los campos de conocimiento que comprenden las carreras técnicas que ofrecen y sus programas educativos se han quedado rezagados con respecto

a las demandas de un mercado que se transforma vertiginosamente, principalmente en segmentos como el automotriz y diseño de modas que se articulan globalmente.

2. El sector productivo local no demanda mano de obra calificada en el área automotriz y diseño de modas, porque está enfocado en el comercio y servicios. Los espacios laborales a los que pueden acceder con las habilidades desarrolladas en sus respectivas carreras son los que se ofrecen en los talleres mecánicos y de costura, puestos de trabajo que se tornan informales en los municipios, siendo contratados con un estatus similar al de un oficio que se aprende a través de la experiencia sin necesidad de ir a la escuela. Por lo tanto, sus salarios tenderán a ser bajos, menores o iguales a \$6,000.00 mensuales (CONALEP, 2019). Es decir, no podrán transformar de forma significativa sus condiciones de vida a través del desempeño de actividades remuneradas.

El tercer estamento está integrado por las formas en las que los adolescentes reaccionan y actúan frente a la adversidad, y los hechos de la vida cotidiana, cuyo componente esencial es el nivel de motivación (alto, medio o bajo) que experimentan para movilizar los recursos a los que tienen acceso o reservarlos para emplearlos en acontecimientos que consideran significativos. Esto no deriva de una mera percepción subjetiva, utilizan el aprendizaje experiencial y evaluaciones cognitivas propias de los procesos de regulación de la conducta, sentimientos y pensamientos, que desde luego no son facetas segmentadas de los mismos sujetos. Dado que en el municipio hay problemas estructurales sobre los que difícilmente pueden incidir, por ejemplo, la violencia, inseguridad, pobreza, empleos mal remunerados, viviendas caras y con servicios de mala calidad, y espacios de esparcimiento de acceso libre escasos, dirigen su interés hacia actividades relacionadas con el ocio, la apariencia personal, las relaciones familiares y de pareja sobre las que sí pueden decidir y producir con ello la sensación de autodeterminación.

En oposición, cuando se ven involucrados en acontecimientos repentinos que los obligan a adoptar roles ajenos a su estatus de adolescentes y estudiantes, sean éstos, la muerte o enfermedad de seres cercanos, pérdida de la fuente de ingresos económicos, divorcio de los padres o la agresión física, expresan malestar, sobrellevan la situación, aprenden a lidiar con ella, pero no la superan y salen fortalecidos, como lo indicarían los modelos de resiliencia y calidad de vida, se observaron intentos por implementar las diferentes estrategias que comprende el Modelo de regulación emocional de Gross

(1999). Las dimensiones que expresan estos cursos de acción son las de Afrontamiento activo (67.7% de aprobación), Afrontamiento de evitación (51.6% de satisfacción) y Autodeterminación (77.8% de asentimiento). La última de ellas, con los niveles más altos, se puede manifestar de esa forma debido a la selección de situación y su reinterpretación para lograr la percepción de control, así la adquisición de dispositivos electrónicos con costos elevados a crédito oculta la restricción económica bajo la que viven y les da como ganancia externa el prestigio que representa la posesión de estos bienes dentro de los grupos de amigos y compañeros de escuela. Siguiendo a Rotter (1954), en su planteamiento de locus de control, los sujetos de estudio han aprendido que esa es una vía efectiva para olvidar temporalmente las condiciones de restricción en las que viven y tomar un lugar significativo dentro de su círculo de relaciones.

