



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

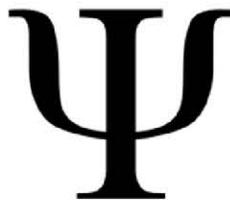
**CARACTERISTICAS DE
RESILIENCIA
EN ADOLESCENTES DE
SECUNDARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N
ACEVEDO URQUIZA TALIA
JIMENEZ DEL PRADO NORMA ALICIA

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ROCIO QUESADA CASTILLO.
REVISOR

LIC. INGRID MARISSA CABRERA ZAMORA





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.

Agradecimientos

A la UNAM, nuestra Alma máter, por darnos la oportunidad de realizar nuestros estudios profesionales y permitirnos ser parte de su comunidad.

A la facultad de Psicología por sus profesores quienes nos proporcionaron los conocimientos y herramientas para nuestra formación profesional.

A la Dra. Rocío Quesada Castillo por su inapreciable apoyo y entrega para la realización de esta investigación, por su gran ejemplo como ser humano y Psicóloga.

A la Lic. Ingrid Marissa Cabrera Zamora por ser cómplice y amiga y por sus opiniones y sugerencias.

A cada uno de los miembros del H. jurado: Mtra. Elisa Saad Dayán, Dra. Rocío Quesada Castillo, Mtra. Elisa Paredes Dávila, Mtra. Cecilia Morales Garduño y la Lic. Ingrid Marissa Cabrera Zamora por sus sugerencias y retroalimentación que enriquecieron esta investigación.

A nuestro querido profesor Dr. Alberto Javier Córdova Alcaráz quien nos sugirió este bello tema de tesis y por su gran ayuda y valiosos consejos que nos acompañaron durante toda nuestra trayectoria académica. Gracias Betito.

Un agradecimiento muy especial a la directora de la Escuela Secundaria pública Maestro Lauro Aguirre No. 286, Profra. María Lizbeth Herrera quien nos otorgo todas las facilidades para la aplicación de los cuestionarios de la presente investigación y a los alumnos del tercer año turno matutino, del ciclo escolar 2008-2009 por su valiosa colaboración. A todos ustedes, mil gracias.

AGRADECIMIENTOS TALIA

A MI PAPÁ

Por ser el un ser maravilloso que siempre supo guiarme con su amor y experiencia enseñándome lo bello que es la vida. Te amo Papá

A Jorge

Por ser mi cómplice, mi amigo, el amor de mi vida, por creer siempre en mi, por ir siempre de la mano conmigo y apoyarme en todo momento, Gracias .Te amo Jorge

A mis hijos Aarón, Asaf y Ameyalli

Por sus caritas sonrientes, enseñándome que vale la pena seguir adelante y no dejar truncados los caminos, por enseñarme que siempre debemos ser felices y no olvidar que el alma de un niño es maravillosa, por todos los momentos maravillosos que hemos vivido y su gran paciencia y apoyo que me han tenido, siempre estarán presentes en todos mis logros.

Los amo

A mis hermanos Willy, Memo, Pibe y Tito

Por creer siempre en mi y apoyarme en todo momento. Por saber ser mis mejores amigos. Los amo

A mi mamá

Por los retos que me enfrentaste y me hiciste saltar.

A Rosa Margarita y Lucia Maricela

Por llevarme a este camino, apoyarme y estar en él hasta el final.

A Norma

Por ser mi amiga y cómplice desde que te conocí, por ser tú alguien especial para mí. Y por permitir que finalizáramos un bello sueño. Gracias amiguita

AGRADECIMIENTOS NORMA

A ti papi:

Por tus abrazos y consejos que me cobijarán por siempre.

A mí amado Eduardo

Por lo maravilloso de nuestro mundo

Porque siempre reímos y lloramos juntos

Por ser parte de todos mis sueños y su realización

Te amo cariño.

A mamá

Por tu amor a prueba de todo.

A mis hermanas Angélica y Lucero

Por ser mis eternas cómplices y amigas.

A Talia

Gracias por ser mi amiga, por hacerme parte de tus sueños, por ser incondicional y por tu paciencia. Te quiero Talita.

A Mili, Gutiérrez y mis compañeros de trabajo

Gracias por creer en mí.

Índice

Resumen	9
Introducción	11
Planteamiento del problema	14
Capítulo I.	
Resiliencia	
1.1. Antecedentes	17
1.2. Definición	20
Capítulo II.	
Factores de la resiliencia	
2.1. Proceso de la resiliencia	25
2. 2.Definición	26
2.3. Factores de riesgo, protección y promotores de la resiliencia	29
Capítulo III	
Adolescencia	
3.1. Definición de adolescencia	39
3.2. Cambios del adolescente.	40
3.3. Resiliencia en la adolescencia	45
Capítulo IV	
Rendimiento académico	
4.1. Concepto de rendimiento académico	50
4.2. Posibles factores que influyen en el rendimiento académico en el sistema educativo mexicano	55
4.3. Definición de fracaso y deserción escolar	77

Capítulo V

Resiliencia en la escuela

5.1. Definición y consideraciones de la resiliencia educativa	82
5.2. Promoción, construcción y fortalecimiento de la resiliencia en la escuela	85

Capítulo VI

Método

6.1. Tipo de estudio	104
6.2. Definición de variables	104
6.3. Instrumento	106
6.4. Muestra	111
6.5. Escenario	112
6.6. Procedimiento	112

Capítulo VII

Resultados

7.1. Introducción a los resultados	115
7. 2. Datos socio demográficos	116
7.3. Frecuencia y porcentaje de los Factores de Riesgo y Protección presentes en la población de alumnos de alto y bajo rendimiento académico	123
7.4. Medias obtenidas en el inventario de Factores de Riesgo y Protección	136
7.5. Medias obtenidas en el Inventario de Relaciones Parentales	139
7.6. Medias obtenidas en el Inventario de Características Personales de Resiliencia y Aguante	141
7.7. Factores Protectores y de Riesgo encontrados en los alumnos	142

7.8. Diferencias notables entre los alumnos de alto y bajo rendimiento Académico en las características personales de resiliencia y Aguante	143
---	-----

Capítulo VIII

Conclusiones	145
Referencias bibliográficas	155

Resumen

El propósito de este estudio, fue investigar las características de resiliencia presentes en alumnos de alto rendimiento académico de tercer año de secundaria de la escuela pública Maestro Lauro Aguirre en la delegación Iztapalapa.

Participaron en esta investigación 100 alumnos de la secundaria a quienes se distribuyeron en dos grupos: de alto y bajo rendimiento de acuerdo al promedio académico y se les aplicó una batería compuesta por cinco cuestionarios:

a) Datos sociodemográficos y factores de riesgo, es un instrumento de opción múltiple que su propósito es definir a la población de riesgo y los factores de riesgo presentes en su entorno creada para esta investigación.

b) Inventario para la evaluación de factores de riesgo y protección en adolescentes, es una escala tipo Lickert para la población adolescente mexicana, creada, validada y estandarizada por Rodríguez, Pérez, y Córdova, (2007) La escala mide factores familiares y de pares.

c) Relaciones Parentales, de Andrade (1998) de este instrumento sólo se aplicó la escala de relación con los padres. La escala mide el apoyo, la comunicación el rechazo y el apego entre los padres y los hijos. Fue validada y confiabilizada por Córdova (2006).

d) Características Personales, fue validada por Córdova (2006), es una escala de opción múltiple que mide 7 factores (orientación hacia el futuro, búsqueda de sensaciones, vínculo con amigos, sentido del humor, actitud proactiva, control de impulsos y relaciones personales).

e) Aguante, de Díaz Guerrero (1989,1991,1994) Es un cuestionario de cuatro preguntas y un solo factor validado por Córdova (2006).