Referencias

- Abello, R. y Madariaga, C. (1997). Redes sociales como mecanismo de supervivencia: un estudio de casos en sectores de extrema pobreza. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 115-137. Recuperado el 8 de mayo de 2021, https://www.researchgate.net/publication/28207576_Redetes_sociales_un_mecanismo_de_supervivencia_en_sectores_de_pobreza
- Atkinson, R. y Blandy, S. (2005). Introduction: International Perspectives on the New Enclavism and the Rise of Gated Communities, *Housing Studies*, 20 (2), 177-186. DOI: 10.1080/0267303042000331718
- Aguilar, A. y Lima, F. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 5, 1-15. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <https://www.eumed.net/rev/cccscs/05/aalf.htm>
- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco A. (2007). *Disciplina violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias en México*. México: INEE.
- Álvarez-Díaz, J. (2011). Retos de la bioética en la medicina del siglo XXI. En *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 28(4), 657-663. doi <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2011.284.431>
- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el caribe*, 30(1), 123-145. Recuperado el 6 de mayo de 2021, de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2051>
- Angermeyer, M. y Kilian, R. (2000). Modelos teóricos de calidad de vida en los trastornos mentales. En H. Katschnig, H. Freeman y N. Sartorius (Eds.) *Calidad de vida en los trastornos mentales* (pp. 19-29). España: MASSON, S.A.
- Araújo de Melo, E., Badia, C., Orgaz, B., Verdugo, A., Arias, M. y otros (2012). Calidad de vida en niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Brasileira em Promocao da Saúde*, 25(4), 426-434. Recuperado el 3 de mayo del 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/408/40824829006.pdf>
- Arita, B. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y salud*, 5(2), 121-126. doi <https://doi.org/10.25009/pys.v15i1.826>
- Atkinson, R. y Blandy, S. (2005). Introduction: International Perspectives on the New Enclavism and the Rise of Gated Communities. *Housing Studies*, 20 (2), 177-186. doi <https://doi.org/10.1080/0267303042000331718>
- Balengo, L. y Colmenares, M. (2003). Los niños de las calles de Colombia. En B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux, y otros. *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 91-117). Barcelona, España: Gedisa.
- Bar-On, E. (2000). Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A Measure of Emotional Inventory, Multy Health Systems. En E. Bar-On y J. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass (pp. 363-388). United Estates of America: S/E.
- Barcelata, B. y Rodríguez R. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Recursos Potenciales para la Resiliencia para Adolescentes. En *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 6(2), 75-78. Recuperado el 9 de mayo de 2021, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rlmc/article/view/58076/51395>
- Barry, M. (2000). Bienestar y satisfacción en la vida como componentes de calidad de vida en los trastornos mentales. En H. Katschnig, H. Freeman y N. Sartorius (Eds.) *Calidad de vida en los trastornos mentales* (pp. 31-41). España: MASSON.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.

- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-413. doi <https://doi.org/10.2307/585170>
- Behar, R., Gramegna, G. y Arancibia, M. (2014). Perfeccionismo e insatisfacción corporal en los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 52(2), 103-114. doi <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272014000200006>
- Béjar, H. (2014). Los orígenes de la tradición del pensamiento positivo. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(2), 227-253. doi <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1321>
- Belardinelli (2013). La familia como recurso de una sociedad abierta y plural. *Estudios Sobre Educacion*, 25, 85-94. Recuperado el 7 de mayo de 2021, de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1882/1752>
- Boggiano, A. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis–stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1681–1695. doi <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1681>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.
- Bouvier, P. (2003). Temperamento, riesgo y resiliencia en el niño. En M. Manciaux (Comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 63-74). España: Gedisa.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2003). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1978). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. España: Paidós.
- Calvo, M, Pimiento, M y Ríos, J. (2019). *Factores que influyen en la insatisfacción corporal de los adolescentes*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México: Diario Oficial de la Federación.
- Capdevielle, J. (2011). Los aportes de la teoría configuracional de Norbert Elias a las ciencias sociales. *Question/Cuestión*, 1(32), 1-8. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1251>
- Casas, F. (2015). Bienestar material y bienestar subjetivo. En G. Castro, F. Casas, V. Ramírez, J. Creus, M. Etxezarreta y M. Narberhaus (Eds.) *El bienestar, una conversación actual de la humanidad* (pp. 16-32). Barcelona, España: Educo.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. II: El poder de la identidad). México: Siglo XXI.
- Castro, D., Cerda, E., Vallejo, G., Zúñiga, V. y Cano, G. (2016). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 175-186. Recuperado el 3 de mayo de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v34n1/v34n1a13.pdf>
- CEPAL, Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica [OIJ] e Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE] (2014). *Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo*. S/p: OIJ. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39314/invertirparatransformar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ceballo, R. y McLoyd, V. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Development*, 73, 1310-1321. Recuperado el 8 de mayo de 2021, <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8624.00473>
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.