En ambos grupos fueron detectados factores de riesgo y protección y se deduce que los alumnos de alto rendimiento académico presentan diferencias

notables en las variables de orientación hacia el futuro y búsqueda de sensaciones, y diferencias pequeñas en las variables de vínculo con amigos, sentido del humor, actitud proactiva, control de impulsos, relaciones conflictivas y aguante.

Introducción.

El sustento de una sociedad es la educación, se refleja en el desarrollo económico, social y personal de cada individuo. Autores como Ramírez, Luo, Shofer y Meyer, (2006); Hanushek y Wobmann, (2007), encuentran que la calidad de la educación tiene efectos importantes para mejorar los niveles de vida de la población. Si se incrementara la calidad educativa se combatiría la pobreza, de esto se puede concluir la importancia de la educación en un país como México (Ordaz, 2009).

Las estadísticas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) indican que uno de cada diez mexicanos no sabe leer ni escribir y de nueve que ingresan a la primaria solo 7 la terminan, en secundaria de 7 que ingresan sólo 5 concluyen (INNE, 2008). De acuerdo a estos resultados se puede observar que es muy importante apoyar el ámbito educativo con la finalidad de que los alumnos no abandonen sus estudios y finalicen la educación básica.

En México la educación presenta diversos problemas como: bajo aprovechamiento, falta de métodos o estrategias de estudio, falta de material adecuado para el aprendizaje de los alumnos y apoyo del maestro, aulas saturadas, altos índices de reprobación y deserción. Todo esto es una gran preocupación para los profesores y la sociedad, siendo la deserción escolar uno de los problemas que más afectan. De acuerdo a un estudio de la Universidad Autónoma Metropolitana la deserción es grave porque de cada 100 niños que ingresan a la primaria, solo 11 de ellos alcanzan el bachillerato y tan sólo 4 terminan una licenciatura (Universidad Autónoma Metropolitana, 2002).

Esta deserción ocurre con frecuencia cuando el alumno vive su adolescencia, entre los 12 y 16 años, una de las etapas más vulnerables en la vida, porque el adolescente se encuentra en crisis, en búsqueda de su identidad y su aceptación por los demás.

Hailú (2008) menciona que el mayor índice de deserción escolar en el país ocurre en la transición de la secundaria al bachillerato.

Los adolescentes hoy en día se encuentran involucrados en un contexto poco favorable. Villatoro, Medina-Mora, Rojano, Amador, Bermúdez, Hernández, Fleiz, Gutiérrez y Ramos (2004) en la encuesta sobre el uso de drogas, alcohol y tabaco en la comunidad escolar del Distrito Federal, reportan que los adolescentes están inmersos en las siguientes problemáticas:

1. Los adolescentes reportan haber consumido alguna vez drogas como los inhalables, la marihuana y la cocaína; así como el abuso de alcohol.
2. Una proporción importante de adolescentes de nivel secundaria señalan que tienen familiares con problemas de consumo de alcohol: el papá aparece con el porcentaje más alto de la familia nuclear (más de 1 de cada 10 adolescentes mencionan que su papá tiene este problema.)
3. Los adolescentes se involucran en actos antisociales como: tomar parte en riñas o peleas, golpear o dañar un objeto o alguna propiedad y tomar mercancía de una tienda sin pagarla y formar parte de una banda.
4. El intento de suicidio que afecta principalmente a las mujeres. Los motivos más importantes por los que intentaron suicidarse son los problemas familiares y la soledad, tristeza o depresión.
5. El abuso sexual es un dato muy alarmante porque el 3.6% de los hombres y el 7.3% de las mujeres mencionaron que han sido víctimas de abuso sexual.
6. El crecimiento de la delincuencia en el país (los adolescentes reportan que por su escuela ocurren muchos asaltos.)

De acuerdo a la investigación antes citada ¿Qué sucede cuando el adolescente vive en condiciones desfavorables, su entorno es adverso y, a pesar de ello, logra enfrentar la adversidad de una forma equilibrada y sale adelante? Este fenómeno se describe con un concepto que se está considerando en el

campo de las ciencias sociales, un concepto reciente en el campo de la psicología: resiliencia.

La resiliencia se define como “la capacidad del ser humano para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (Grotberg, 1995).

La resiliencia se concibe como un recurso de “parachoques”, algo que no elimina los riesgos o condiciones adversas, pero que ayuda a los individuos a enfrentarse a ellos con eficacia (Brooks y Goldstein, 2004).

Por este motivo se pretende en la presente investigación identificar cuáles son las características de resiliencia que se reflejan en el rendimiento académico de los adolescentes de 3° de secundaria de la delegación Iztapalapa, que a pesar de vivir en zonas denominadas de alto riesgo, mantienen un equilibrio. El identificar estas características de resiliencia servirá para fortalecer programas educativos dentro del ámbito escolar: si los alumnos mejoran académicamente, la escuela mejorará y esto se reflejará en la sociedad.

La resiliencia, por lo general, se le atribuye a personas que han superado situaciones adversas, sin embargo pueden desarrollarla todas las personas. Esto no quiere decir que no se presenten los problemas, pero con una mentalidad resiliente se está mejor preparado para enfrentar las situaciones desfavorables.

El entorno familiar es favorecedor para desarrollar la resiliencia. Por lo que es importante recomendar y enseñar a los padres para que desde la infancia establezcan normas claras con sus hijos, tengan una comunicación adecuada con ellos y les brinden apoyo. Con esto se busca que ante situaciones de riesgo los adolescentes puedan recurrir a ellos o hagan uso de conductas asertivas de acuerdo a la situación.

Otro entorno favorecedor para desarrollar la resiliencia es la escuela, es necesario trabajar con el maestro para sensibilizarlo y capacitarlo sobre el rol tan importante que juega para los estudiantes, no solo como proveedor de conocimientos, sino como guía y fuente de apoyo personal ante los problemas que enfrentan, sobre todo, sí el entorno familiar del adolescente es disfuncional para su desarrollo.

Por lo descrito hasta aquí la investigación surge por el interés de conocer las características de resiliencia que se relacionan con el rendimiento académico en adolescentes de tercer año de secundaria que viven en zonas de alto riesgo de la delegación Iztapalapa.

La pregunta de investigación planteada para la presente investigación es:

¿Qué características de resiliencia están presentes en adolescentes de 3er año de secundaria que viven en zonas de alto riesgo de la Delegación Iztapalapa y, a pesar de ello, tienen un buen rendimiento académico?

La presente tesis consta de 8 capítulos en los cuales se desarrollan los siguientes temas:

En el primer capítulo se pretende hacer una reseña histórica para explicar cómo surgió el concepto de resiliencia, abordando definiciones de distintos autores.

El segundo capítulo está dedicado a los factores de la resiliencia, se aborda primero la definición de los factores de riesgo y protección y posteriormente la clasificación que han hecho diversos autores de los factores.

El tercer capítulo aborda el tema de la adolescencia, su definición y los cambios que ocurren finalizando con la resiliencia en esta etapa.

En el capítulo cuatro se presenta el concepto de rendimiento académico y una descripción de los posibles factores que influyen en el rendimiento académico, así como la definición de deserción y fracaso escolar.

El capítulo quinto está dedicado a la resiliencia en la escuela, definiéndola y presentando tres modelos que se han aplicado para construir la resiliencia en las escuelas, comentando al final del capítulo recomendaciones prácticas para aplicarla.

El sexto capítulo corresponde al método, la presente investigación en un estudio descriptivo donde se busca conocer las características de resiliencia que se observan en alumnos de secundaria de alto rendimiento académico, se utilizan cinco instrumentos para conocer los factores de riesgo y protección que rodean a la muestra y describir las conductas resilientes que se observan en dicha población, finalmente se describe el procedimiento utilizado.

El séptimo capítulo corresponde a los resultados y se divide en siete apartados donde se describen los resultados obtenidos en los instrumentos. Es importante aclarar que por tratarse de un estudio descriptivo no se utiliza estadística inferencial ni hay un apartado de análisis de resultados o discusión.

Por último, en el octavo capítulo, se presentan las conclusiones del presente estudio.

CAPÍTULO 1

RESILIENCIA

1.1. Antecedentes de la resiliencia

Desde la infancia hay factores que influyen en la salud física y mental: el estrés, el entorno donde se vive y las situaciones a las que se enfrentan los individuos. Así mismo, hay quienes viven en un entorno confortable y se enfrentan a situaciones inesperadas como sería la muerte de algún ser querido o alguna catástrofe. En esta gama de contextos, los riesgos en los que se encuentra el individuo le impedirán o lo impulsarán a desarrollar un comportamiento con éxito y alcanzar un desarrollo sano. El concepto de la resiliencia no es nuevo. En este capítulo se pretende hacer una reseña histórica para explicar cómo surgió el concepto de resiliencia.

Los estudios de resiliencia emergieron a partir de la identificación de las características personales de los individuos.

Murphy, en 1962 (en Josselyn, 1964) analizó la vulnerabilidad y las habilidades de afrontamiento de 32 niños en un estudio longitudinal. Su estudio "The Widening World of Childhood" aportó una serie de lineamientos para entender la fortaleza de la resistencia a eventos estresores. Estos trabajos pioneros dieron paso al concepto de invulnerabilidad, que Theis (2003) considera como una fuerza, una capacidad de resistencia al estrés, a las presiones y a situaciones potencialmente traumáticas.

Posteriormente en 1970, Anthony desarrolló una investigación conocida como "niños de alto riesgo" cuyo objetivo era estudiar el desarrollo de los niños en situaciones de riesgo, observando cómo afrontan las situaciones y detectando con las que contaban para enfrentarse a la vida. Fue entonces de acuerdo a Theis (2003) cuando se introdujo el concepto de vulnerabilidad, considerando que los individuos no son iguales ante el riesgo, cada individuo es vulnerable en distinto grado.

Werner y Smith (1992) y Werner (1993) estudiaron durante más de treinta años a más de 500 niños nacidos en medio de la pobreza en la isla de Kauai hasta su vida adulta; todos pasaron penurias, algunos de ellos además sufrieron experiencias de estrés y/o fueron criados por familias disfuncionales. Muchos presentaron patologías físicas, psicológicas y sociales, como consecuencia de los factores de riesgo a los que estuvieron expuestos. Pero ocurrió que muchos lograron un desarrollo sano y positivo: estos sujetos fueron definidos como invulnerables.

Paralelamente al concepto de vulnerabilidad surgió la tendencia opuesta: la de invulnerabilidad, para referirse a aquellos niños que no desarrollaban los trastornos predichos y que por el contrario, mostraban una admirable invulnerabilidad, eran constitucionalmente fuertes no cediendo ante la adversidad. Sin embargo para Rutter (en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997) este concepto está equivocado por al menos dos razones y lo contrapone al de resiliencia:

1. La resistencia al estrés es relativa, no absoluta, en tanto no es estable en el tiempo y varía de acuerdo a la etapa del desarrollo de los niños y de la calidad del estímulo.

2. Las raíces de la resistencia provienen tanto del ambiente como de lo constitucional.

Así, se abandonó el modelo de la vulnerabilidad, ya que aunque permitía evidenciar dificultades de adaptación y problemas de conducta en niños que han vivido sucesos adversos, no permite entender por qué algunos de esos niños no sucumben a la patología. Los investigadores estudiaron entonces las competencias de esos individuos, sus capacidades para el afrontamiento y sus estrategias de ajuste, dando origen a un nuevo modelo. (Theis, 2003).

“Los autores más significativos de esta etapa son: Richardson (1990), Rutter (1999), Grotberg (1995), Luthar y Cushing (1999), Masten (1999), Kaplan

(1999) y Bernard (1999). La mayoría de estos autores entienden la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad.” (Villalba, 2003).

En México destacan los estudios de Rodríguez, Pérez y Díaz (2002) quienes comparan la presencia de factores de resiliencia en estudiantes de secundaria usuarios y no usuarios de drogas; Andrade (1998) quien hizo investigaciones psicosociales en adolescentes y elaboró un instrumento para la medición de la resiliencia; González-Arratia y Valdez (2005) quienes desarrollaron un cuestionario “Fuerza y Seguridad Personal” para medir características de resiliencia en adolescentes; Córdova (2006) estudio características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas; Montelongo y Montoya (2006) realizaron un proyecto de investigación-intervención RIO “Resiliencia Infantil Oncológica” para promover en los pacientes y sus familias factores resilientes; González (2006) hizo una propuesta de evaluación de características en resiliencia en adultos como opción para la prevención; González-Arratia, Valdez y Zavala (2008) identifican factores de resiliencia presentes en adolescentes mexicanos; y Hurtado (2008) investigó las características de resiliencia en estudiantes de secundaria usuarios y no usuarios de drogas.

Una vez mencionados brevemente los antecedentes históricos a continuación se presentan definiciones de resiliencia de diversos autores porque no hay hasta el momento una definición universal.

1.2. Definición de resiliencia.

La palabra resiliencia tiene sus orígenes en el verbo latino *resilio, resilire*: ‘saltar hacia atrás, rebotar’. (Theis, 2003)

El concepto de resiliencia empezó a desarrollarse con el psiquiatra Michael Rutter, quien pensaba que la resiliencia es una combinación de factores que le permiten al individuo enfrentar y superar problemas y adversidades a lo largo de su vida.

Es importante mencionar que aún no hay una definición universal de resiliencia. Cada autor, dependiendo de su enfoque teórico, utiliza su término. Sin embargo, casi todos manejan un concepto similar: desarrollar una capacidad de funcionamiento efectivo en el individuo para enfrentar situaciones y sobreponerse a la adversidad.

A continuación se presentan algunos autores que han propuesto su definición sobre “Resiliencia”.

Bowlby (en Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003) fue otro de los primeros investigadores que empezó a utilizar el término de resiliencia, describiéndola como “un resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir”.

Para Rutter la resiliencia se caracteriza por un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos tienen lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso interactivo (en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Para Masten, Best, y Garmezy (1990), la resiliencia se refiere al proceso de, la capacidad para, o resultado de una adaptación exitosa a pesar de las circunstancias desafiantes o amenazadoras.

Richardson y sus colaboradores (En Henderson y Milstein, 2007) la describieron como " el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores, de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento".

Wolin y Wolin (En Henderson y Milstein, 2007) la describen como "la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo.

Para Luthar, Cicchetti y Becker (2000) la resiliencia se refiere a "un proceso dinámico que abarca una adaptación positiva en un contexto de adversidad significativa. *Esta definición implica dos condiciones fundamentales:*"

1. *La exposición a la amenaza o adversidad severa.* Entendiéndolas como el riesgo que se presenta en las situaciones negativas de la vida y que han sido estadísticamente asociadas a la dificultad de adaptación.
2. *La adaptación positiva a pesar de los factores de riesgo.* Que se define como una manifestación conductual de competencias sociales que permiten al individuo tener una adaptación a su ambiente.

Para Vanistendael (2003) es la capacidad de una persona o de un sistema social para desarrollarse y crecer en presencia de grandes dificultades.

Esta capacidad tiene varios componentes: una capacidad de resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; una facultad de construcción positiva pese a circunstancias difíciles y la capacidad de proyectarse en el tiempo, es una variable según los contextos y las etapas de vida.

Para Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003) la resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

Para estos autores la resiliencia tiene dos características:

- La resiliencia nunca es absoluta, total, lograda para siempre. Es una capacidad que resulta de un proceso dinámico, evolutivo, en que la importancia de un trauma puede superar los recursos del sujeto:
- Varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de vida; puede expresarse de modos muy diversos según la cultura.