- Chávez, G. (2015). Globalización, impacto social en la educación y el empleo de los y las jóvenes. En E. Dulanto (Compilador) *La construcción social de la adolescencia a través de la cultura* (pp. 205-217). México: Academia Mexicana de Pediatría.
- Cisneros, R., Santillán, H., Daltabuit, G. y Vázquez, G. (2000). Aproximaciones metodológicas para evaluar la calidad de vida en comunidades rurales. En M. Viesca (Coord.) *Calidad de vida, medio ambiente y educación en el medio rural* (pp. 89-106). México: CRIM UNAM y El Colegio de Michoacán.
- Clarke, D. (2013). *Resiliencia: guía práctica para reemprender el vuelo en las organizaciones*. España: Fundación CONFEMETAL.
- Cohen, M. (2012). *Cómo construir fortalezas en la educación especial. Resiliencia familiar y escolar*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (2019). *Informe de empleabilidad, inserción laboral y seguimiento de egresados 2019*. México: CONALEP.
- Comisión de política gubernamental en materia de derechos humanos (S/A). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: Gobierno de la república, ISSSTE y CONADIS.
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2000). Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo. *SERIE Población y desarrollo*, 9, 1-29. Recuperado el 3 de mayo de 2021, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7207/1/S2000941_es.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH México] y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS] (2017). *Adolescentes: vulnerabilidad y violencia Ciudad de México*. México: Autor.
- CONEVAL (2017). *Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2016*. México: Autor.
- CONEVAL y UNICEF, México. (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. México: Autor.
- Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia. (2010). *Un México Apropriado para la Infancia y la Adolescencia, informe 2007-2009*. México: Autor.
- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior [COPEEMS], Sistema de Educación Media Superior [SEMS] y Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012. *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación Media Superior*. México: SEP.
- Costa, R. (1976). *Para una definición social de los actores sociales. La teoría del campo*. España: Mimeo.
- Cuadra, L. y Florenzano, U. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96. doi <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17380>
- Cuesta, G. (2009). *Trastornos del espectro autista y calidad de vida. Guía de indicadores para evaluar organizaciones y servicios*. España: La muralla.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. España: Gedisa.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. doi <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.113.3.487>

- Day, S. (1999). Psychological impact of attributional style and locus of control on college adjustment and academic success. *Dissertation Abstracts International Section A: –Humanities and Social Sciences*, 60, (3-A): 0646.
- De los Heros, M. (2012). *Informe ejecutivo del censo de egresados 2009-2012 del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. México: FLACSO-México.
- De Tychey, C. (2003). La resiliencia vista por el psicoanálisis. En M. Manciaux (Comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 185-201). España: Gedisa.
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Del Tronco, P. y Madrigal, R. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista de trabajo social UNAM*, 4, 23-42. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/54048/48108>
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. España: Gedisa.
- DeNeve, K. y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197–229. doi <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- Diener, E., Lucas, R. y Scollon, C. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61, 305–314. doi <https://doi.org/10.1037/0003-066x.61.4.305>
- Diener, E. (2005). Guidelines for National Indicator of Subjective Well-Being and Ill-Being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397-404. doi <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y>
- Dilworth-Anderson, P. y Marshall, S. (1996). Social support in its cultural context. En Pierce, G., Sarason, B. y Sarason, I. (Eds), *Handbook of social support and the family* (pp. 67-79). United States: Plenum.
- Donas, S. (2001). Adolescencia y juventud: Viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio. En S. Donas (Comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 23-39). Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Donati, P. (2011). *Relational Sociology: a new Paradigm for the Social Sciences*. United Kingdom: Routledge.
- _____ (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- _____ (2014). *La familia. El genoma de la sociedad*. España: Rialp.
- Duarte, T., y Jiménez, R. (2007). Aproximaciones a la teoría del bienestar. *Scientia Et Technica*, 23 (37), 305-310. doi <https://doi.org/10.22517/23447214.4107>
- Duro, E. (2012). *Adolescencia y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad*. Argentina: UNICEF Argentina.
- Ehrensaft, E. y Tousignant, M. (2001). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (Comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-59). España: Gedisa.
- Elias, N. (1993) *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Argentina: FCE.
- Emmons, R. (2009). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57-64. doi https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_6
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Argentina: Paidós.
- Fernández, P. y Razo, G. (2008). Infancia, adolescencia y política en México. *Sociológica*, 23(67), 263-272. Recuperado el 9 de mayo de 2021, de