Olson, Bond, Burns, Vella-Brodrick y Sawyer (2003) definen a la resiliencia como un resultado caracterizado por patrones particulares de conductas funcionales a pesar del riesgo. Alternativamente, la resiliencia puede ser definida como un proceso dinámico, de adaptación en un escenario de riesgo que involucra la interacción entre un rango de factores de protección y de riesgo del individuo en lo social.

Ungar (2004) señala a la resiliencia como el resultado que emerge de la navegación y la negociación entre las oportunidades que tienen los niños de acceso a soportes psicológicos, emocionales, relacionales e instrumentales que ellos necesitan para prosperar mientras crecen bajo circunstancias adversas.

“La resiliencia es entonces un proceso dual en el niño de navegar hacia... y la capacidad de negociar por el bienestar en sus propios términos.”

Este concepto implica la *navegación* entendiéndola como la capacidad del individuo de elegir entre las opciones con las que cuenta, donde el individuo puede escoger la opción más sencilla, que le facilite el camino o la más compleja pero que eleve su autoestima o autoconcepto y la *negociación* que es una consideración entre el individuo y lo que es aceptado en su contexto.

Para Grotberg (2006) la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformado por estas.

Para Jenson y Fraser (en Anthony, Alter y Jeffrey, 2009) la resiliencia es interpretada como un proceso interactivo que involucra la presencia o ausencia, el nivel de exposición y la fuerza de los factores de riesgo y protección y promotores presentes en la vida de una persona.

Rirkin y Hoopman (en Henderson y Milstein, 2007) definen la resiliencia como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, desarrollando competencias sociales, académicas y vocacionales a pesar de la exposición al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

Retomando las definiciones anteriores puede decirse que la resiliencia está caracterizada por:

- a) la capacidad de resistir, responder adaptativamente, desarrollarse y construir a partir de la adversidad.
- b) Surge de un proceso dinámico y evolutivo, no es fija en el tiempo.
- c) depende de la interacción de las personas con su entorno.

Para continuar con la comprensión de la resiliencia es necesario conocer cómo surge la conducta resiliente y cuáles son las determinantes de ese patrón de comportamiento, tema que se desarrollará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

FACTORES DE LA **RESILIENCIA**

2.1. El proceso de la resiliencia

Una vez definida la resiliencia es importante retomar que es un proceso donde intervienen factores, comportamientos y resultados resilientes.

La resiliencia es un comportamiento porque es reflejo de nuestra conformación psicológica, biológica, endócrina y fisiológica.

El comportamiento resiliente supone la interacción dinámica de factores de resiliencia para enfrentar la adversidad. Esto ocurre en tres pasos de acuerdo a Grotberg (2003).

a) Identificación de la adversidad.- La adversidad puede no ser evidente y es necesario encontrar los problemas y riesgos.

b) Selección del nivel y la clase de respuesta apropiada.- Dependiendo de la edad de la persona, las situaciones, el contexto y las oportunidades que se tengan presentes. Además las creencias, actitudes, aptitudes, estrategias de enfrentamiento y la dimensión psicosocial (factores de resiliencia).

c) resultados resilientes.- Es la transformación que se da en la persona después de superar la adversidad.

El comportamiento resiliente no implica ser feliz, sino ser capaz de superar la adversidad, aprender de ello y continuar con las expectativas de vida enriqueciéndolas con la experiencia vivida.

La resiliencia además de ser un proceso, es una interacción de la persona misma con su entorno. Un entorno donde intervienen factores de riesgo y factores de protección.

Los diferentes factores protectores al igual que los de riesgo, no actúan de manera aislada, sino ejerciendo un efecto de conjunto donde se establecen complejas relaciones funcionales que traen como resultado la atenuación de los efectos de las circunstancias adversas y eventos estresantes (Fiorentino, 2008).

A continuación se mencionarán las definiciones de riesgo y protección de diversos autores.

2.2. Definición de factores de riesgo y protección

Una mejor condición de vida de las personas es consecuencia de cómo el ser humano desarrolla y aprende “mecanismos protectores” o resiliencia. Cabe aclarar que al hablar de resiliencia se tiene que hablar de factores de riesgo y factores de protección porque estos están ligados entre sí.

El concepto de riesgo ha sido esencialmente biomédico, en tanto que el desarrollo de la epidemiología social ha permitido la búsqueda de factores de riesgo en el ámbito familiar, psicológico y económico. Al incorporar el comportamiento como factor de riesgo, se observó que un mismo comportamiento puede favorecer o perjudicar el desarrollo psicosocial del adolescente, surgiendo *los factores protectores* como un complemento de los factores de riesgo, concepto que ha ido creciendo hasta llegar hoy a los factores resilientes, entendidos como escudos que favorecen el desarrollo de los jóvenes (Munist, y Suárez, 2004:).

Las investigaciones se preocupan por detectar los factores que originan los problemas en el desarrollo de un individuo, y de esa manera entender y aminorar situaciones tales como abuso de alcohol, tabaco y otras drogas en los adolescentes, violencia, fracaso escolar y depresión, enfocándose en personas que los han experimentado. Esas investigaciones parten del supuesto que, entendiendo los factores de riesgo que frecuentemente llevan a que se suscite un problema, pueden obtener información importante en prevención y planeación de programas de intervención. Pero enfocarse sólo en los riesgos presenta una problemática, porque varias investigaciones han concluido que los factores de riesgo tienen un poder predictivo menor que los factores de protección. Esto ha dado pie a que los investigadores de diferentes disciplinas direccionen sus investigaciones a examinar la construcción de la resiliencia como un proceso dinámico de desarrollo (Constantine, Benard y Díaz, 1999).

Hoy en día se está investigando qué es lo que fortalece a la persona, cuál es su capacidad para afrontar con éxito los problemas, cómo la persona desarrolla mecanismos protectores y se recupera de la adversidad.

El riesgo puede definirse como eventos, condiciones o experiencias que incrementan la probabilidad, pero no garantizan, que un problema se dará, mantendrá o exacerbará (Fraser y Terzian, 2005 y Jenson y Fraser, 2006 en Antony, Alter y Jenson, 2009)

Estos factores de riesgo aparecen en diferentes niveles de influencia: en el medioambiente, en el nivel interpersonal y en el interno (Jenson y Fraser, 2006; en Anthony, Alter y Jenson 2009).

Los factores protectores son características individuales, recursos del medioambiente que minimizan los efectos del riesgo (Jenson y Fraser, 2005, en Anthony, Alter y Jenson 2009).

De esta definición se desprende que los factores protectores actúan para amortiguar los efectos del riesgo, interrumpen la cadena de causa–efecto o bloquean su efecto negativo (Fraser y Terzian referido en Anthony, Alter y Jenson 2009).

Como los riesgos, los factores protectores pueden existir en diferentes niveles. Por ejemplo: en el nivel medioambiente, el vínculo de atención con adultos y soporte social del individuo fuera del entorno familiar puede tener un efecto positivo en los niños, mientras que en el nivel interpersonal el vínculo con los padres y un nivel de compromiso alto con la escuela puede amortiguar alguna fuerza negativa. Finalmente, las características individuales pueden proporcionar habilidades para adaptarse positivamente a las circunstancias (Jenson y Fraser referido en Anthony, Alter y Jenson, 2009).

Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998) definen el factor de riesgo como cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que, se sabe, va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud.

Y los factores protectores como las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables.

Estos factores han sido agrupados por diversos autores, en el apartado siguiente se presentará la clasificación que han hecho de los factores de riesgo y protección.

2.3. Factores de riesgo, protección y promotores de la resiliencia

Cada autor, de acuerdo a sus sujetos y sus variables, han encontrado sus propios factores de riesgo y protección. Es por eso que se mencionarán algunos de ellos para extraer un común denominador considerando los factores que atañen a la presente investigación.

Garmezy (en Fiorentino, 2008) afirma que están en situación de riesgo ambiental aquellas personas que se enfrentan a:

- Pobreza crónica.
- Madre con bajo o nulo nivel de educación.
- Problemas crónicos de salud de la persona.
- Enfermedad crónica o problemas de salud de alguno de los miembros de la familia.
- Muerte de algún miembro de la familia.
- Separación de los padres.
- Nueva pareja de alguno de los padres.
- Nuevo hermano.

Por su parte, Grotberg (2006) realiza una clasificación de los factores de riesgo identificados por las personas que participaron en diversos estudios en varias regiones del mundo y los clasifica en adversidades experimentadas dentro y fuera del ámbito familiar, como se puede observar en la tabla 1.

Tabla No. 1 Clasificación de factores de riesgo de Grotberg, (2006).

Adversidades experimentadas dentro del ámbito familiar	Adversidades experimentadas fuera del ámbito familiar
<ul style="list-style-type: none"> • La muerte de uno de los padres o abuelos • El divorcio o la separación • La enfermedad de los padres o de un hermano • La pobreza • Una mudanza • Un accidente que deje secuelas en la persona • El maltrato • El abuso sexual • El abandono • El suicidio • Los segundo matrimonios • Una salud frágil y la hospitalización • Incendios que produzcan daños en la persona • Una repatriación forzada de la familia • Miembros de la familia discapacitados • Padres que pierden sus trabajos o sus fuentes de ingresos 	<ul style="list-style-type: none"> • Los robos • La guerra • Los incendios • Los terremotos • Las inundaciones • Los accidentes de automóviles • Las condiciones económicas adversas • Ser refugiado ilegal • Ser inmigrante • Los daños provocados por tormentas • Inundaciones o el frío • Ser encarcelado por motivos políticos • La hambruna • Ser abusado por un extraño • Los asesinatos en el vecindario • Los gobiernos inestables

En: Grotberg, 2006. ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades. Ed. Gedisa España.

Grotberg indica que hoy en día a esta lista de factores se debería agregar el terrorismo, las drogas, la violencia, el embarazo en las adolescentes, los abusos, la violencia en las calles, las familias con un solo ingreso y que además viven en la pobreza, la discriminación, el racismo y problemas de salud mental.

En cuanto a los factores resilientes, Grotberg (2003) dentro de sus investigaciones identificó varios factores, los cuales clasificó en cuatro categorías diferentes: “Yo tengo” (apoyo); “Yo soy” y “yo estoy” (atañe al desarrollo de fortaleza intrapsíquica); “Yo puedo” (remite a la adquisición de habilidades interpersonales y resolución de conflictos). Ver tabla No. 2

Tabla no. 2. Clasificación de factores resilientes de Grotberg (2003).

Yo Tengo	Yo soy
<ul style="list-style-type: none"> • Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente. • Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas. • Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder. • Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo. • Personas que me ayudan cuando estoy enfermo, en peligro o cuando necesito aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño. • Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto. • Respetuoso de mí mismo y del prójimo. • Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan. • Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.
Yo estoy	Yo puedo
<ul style="list-style-type: none"> • Dispuesto a responsabilizarme de mis actos. • Seguro de que todo saldrá bien. • Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo. • Rodeado de compañeros que me aprecian 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan. • Buscar la manera de resolver mis problemas. • Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien. • Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar. • Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito. • Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres. • Sentir afecto y expresarlo

En: Grotberg, (2003) *Resiliencia, describiendo las propias fortalezas*. Argentina:Paidós

Jenson y Fraser (en Anthony, Alter y Jenson 2009), identifican los siguientes factores de riesgo y protección en problemas de niños y adolescentes por nivel de influencia. Ver tabla No. 3:

Tabla No. 3 Riesgos comunes y factores protectores sobre la problemática de niños y adolescentes, por nivel de influencia.

FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
<p style="text-align: center;">Medioambientales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leyes y normas favorables para la conducta antisocial, pobreza y privación económica • Bajas oportunidades económicas • Desorganización vecinal • Baja unión vecinal 	<p style="text-align: center;">Medioambientales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades para la educación, el empleo y otras actividades prosociales • Relaciones afectivas con adultos o miembros de la familia extendida • Soporte social de los integrantes de la familia
<p style="text-align: center;">Interpersonal y Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación familiar y conflicto • Malas relaciones padre-hijo • Ausencia de prácticas de manejo familiar • Abuso familiar de alcohol y drogas • Fracaso escolar • Bajo compromiso con la escuela • Rechazo del grupo de pares • Asociación con un grupo de pares antisocial 	<p style="text-align: center;">Interpersonal y social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unión con los padres • Buena relación con hermanos mayores • Bajo conflicto parental • Altos niveles de compromiso escolar • Involucramiento en actividades convencionales • Creencias en normas y valores prosociales
<p style="text-align: center;">Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia familiar de alcoholismo • Orientación de búsqueda de sensaciones • Bajo control de impulsos • Déficit de atención • Hiperactividad 	<p style="text-align: center;">Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales y de solución de problemas • Actitud positiva • Temperamento • Inteligencia superior • Bajo estrés

En: Jenson y Fraser, (en Antony, Alter y Jenson, 2009).

Henderson y Milstein (2007) identifican los siguientes factores protectores internos y ambientales adaptados de Richardson, Bernard, Werner y Smith, Hawkins Catalano y Miller. Estos factores son una propuesta para desarrollar factores protectores individuales en las escuelas. Ver tabla No. 4.

Tabla No. 4 Factores protectores internos y ambientales.

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

En: Richardson, Bernard, Werner y Smith, Hawkins, Catalano y Miller (en Henderson y Milstein, 2007).

Para Fiorentino (2008) los factores que fortalecen internamente a niños y adolescentes son:

- Vínculo estable (apego seguro) con al menos uno de los padres u otra persona significativa.
- Apoyo social, actitud de comprensión, cuidado y amor por parte de los cuidadores.
- Ambiente educativo regido por normas claramente establecidas y relaciones afectivas positivas.
- Modelos sociales que estimulen un aprendizaje constructivo.
- Responsabilidades sociales y exigencias acordes a la edad cronológica y madurez de los sujetos.
- Oportunidades de desarrollo de destrezas y competencias cognitivas, afectivas y conductuales. Reconocimiento y atención a los éxitos y habilidades.
- Estrategias de afrontamiento que favorecen la resolución eficaz de los problemas.
- Expectativas de autoeficacia, confianza en sí mismo y un auto-concepto positivo.
- Actitud optimista y fuertes expectativas de autoeficacia frente a situaciones generadoras de estrés.
- Capacidad de otorgar sentido y significado al sufrimiento. Apoyo de un marco de referencia ético, moral y espiritual.

Kotliarenco, y Dueñas (1994), Kotliarenco y Cáceres (1994) Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, (1995) encuentran los siguientes factores que clasifican como se observa en la tabla No. 5:

Tabla No. 5 Factores de Riesgo y Protección.

<p>Factores de riesgo normales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento de un hermano • La llegada de otro integrante al hogar • Ingreso a la escuela • Cambio de domicilio
<p>Factores de riesgo anormales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivir en situación de pobreza • Muerte de algún familiar cercano • Separación y/o divorcio de los padres • Drogadicción y/o alcoholismo en el hogar • Violencia intrafamiliar
<p>Factores protectores familiares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de padres y madres apoyadoras y/o sustitutos • Buena comunicación familiar • Estructura familiar sin disfuncionalidades importantes • Patrones de buena conducta
<p>Factores protectores socioculturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de creencias y valores • Sistema de relaciones sociales • Sistema político económico • Sistema educativo
<p>Factores protectores vinculados a los recursos personales del niño</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Independencia • Capacidad empática • Orientación hacia las tareas • Factores temperamentales

Fergusson y Lynskey (en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997) dan cuenta de una serie de factores que pueden proteger, promoviendo a su vez los comportamientos resilientes en niños que viven en ambientes considerados de alto riesgo. Entre estos factores se encuentran:

- Inteligencia y habilidad de resolución de problemas. Se ha observado que los adolescentes resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad de resolución de problemas que los no resilientes. Esto significa que una condición necesaria, aunque no suficiente para la resiliencia, es poseer una capacidad intelectual igual o superior al promedio.
- Género. El pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, según lo indican estudios que han observado una mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres, porque los hombres están más expuestos que las mujeres a experimentar situaciones de riesgo en forma directa, en general, las personas tienden a interpretar de modo distinto las conductas agresivas de los niños que de las niñas y a su vez, a castigar más severamente estos comportamientos en los varones.
- Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos. La presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia, favorece la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas.
- Apego parental. Estudios longitudinales han destacado que la presencia de una relación cálida, nutritiva y apoyadora, aunque no necesariamente presente en todo momento, con al menos uno de los padres, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso.
- Temperamento y conducta. Investigaciones con adolescentes han observado que aquellos que actualmente presentaban características resilientes, habían sido catalogados como niños fáciles y de buen temperamento durante su infancia.
- Relación con pares. Los autores replican lo observado por Werner en el estudio con niños en Kauai, señalando que los niños resilientes se

caracterizaron por tener una relación de mejor calidad con sus pares que los niños no resilientes.