<http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/182/173>

- Fernández, R. (2015). La realidad juvenil actual en México vista desde la demografía. En E. Dulanto (Compilador) *La construcción social de la adolescencia a través de la cultura* (pp. 21-39). México: Academia Mexicana de Pediatría.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], IMJUVE y Fundación Idea. (2010). *Políticas y programas para el desarrollo de la juventud*. México: Autor.
- Forés, M. y Grané, O. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. España: Narcea.
- Foucault, M. (1984). "Si no hubiese resistencia no habría relaciones de poder". *Siempre*, 1172.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow (Eds). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Fredrickson, B. (1998) What Good are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. doi <https://dx.doi.org/10.1037%2F1089-2680.2.3.300>
- Freeman, H. (2000). Nivel de vida y factores ambientales como componentes de calidad de vida en los trastornos mentales. En H. Katschnig, H. Freeman y N. Sartorius (Eds.) *Calidad de vida en los trastornos mentales* (pp. 53-65). España: MASSON, S.A.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del Pensamiento*, 8(16), 13-29. Recuperado el 6 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141132947001>
- Garduño, E., Salinas, A. y Rojas, H. (2005). *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*. México: Plaza y Valdés.
- Geremia, V. (2011). *Infancia y conflicto armado en México. Informe alternativo sobre el protocolo facultativo de la convención sobre los derechos del niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados*. México: Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, 19, 27-42. Recuperado el 3 de mayo de 2021, de <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421>
- Giménez, C. (2009). El Impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: Marco conceptual y metodológico. En VVAA. *Marco conceptual y buenas prácticas en ciudadanía y convivencia en barrios europeos*. INTI-CIEN. Serie Igualdad y Ciudadanía, 13. Diputación de Barcelona.
- Gobierno de la República. (2016). *Programa nacional de protección de niñas, niños y adolescentes, 2016-2018*. México: Autor.
- Gobierno de la República y CIPINNA. (2016). *Informe de Actividades del Sistema nacional de protección integral de Niñas, niños y adolescentes, 2016-2017*. México: Autor.
- Gobierno del Estado de México. (2013). *Estadística básica municipal Nezahualcóyotl*. México: IGECM.
- Gobierno del Estado de México. (2015). *Información para el plan de desarrollo. Nezahualcóyotl*. México: IGECM.
- Gobierno Federal. (2010). *Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria. Estrategia contra el sobrepeso y la obesidad*. México: Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salud.
- Gómez, M., y Quesada, B. (2017). Desarrollo de la religiosidad desde el nacimiento hasta la adolescencia. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 7(1), 1-23. Recuperado el 6 de mayo de 2021, de <http://reer.cl/index.php/reer/article/view/51>

- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. y González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y aprendizaje*, 30(4), 523-536. doi <https://doi.org/10.1174/021037007782334300>
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 35(212), 5-17.
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M.A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes*. España: CEPE.
- Gonzalo, L. (2002). *Tercera edad y calidad de vida*. España: Ariel.
- González, N. (2001). Acercamiento a la literatura sobre redes sociales y apoyo social. *Revista cubana de psicología*, 8(2), 134-141. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n2/04.pdf>
- Goodwin, R., Cost, P. y Adonu, J. (2004). Social support and its consequences: "positive" and "deficiency" values and their implications for support and self-esteem. *British Journal of Social Psychology*, 43, 1-10.
- Gottlieb, B. (1981). Social networks and social support in community mental health. En B. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 11-42). United Kingdom: Sage.
- Gross, J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. doi <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. (2010). *Psicología. Ciencia de la mente y la conducta*. México: El manual moderno.
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotional regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. y Thompson, R. (2007) Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-26), United States of America: The Guilford Press.
- Grotberg, E. (2004). Resiliencia en familias de discapacitados. En A. Melillo, E. Suárez y D. Rodríguez (Comps.) *Resiliencia y subjetividad* (pp. 187-211). Argentina: Paidós.
- Grotberg, E. (2006). *La Resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. España: Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Argentina: Paidós.
- Hernández A, (2001). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Colombia: Editorial El Búho.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hervás, G., Cebolla, A. y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. doi <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Hervás, G. y Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. España: FOCAD.
- Heylighen, F. (1992). Evolution, Selfishness, and Cooperation. *Journal of Ideas*, 2(4), 70-76.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. United States of America: Berkeley University Press.