Después de mencionar las diversas clasificaciones de los factores de riesgo y protección es importante aclarar que:

- a) Los factores son distintos en las distintas etapas de la vida.
- b) Los factores no actúan de manera aislada, sino que es la interacción entre ellos lo que trae como resultado la atenuación de la adversidad.
- c) Esta interacción de factores sucede entre los atributos internos, familiares, sociales y culturales del entorno.
- d) Ni los factores de protección hacen inmune al individuo, ni los factores de riesgo llevan a sucumbir al individuo, de otra manera no tendría sentido la resiliencia.
- e) Entonces los factores de riesgo y protección son distinto de la resiliencia.
- f) El efecto protector o de riesgo sólo es evidente si se combina con la adversidad.

Lo anterior se puede explicar en el siguiente ejemplo: Un niño que al salir de la escuela nunca lo recoge nadie cuenta con un factor de riesgo. Si un día un extraño lo sigue, en ese momento el niño tiene que mostrar una conducta resiliente. ¿Qué conducta resiliente pondrá en práctica para lidiar con esta situación?

Las conductas resilientes cambian y se fortalecen a lo largo de la vida, de acuerdo a las distintas etapas del desarrollo. Es necesario entonces centrarse en una etapa específica. En la presente investigación la población seleccionada son los adolescentes de secundaria. Elección que obedece a que es una etapa muy vulnerable y donde las investigaciones encuentran el mayor índice de deserción y fracaso escolar por lo que en el siguiente capítulo se abordará el tema de la adolescencia.

CAPÍTULO 3

ADOLESCENCIA

3.1. Definición de adolescencia.

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

La palabra adolescencia proviene de < adolecer> <falta> viene del latín ad: hacia y *olecere*: crecer lo que significa *transición o proceso de crecimiento* (Guelar y Crispo, 2000).

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

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

3.2 Cambios del adolescente.

Como se desprende de la definición, la adolescencia implica una serie de cambios no sólo a nivel físico sino también a nivel emocional social e intelectual.

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

Identidad

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

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

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

Para Munist y Suárez (en Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004) El adolescente percibe la pérdida de su propia infancia, de las figuras paternas que lo acompañaron esos años y el cuerpo que materializaba una identidad de niño.

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

1. Duelo por el cuerpo infantil:

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

2. Duelo por el rol y la identidad infantil:

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

3. Duelo por los padres de la infancia:

Renunciar a su proyección, a sus figuras idealizadas e ilusorias, aceptar sus debilidades y su envejecimiento.

4. Duelo por la bisexualidad de la infancia:

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

Autonomía

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

Cuando el adolescente es capaz de cumplir con las tareas en las que se ha comprometido sin necesidad de controles externos pero con la orientación de un adulto, se puede decir que ha alcanzado la independencia y la autonomía (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

La confianza.

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

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

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

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

Estos autores también indican que conforme se va resolviendo la situación escolar y/o laboral del adolescente y se forma una relación afectiva más estable con la familia va recuperando la confianza. Los autores subrayan la importancia de que el adolescente sea sostenido por la escuela y la familia para que complete el ciclo medio y fortalezca su confianza.

Los afectos y conflictos.

Para Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998), “el mundo afectivo familiar sigue siendo un apoyo que ayuda al adolescente en esta etapa. El joven puede tener una culpa inconsciente por su conflicto con los padres y quiere diferenciarse de ellos, aunque los ame. Frente a eso los padres deben responder con un afecto incondicional, más allá de los enfrentamientos que produzcan. Los adultos deben reiterar su amor a los hijos, a pesar de no estar siempre de acuerdo con ellos. Es necesario comprender que el conflicto no está dirigido a destruir a sus padres reales, sino a la imagen de los padres.” Pág. 46

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

En el plano intelectual de acuerdo a Elkind (en Flores y Macotela, 2006) el adolescente experimenta la aparición de nuevas capacidades cognitivas como la introspección, el idealismo, la evaluación de sí mismo desde la perspectiva de los demás, la evaluación de nuevas posibilidades y alternativas y el manejo de situaciones multifacéticas.

De acuerdo a Piaget (1993) el cambio cognoscitivo del adolescente es la aparición del pensamiento de las operaciones formales. Este nuevo pensamiento formal es abstracto, especulativo y libre de circunstancias y del ambiente inmediato. Incluye pensar en las posibilidades, comparar la realidad con aquello que puede ocurrir o con aquello que nunca podrá suceder. Otra capacidad cognoscitiva adquirida en la adolescencia, es reflexionar sobre el pensamiento, en esta etapa el adolescente aprende a examinar y modificar intencionalmente su pensamiento. También se vuelve extremadamente introspectivo y ensimismado, y empieza a poner todo en tela de juicio, al hacerlo excluye las actividades

tradicionales y se convierten en pensadores más creativos. Los adolescentes muestran una creciente capacidad de planear y prever las cosas, a esto se incluyen tres cualidades notables del pensamiento del adolescente sobre la capacidad de: a) combinar todas las variables y encontrar una solución al problema; b) hacer conjeturas sobre el efecto que una variable tendrá en otra y c) combinar y separar las variables de modo hipotético - deductivo.

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

Munist y Suárez (en Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004) dicen que si un adolescente se siente inseguro pondrá en duda sus merecimientos de afecto y sus posibilidades de tener éxito en la vida. Sobrevalorar los fracasos puede afectar la autoestima y detener el impulso a avanzar, pero con un manejo adecuado de estas experiencias en el que se analice cómo se produjeron esos fracasos, el adolescente puede aprender de ellos y generar alternativas de solución en conjunto. De esta manera se aporta a *la construcción de la resiliencia*

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

3.3. Resiliencia en la adolescencia

Para que un adolescente tenga buena comunicación con sus padres, establezca buenas relaciones en su entorno y tenga expectativas positivas en su futuro es necesario brindarle herramientas adecuadas. Una manera de lograrlo es fomentar la construcción de la resiliencia. Para fortalecer la resiliencia en esta etapa de la vida, de acuerdo a Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998), se puede tomar algunas acciones con los propios adolescentes y otras con los adultos encargados de ellos. Entre las primeras están aquéllas con las que se trata de reforzar los rasgos de los jóvenes resilientes para que ellos mismos puedan tomar el control de sus vidas y afrontar dificultades con las mejores herramientas. Cabe mencionar las siguientes medidas:

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

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

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

De acuerdo a Grotberg (2004) una de las formas en que los padres pueden tener un papel en la promoción de la resiliencia en la vida de los adolescentes es:

a) Desarrollo de un vínculo afectivo.- Si los adolescentes tienen una relación de confianza y cariño con sus padres tienden a desarrollar habilidades sociales, a obtener buenas calificaciones y tienen menos factores de riesgo con sus pares.

b) Modelo de rol.- Los adolescentes miran a sus padres como modelos de conducta; la forma en que actúan los padres, lo que expresan, el cómo se relacionan y cómo responden a las adversidades son formas de actuar que sirven para los hijos y constituyen una fuente de promoción de la resiliencia. El modelado de una conducta positiva frente a la adversidad promueve el optimismo y la capacidad de buscar recursos en los hijos.

c) Estar enterados.- Prestarles atención a los hijos, estar informados de las actividades en las que están envueltos, conocer a sus amigos, saber dónde van después de clases y poner límites en los horarios y los permisos para actividades fuera del hogar son formas de promover la resiliencia. Los adolescentes necesitan examinar con sus padres las responsabilidades e ir incrementando la independencia en forma creciente hasta llegar a ser adultos responsables.

Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998) identifican los siguientes atributos que posee un adolescente resiliente:

Competencia social

Los adolescentes resilientes responden más al contacto con los demás y generan más respuestas positivas en las otras personas, esto es, se comunican con facilidad y demuestran empatía y afecto. Desde la infancia muestran ser activos, flexibles y adaptables. En los adolescentes la competencia social se expresa especialmente en la interrelación con los pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad. Esta cercanía con los amigos es progresivamente selectiva y pasa de actividades grupales a otras en pareja.

Sentido del humor

Una cualidad que se relaciona positivamente con la resiliencia es el sentido del humor. Esto significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico.

Resolución de problemas

La capacidad para resolver problemas incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Los adolescentes son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos. Esas destrezas para solucionar problemas son identificables a temprana edad.

Autonomía

La autonomía incluye el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. En entornos desfavorecidos la autonomía puede expresarse como la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres, esto es, son capaces de distinguir claramente por sí mismos, entre sus experiencias y los problemas de sus padres. Por lo tanto, entienden que ellos no son la causa del mal y que su futuro puede ser diferente de la situación de sus padres. Ese distanciamiento provee un espacio protector para el desarrollo de la autoestima y de la habilidad para adquirir metas constructivas.

Sentido de propósito y de futuro

Se refiere a las expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos, motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia. De estas cualidades, las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adolescentes resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el anhelo de

un futuro mejor. Cuando un futuro atractivo nos parece posible y alcanzable, somos fácilmente persuadidos para subordinar una gratificación inmediata a una posterior más integral.

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

En el siguiente capítulo se abordarán los factores que influyen en el rendimiento académico, fracaso y deserción escolar.

CAPITULO 4

RENDIMIENTO

ACADEMICO

4.1. Concepto de rendimiento académico

Etimológicamente, rendimiento procede del latín “rendere” que significa vencer sujetos, someter una cosa al dominio de uno, dar fruto o utilidad a una cosa, es decir, rendimiento es la utilidad que algo nos proporciona. Pone en relación la utilidad de algo con el esfuerzo realizado (Álvarez, 1998).

Aguarío y Suárez (1984) definen al rendimiento escolar como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Para Frederick (1980) la finalidad del rendimiento es medir o evaluar la enseñanza o el aprendizaje.

El rendimiento académico se evalúa por la calificación o promedio de calificaciones que se alcanzan en las pruebas de evaluación en las distintas materias que componen el plan de estudios.

Para Castañeda (2004) el rendimiento escolar es una sistematización que identifica una sola variable dependiente: el aprendizaje, el cual puede ser muy variado, desde la simple memorización de algunos términos hasta el dominio profundo de una rama del saber, pasando por múltiples niveles cognitivos intermedios e incluyendo el desarrollo de habilidades prácticas o la interiorización de actitudes y valores, todo lo cual puede proponerse en la escuela.

De conformidad con la Ley General de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la evaluación de los educandos comprenderá la medición, en lo individual, de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y; en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. En el Acuerdo No. 200 (SEP, 1994) se define el rendimiento académico como el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba específica

reportado con un valor numérico en escala oficial de calificaciones que va de 5 a 10.

Álvarez (1998) define el rendimiento académico como una expresión valorativa particular del proceso educativo que se da en la escuela. Este proceso incorpora el conjunto de relaciones pedagógicas y sociales que influyen en la institución y condicionan el rendimiento, ya que está subordinado a todas las variaciones, contradicciones, cambios y transformaciones del proceso educativo. Es decir, el rendimiento académico está influenciado por diversos factores.

Adell (en García-Cruz, Guzmán y Martínez, 2006) define el rendimiento escolar como la expresión que permite conocer la existencia de calidad en la educación de cualquier nivel, y en el que participan una multiplicidad de factores que inciden directa o indirectamente en el adolescente.

El rendimiento académico ha sido una de las constantes en la investigación educativa, con un especial interés desde que el denominado fracaso escolar traspasó el espacio individual, familiar e incluso escolar para tener grandes repercusiones en el plano social y político, tratando de representar el estudio de esta problemática en modelos que ilustran esta realidad. Rodríguez (en García-Cruz, Guzmán y Martínez) presentan la siguiente clasificación:

a) Modelos psicológicos: son modelos que se centran en las características de la personalidad del alumno.

b) Modelos sociológicos: son modelos en los que se desplaza el centro de gravedad, desde los escolares hasta los factores ambientales, como elementos importantes, considerando también como variables determinantes el nivel socio-económico y cultural de la familia desde un punto de vista más estático.

c) Modelos Pedagógicos: Se han centrado en los elementos estructurales (condiciones materiales, titulación y experiencia del profesor, etc.) y las relaciones dentro de la clase (clima de la clase, clima institucional, etc.).

d) Modelos eclécticos: Estos modelos parten de los anteriores e intentan conciliar las aportaciones de las perspectivas psicológica, sociológica y pedagógica.

Dentro del modelo ecléctico, Adell (en García-Cruz, Guzmán y Martínez 2006) propone un modelo donde asocia el rendimiento escolar al bienestar del alumno y agrupa las variables predictivas de los resultados escolares en tres grandes bloques o dimensiones: personales, familiares y escolares, considerando además variables comportamentales u operacionales.

Para el autor las variables con signo positivo favorece la obtención de buenas calificaciones por parte de los alumnos, mientras que las variables con signo negativo resultan perjudiciales en el rendimiento del alumno. En los subsecuentes estudios sobre este modelo se han determinado las variables con más capacidad predictiva, siendo los resultados los siguientes:

- **Ámbito personal:** actitudes ante valores (+), confianza en el futuro (+), valoración del trabajo intelectual (+), aspiración en los estudios (+).
- **Ámbito familiar:** comunicación familiar (+), expectativas de estudio de los hijos (+), ayuda a los estudios (+).
- **Ámbito escolar:** dinámica de la clase (+), integración en el grupo (+), relación tutorial, clima de la clase (+), participación en el centro (+).
- **Comportamientos:** actividades culturales (+), dedicación en exceso (-) y aprovechamiento (+) exceso de estudio y adicciones (-).

Las variables con (+) favorecen, mientras las variables con (-) son desfavorables para el rendimiento académico.

Este modelo integrador invita a profundizar sobre los factores que influyen en el rendimiento académico, no sólo empleando métodos de análisis cuantitativo sino también cualitativo para desentrañar la realidad sociocultural del contexto de estudio.

El rendimiento académico (según García-Cruz, Guzmán y Martínez, 2006) se puede clasificar en tres niveles de acuerdo con el manejo de las calificaciones:

- **El rendimiento académico bajo:**

“Significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos, además de que no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referente al material de estudio.” Hurllock (en García-Cruz, Guzmán y Martínez 2006) menciona que existen dos tipos de alumnos con bajo rendimiento:

- a) Aquel alumno que lo presenta durante un largo periodo de tiempo.
- b) Aquel que lo muestra solamente en un determinado momento a consecuencia de alguna experiencia traumática: tal como el cambio de escuela, una muerte en la familia o una vivencia fuertemente emocional.