- Hoon, E., Hoon, P, Rand, K. y Johnson, J. (1991). A psycho-behavioral model of genital herpes recurrence. *Journal of Psychosomatic Research*, 35 (1), 25–36. doi [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(91\)90004-8](https://doi.org/10.1016/0022-3999(91)90004-8)
- Índigo staff (2021). Detienen a despachadores de gasolina que violaron a compañera de 19 años en Ecatepec, *Reporte Índigo*, consultado el 22 de enero del 2021, en <https://www.reporteindigo.com/reportes/detienen-a-despachadores-de-gasolina-que-violaron-a-companera-de-19-anos-en-ecatepec/>
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Autor.
- INEE y SEP (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística.
- INEGI, (2016). *Panorama sociodemográfico del Estado de México 2015*. México: Autor.
- INEGI. (2018). *Encuesta nacional de seguridad pública urbana. Cifras correspondientes a diciembre de 2017*. México: Autor.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. España: Paidós.
- Instituto de Investigaciones Sociales (2018). *Nuevas reglas de medición del nivel socioeconómico en México*. México: Autor.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2014). *Programa Nacional de la Juventud, 2014-2018*. México: Instituto Mexicano de la Juventud y Secretaría de Desarrollo Social.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], (2016). Violencia contra niñas, niños y adolescentes: consideraciones conceptuales, metodológicas y empíricas para el caso de México. *Números, Documentos de análisis y estadística*, 1(6), 1-41. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5243-violencia-contra-ninas-ninos-y-adolescentes-consideraciones-conceptuales-metodologicas-y-empiricas-para-el-caso-de-mexico-en-numeros-documentos-de-analisis-y-estadisticas-num-06-coleccion-inegi>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2015). *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*. México: Autor.
- Instituto Nacional Electoral (2015). *Consulta infantil y juvenil*. México: Autor.
- Jiménez, D. (2009). Deprivación sociocultural. En *Temas para la educación. Revista digital para los profesionales de la enseñanza*, 5, 1-10. Recuperado el 9 de mayo de 2021, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6391&s>
- Jorques, M. (2015). *Estrategias de Afrontamiento ante el cáncer de mama* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Kahler, E. (1998). *Historia universal del hombre*. México: FCE.
- Katschnig, H. (2000). Utilidad del concepto de calidad de vida en psiquiatría. En H. Katschnig, H. Freeman y N. Sartorius (Eds.) *Calidad de vida en los trastornos mentales* (pp. 3-15). España: MASSON, S.A.
- Kock, T. (2000). The illusion of paradox commentary. The disability paradox: high quality of life against all odds. *Social Science and Medicine*, 50, 757-759.
- Kotliarenco, M., Muños, M. y Gómez, E. (2012). Procesos de resiliencia familiar ante la adversidad social: relación, organización y juego. En J. Palomar y J. Gaxiola (Coords) *Estudios de resiliencia en América Latina, Volumen 1* (pp. 119-136). México: Pearson educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.
- Kotre, J. (1984). *Out living the self: Generativity and the interpretation of lives*. United Estates: Johns Hopkins University Press.

- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21. doi <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, R. y Folkman S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Laireiter, A. y Baumann, U. (1992). Network structures and support functions-theoretical and empirical analysis. En H. Veiel y U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 33-55). United States: Hemisphere.
- Lawton, M. (2001). Quality of life and the end of life. En J. Birren y K. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (5ª ed.) (pp. 593-616). United States: Academic Press.
- Linares, J. (2012). Contrastes socioeconómicos de ciudad Nezahualcóyotl, del siglo XX al XXI. En G. Aréchiga (Ed.) *Nezahualcóyotl, a 50 años de esfuerzo compartido* (pp. 87-105). México: Fondo Editorial Estado de México.
- Linares, J. (2013). Nezahualcóyotl, de ciudad dormitorio a polo de desarrollo de la región Oriente del Valle de México. *Paradigma económico*, 5(2), 117-144. Recuperado el 9 de mayo de 2021, de <https://paradigmaeconomico.uaemex.mx/article/view/4792/3197>
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). United States: Academic Press.
- Lipowski, Z. (1970). Physical illness, the individual and the coping processes. *Psychiatry in Medicine*, 1(2), 91-102. doi <https://doi.org/10.2190/19q3-9ql8-xyv1-8xc2>
- Llena, A.; Parcerisa, A. y Úcar, X. (2009). *Diez ideas clave. La acción comunitaria*. España: Graó.
- Madariaga, J. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. España: Gedisa.
- Manciaux, M. (2003). Resiliencia y edad avanzada. En M. Manciaux (Comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 103-110). España: Gedisa.
- Mansour, S. (2003). La resiliencia de las adolescentes en Palestina. En M. Manciaux (Comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 87-102). España: Gedisa.
- Marcial, R. (2012). Políticas públicas de juventud en México: discursos, acciones e instituciones. *Ixaya*, 3, 9-49. Recuperado el 9 de mayo de 2021, de <http://ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/caleidoscopio1.pdf>
- Martín, T. (2015). *Las personalidades resilientes*. España: Síntesis.
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. En A. Melillo, E. Suárez y D. Rodríguez (Comps.) *Resiliencia y subjetividad* (pp. 77-90). Argentina: Paidós.
- Moos, R. y Schaefer, J. (1984) The crisis of physical illness. An over view and conceptual approach. En R. Moos (Ed.) *Coping with physical illness: New Perspectives* (pp. 3-25). United States of America: Plenum Press.
- Morales, J. (2012). Globalidad, violencia e inseguridad: seguridad pública en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 73(2), 185-205. Recuperado del 9 de mayo de 2021, de <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/131/223>
- Moutassem-Mimouni, B. (2003). La resiliencia de los niños abandonados en Argelia. En B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux, y otros. *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 81-89). España: Gedisa.
- Muñoz, L. (2000). El apoyo social y el cuidado de la salud humana. En N. Pinto (Coord.) *Cuidado y práctica de enfermería* (pp. 99-105). Colombia: Unibiblos Facultad de Enfermería.

- Ng, W., y Diener, E. (2009). Personality differences in emotions: Does emotion regulation play a role? *Journal of Individual Differences*, 30(2), 100-106. doi <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1614-0001.30.2.100>
- Nicolás, A. (1979). *Jean Piaget*. México: Breviarios y FCE.
- Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (Coords.) *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 15-50). España: ICE/HORSORI.
- ONU (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Estados Unidos: ONU.
- Orteu, M. (2012). *Escuelas resilientes*. Trabajo de 3º de la EVNTF, 1-51. Recuperado el 3 de mayo de 2021, de https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/12/OrteuM.Trab_3BI1112.pdf
- Osterrieth, O. (1997). Algunos aspectos psicológicos de la adolescencia. En G. Caplán (Comp.) *El desarrollo del adolescente* (pp. 25-45). Argentina: Paidós.
- Palomar, J. y Victorio, A. (2012). Diferencias en los recursos de resiliencia dependiendo del tipo de movilidad intergeneracional. En J. Palomar y J. Gaxiola (Coords) *Estudios de resiliencia en América Latina, Volumen 1* (pp. 89-105). México: Pearson educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.
- Patrick, D. y Erickson, P. (1993). *Health status and health policy: quality of life in health care evaluation and resource allocation*. United States: Oxford University Press.
- Pérez, J. (2014). *Informe Alternativo sobre la situación de garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes en México*. México: Red por los derechos de la infancia en México.
- Pérez, V., Malagón, J. y Amador, L. (2006). *Vejez, autonomía o dependencia, pero con calidad de vida*. España: Dykinson, S.L.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55. doi <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.44>
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. España: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Piaget, J. (1997). El desarrollo intelectual del adolescente. En G. Caplán (Comp.) *El desarrollo del adolescente* (pp. 47-55). Argentina: Paidós.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Pinkerton, J. y Dolan, P. (2007). Family support, social capital, resilience and adolescent coping. *Child and Family Social Work*, 12(3), 219-228. doi <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00497.x>
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 1-19. Recuperado el 7 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121713002>
- Pierce, G., Sarason, B., Sarason, I., Joseph, H. y Henderson, C. (1996). Conceptualizing and assessing social support in the context of the family. En G. Pierce, B. Sarason, y I. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 3-23). United States: Plenum.
- Polaino-Lorente, A., Cabanyes, J. y Armentía A. (2003). *Fundamentos de Psicología de la Personalidad*. España: Rialp S.A.
- Ponce, M. (2013). Pobreza y bienestar: una mirada desde el desarrollo. *Cuadernos del CENDES*, 30(83), 1-21, consultado el 20 de febrero del 2021, en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082013000200002
- Pourtois, J. (2014). Los recursos de la resiliencia. En J. M. Madariaga (Coord.) *Nuevas miradas sobre resiliencia: ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 69-83). España: Gedisa.

- Prado, E. y Amaya, J. (2012). *Padres ausentes, hijos desconectados y vacíos. Patologías del siglo XXI*. México: Trillas.
- Procidano, M. y Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three Validation Studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1-24. doi <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00898416>
- Procuraduría General de la República. (2017). *Violencia sexual*. México: Autor.
- PNUD (1997). *Informe de desarrollo humano 1997*. Desarrollo Humano para erradicar la pobreza, PNUD.
- Puerta, M. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Argentina: Lumen.
- Puig, G. y Rubio, L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. España: Gedisa.
- Quiñones, M. (2007). *Resiliencia. Resignificación creativa de la adversidad*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quiroga, M. y Sánchez, P. (1997). Análisis de la insatisfacción familiar, *Psicothema*, 1(9), 69-82. Recuperado el 9 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72790107>
- Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM]. (2010). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas regionales. Ensayo temático. La Infancia Cuenta en México 2010*. México: Autor.
- Redacción Animal Político (2020). 6 millones de víctimas de violencia sexual y 99% de casos sin investigar en el segundo semestre de 2019. *Animal Político*, consultado el 20 de febrero del 2021, en <https://www.animalpolitico.com/2020/01/victimas-violencia-sexual-cifra-negra-2019/>
- REDIM. (2011). *Las y los adolescentes en México. Miradas regionales sobre sus derechos. Ensayo temático de La Infancia Cuenta en México 2011*. México: Autor.
- Rivera, J., Hernández, M. y Aguilar, C. (2013). *Obesidad en México: recomendaciones para una política de Estado*. México: UNAM.
- Rivera, K., Covarrubias, M., Cuevas, A. (2018). Familias contemporáneas y la parentalidad ausente. En M. Espinosa y J. Vírseda (Eds.) *Relaciones familiares, afecto, valores y aprendizaje creador* (pp. 102-124). México: Amapsi Editorial.
- Rodríguez, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – CEPAL, División de Población.
- Rodríguez, J. y Giambroni, L. (2015). Avances y desafíos de las Políticas de Juventud en el siglo XX. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 3(4), 152-165. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1433485099_articulo-3.pdf
- Rodríguez, M. y Cohen, S. (1998). *Social Support. Encyclopedia of mental health*. United States of America: Academic Press.
- Rodríguez-Rodríguez, V., Rojo-Pérez, F., Fernández-Mayorales, G. y Ahmed, K. (2011). Recursos económicos y calidad de vida en la población mayor. *Revista internacional de sociología*, 69(1), 195-227. doi <https://doi.org/10.3989/ris.2009.11.26>
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Argentina: Aique.

- Rotter, J. (1954). General Principles for a Social Learning Framework of Personality Study. En J. Rotter (Ed.) *Social Learning and clinical psychology* (pp. 82-104). United States of America: Prentice-Hall Inc.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. doi <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rotter, J. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67. doi <https://doi.org/10.1037/H0076301>
- Ruiz, D. y Cadéas, C. (2003). ¿Qué es una política pública? IUS. *Revista jurídica, Universidad Latina de América*, 18, 1-26. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <https://ti.unla.edu.mx/iusunla18/>
- Rutter, M. (2002). Maternal deprivation. In M. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting. Volume 4. Social condition and applied parenting* (pp. 181-201). USA: Hamilton Printing Company.
- Sabatini, F., Cáceres G. y Cerda, J. (2001), Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *Eure* 27(82), 21-42. doi <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612001008200002>
- Sánchez, L. (2012). Cambios en la segregación residencial socioeconómica en México. *Revista internacional de estadística y geografía. Realidad, datos y espacio*, 3(2), 98-115. Recuperado el 4 de mayo de 2021, de https://rde.inegi.org.mx/RDE_06/Doctos/RDE_06_Art7.pdf
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R. y Sarason, B. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <https://wikieducator.org/images/1/14/Sarason-83-SSQ1.pdf>
- Save the Children en México. (2016). *Las y los adolescentes que México ha olvidado. Una aproximación integral a la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes*. México. Recuperado el 3 de mayo de 2021, de <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/d7/d797cdaa-914f-4068-8bfc-0ef299feb2c7.pdf>
- Schalock, L. y Verdugo, M. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. España: Alianza.
- Schalock, L. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyo para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 38(224), 21-36.
- Secretaría de Salud. (2002). Carta de los Derechos Generales de los Pacientes. *Revista de la asociación mexicana de medicina crítica y terapia intensiva*, 16(5), 170-172. Recuperado del 6 de mayo de 2021, de <https://www.medigraphic.com/pdfs/medcri/ti-2002/ti025d.pdf>
- Secretaría de Salud. (2006). Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2005, Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 32-49. Consultado el 23 de enero de 2021.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. España: Argos Vergara.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. España: Ediciones B.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. United States: Anchor Book.
- SEP (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística.

- SEP, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] y Modelos Simplificado Construye T [SIM] (2016). *Evaluación de procesos y Seguimiento a Resultados del Programa Construye T*. México: Autor.
- Silvestre, N. y Sole, R. (1993). *Psicología evolutiva: infancia, preadolescencia*. España: Ediciones CEAC.
- Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. España: Síntesis.
- Simpson, G. (2010). *Resiliencia sociocultural: del "Yo puedo" al "Nosotros podemos"*. Argentina: Bonum.
- Skinner, A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003): Searching for the Structure of Coping: A review and critique category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129 (2), 216-269, DOI 10.1037/0033-2909.129.2.216
- Soriano, J. (2002, Julio). Reflexiones sobre el concepto de afrontamiento en Psicooncología. *Boletín de Psicología*, 75, 73-85. Recuperado el 3 de mayo de 2021, de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N75-4.pdf>.
- Sotelo, M. (2004). Resiliencia e instituciones de salud en la Argentina. En A. Melillo, E. Suárez y D. Rodríguez (Comps.) *Resiliencia y subjetividad* (pp. 301-323). Argentina: Paidós.
- Spellings, M. (2005). *Cómo ayudar a su hijo durante los primeros años de la adolescencia*. Estados Unidos: Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- Squire, L. (1993). «Fighting poverty», *American Economic Review Papers and Proceedings*, 83(2), 377-382.
- Stearns, P. (2012). *Satisfaction Not Guaranteed: Dilemmas of Progress in Modern Society*. New York, London: NYU Press.
- Streeter, P. (1981). *First Things First: Meeting Basic Needs in Developing Countries*, United States: Oxford University Press.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2014). *Programa Construye T, 2014-2018*. México: Autor.
- Taracena, E. (2013). *Un enfoque socioclínico del fenómeno de la vida en la calle*. México: UNAM- Iztacala.
- Theis, A. (2001). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-59). España: Gedisa.
- Tomasini, A. (2016). Deseos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 35(11), 33-43. Recuperado el 4 de mayo de 2021, de <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/52>
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux, y otros. *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 33-50). Barcelona, España: Gedisa.
- Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada del síndrome del burnout*. Argentina: Espacio editorial.
- Torres, M. y Ruiz, A. (2013). Habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior del Estado de México. En J. C. Gaxiola y J. Palomar (Coords.) *Estudios de resiliencia en América Latina* (pp. 53-69). México: Pearson.
- UNESCO en México e IIPE UNESCO. (2010). *Evaluación del Programa Construye T*. México: Autor.
- UNICEF México. (2010). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México: una agenda para el presente*. México: Autor.

- UNICEF México y Red por los derechos de la infancia en México. (2012). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2012-2018*. México: Autor.
- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de Norbert Elias: proceso de civilización y configuración social. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, 16, 15-31. doi <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i16.3>
- Vanistendael, S. (2013). Resiliencia y humor. En S. Vanistendael, P. Gaberan, B. Humbeeck, J. Lecomte, P. Manil y M. Rouyer (Eds.) *Resiliencia y humor* (pp. 11-27). España: Gedisa.
- Verdugo, M., Canal, R., Jenaro, M., Badía, M. y Aguado, A. (2012). *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral*. España: Publicaciones del INICO.
- Vergely, B. (2004). Enfoque filosófico de la resiliencia. En B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux, y otros. *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 91-117). Barcelona, España: Gedisa.
- Viesca, M. (2000). *Calidad de vida, medio ambiente y educación en el medio rural*. México: CRIM UNAM y El Colegio de Michoacán.
- Vygotsky, L. (1984). *Obras escogidas IV. Psicología infantil*. Rusia: Pedagógica.
- Vigotsky, L. (2002). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Venezuela: Editorial laboratorio educativo.
- Vigotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Argentina: AIQUE.
- Virsedá, J. (2018). Familia, generatividad y desarrollo. En M. Espinosa y J. Virsedá (Eds.) *Relaciones familiares, afecto, valores y aprendizaje creador* (pp. 26-43). México: Amapsi Editorial.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Argentina: Amorrortu.
- Walker, A. (2004). Calidad de vida de las personas mayores. Análisis comparativo europeo. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 39(3), 8-17.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Wills, T. y Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. En S. Cohen, L. Underwood, y B. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 86–135). United Kingdom: Oxford University Press.
- Yee, P., Santoro, K., Paul, J. y Rosenbaum, L. (1996). Information processing approaches to the study of relationship and social support schemata. En G. Pierce, B. Sarason y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp.25–42). United States: Plenum.
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329. Recuperado el 7 de mayo de 2021, de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87931>