- **El rendimiento académico medio:**

“Es indicativo de que el alumno tiene los conocimientos necesarios y básicos para la realización de actividades y solución de problemas relativos al material de estudio. Se sabe que este desempeño le permite al estudiante ser funcional, sin embargo se requiere más esfuerzo para aumentar su preparación.” (García-Cruz, Guzmán y Martínez, 2006).

- **El rendimiento académico alto:**

“Indica que se han comprendido los conocimientos de manera íntegra y se tiene la habilidad en el manejo de la información.”

De acuerdo con Remmers, Gage y Rummel (en García-Cruz, Guzmán y Martínez, 2006) el rendimiento (calificaciones) proporciona:

- a. Información a los padres sobre el lugar que ocupa el alumno o de sus progresos
- b. Promoción y graduación

- c. Guía del aprendizaje
- d. Guía de la educación y del planteamiento vocacional
- e. Guía del desarrollo personal
- f. Reportes y recomendaciones para los futuros trabajos
- g. Datos para el currículum de estudios
- h. Reporte para las escuelas donde el alumno vaya a inscribirse después.

El rendimiento escolar tiene repercusiones a mediano o largo plazo de carácter económico, de la buena preparación del adolescente dependerá la ocupación, su desarrollo personal y del país (García-Cruz, Guzmán y Martínez, 2006).

El rendimiento escolar es el efecto de una influencia multifactorial, los factores que inciden en él son muchos y muy variados, y además se combinan entre sí de diversas maneras, de tal forma que ninguna explicación unifactorial es satisfactoria. Si estos factores influyen de manera adversa, el resultado del trabajo realizado dentro del aula, y fuera de ésta, no le permitirán seguir ascendiendo al estudiante a los niveles de aprendizaje más complejos de acuerdo al sistema educativo establecido.

En el siguiente apartado se abordarán algunos de los factores que intervienen en el rendimiento académico.

4.2. Posibles factores que influyen en el rendimiento académico en el sistema educativo mexicano.

El conocimiento y la comprensión de los factores que influyen en el rendimiento académico, que ocasionan que el estudiante fracase, pueden ayudar a superar dicha situación. Identificar los factores explicativos del rendimiento académico, según Di Gresia, Porto y Ripani, (2002), es también útil para las políticas de igualación de oportunidades, que es uno de los objetivos propuestos en el gobierno actual mexicano.

Los factores se pueden clasificar en económicos, familiares, individuales y escolares.

1. Económicos.

a) Pobreza

La relación entre la pobreza y el rendimiento académico no es una relación directa, sino una serie de variables como: escasos recursos, padres analfabetas, madres solteras, pocas oportunidades, etc.; es la interacción entre estas variables lo que puede afectar el rendimiento académico. Además, los factores económicos pueden, por supuesto, influir directamente en la deserción.

- Tipos de pobreza

Los indicadores del INEE (2008) describen los siguientes tipos de pobreza:

- Un individuo está en *pobreza alimentaria* si el ingreso per cápita del hogar al que pertenece no permite cubrir las necesidades de alimentación establecidas en la canasta alimentaria, aún si se dedicara a ello la totalidad de los ingresos.
- Un individuo se encuentra en *pobreza de capacidades* si el ingreso per cápita del hogar al que pertenece es menor al necesario para cubrir el

patrón de consumo básico de alimentación, salud y educación; aún si se destinara el total de los ingresos para estos fines.

- Un individuo está en *pobreza de patrimonio* si el ingreso per cápita del hogar al que pertenece, no permite cubrir al menos el patrón de consumo básico de alimentación, salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público; aunque la totalidad del ingreso del hogar fuera utilizado exclusivamente para la adquisición de estos bienes y servicios.
- Un individuo es no pobre si el ingreso per cápita del hogar al que pertenece, excede el umbral que define a quienes están en *pobreza de patrimonio*.

Los niños en México crecen en familias con ingresos medios muy bajos en comparación con otros países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Según Valadez (2009) ningún otro país de la lista tiene tantas carencias en las necesidades escolares básicas.

b) Desigualdad de oportunidades.

“La probabilidad de asistencia a la escuela es mayor para las personas de más altos ingresos. La brecha de asistencia entre pobres y ricos aumenta a medida que las personas tienen mayor edad escolarizable. En 2006, mientras las diferencias de frecuencias en la asistencia a la escuela entre los quintiles extremos para el grupo de 5 a 11 años de edad fueron de sólo 5%, en los siguientes grupos (12 a 14, 15 a 17 y 18 a 29) ascendieron a 11, 31 y 30% respectivamente. Estas importantes diferencias de las asistencias entre los menos y los más favorecidos anuncian la existencia de inequidad educativa por razones económicas en nuestra sociedad, sobre todo más allá de las edades propias para cursar educación.” (INEE, 2008).

c) Trabajo del adolescente.

Los problemas socio-económicos han contribuido a que los adolescentes tengan que insertarse prematuramente al mundo laboral. Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (2004) refieren que los complejos

mecanismos sociales que dificultan la inserción laboral de los adolescentes y aumentan la deserción escolar que se produce en la escuela media, dividen a la población adolescente en tres grandes grupos:

- Los que se escolarizan y tienen mejores oportunidades para capacitarse laboralmente, grupo que corresponde a la menor proporción de los adolescentes de los países latinoamericanos.
- Los que ingresan al mercado laboral, generalmente en condiciones precarias por no tener capacitación.
- Los que aumentan el número de desocupados.

De acuerdo a las investigaciones de Di Gresia, Porto y Ripani (2002) el desempeño escolar disminuye con la cantidad de horas trabajadas aunque el efecto es pequeño.

d) Domicilio

El mudarse constantemente de domicilio es un hecho estresante que tiene un impacto negativo en el rendimiento académico, por el contrario, el hecho de haber crecido en una colonia con buenas características (alto nivel promedio de educación, bajo desempleo) tiene impacto positivo en el desempeño académico de los adolescentes (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002).

2. Familiares

a) Estilos parentales

El estudio de los estilos parentales permite analizar las diferentes formas de crianza, caracterizada por la historia cultural del contexto social y su influencia en el comportamiento, tanto de los padres e hijos, como del rendimiento académico de los últimos.

Hess y Holloway (en Vallejo y Mazadiego, 2006) identificaron cinco procesos que vinculan a la familia y al desempeño académico: el intercambio verbal entre la madre y los hijos, las expectativas familiares acerca del desempeño académico, las relaciones positivas entre padres e hijos, las creencias de los padres acerca de sus hijos así como las atribuciones que hacen al comportamiento de los mismos y las estrategias de control y disciplina. Particularmente, este último proceso es considerado por autores como Baumrind (en Vallejo y Mazadiego, 2006) como uno de los que inciden de manera más significativa en el desempeño académico.

Los estilos parentales han sido definidos por Darling y Steinberg (en Vallejo y Mazadiego, 2006) como “una constelación de actitudes hacia los hijos que les son comunicadas y que en su conjunto, crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres”.

Las dimensiones a partir de las cuales los autores determinaron los estilos son: el involucramiento o aceptación que implica el grado de atención y conocimiento que los padres tienen de las necesidades de sus hijos y la exigencia y supervisión que indica en qué medida los padres establecen reglas claras de comportamiento y supervisan las conductas de sus hijos. La combinación de estas dimensiones generan los diferentes estilos de paternidad que a continuación se mencionan:

Estilo autoritativo: Padres exigentes que atienden las necesidades de sus hijos.

Las características generales de los niños y niñas que han crecido con padres de este tipo son: competentes social y académicamente, con buena autoestima y un ajuste psicológico adecuado a su edad.

Estilo autoritario: Padres exigentes que prestan poca atención a las necesidades de sus hijos.

Los hijos que son educados por este tipo de padres generalmente son muy obedientes, parecen carentes de espontaneidad, curiosidad y originalidad,

generalmente son dominados por sus compañeros. Estos efectos son más marcados en los niños que en las niñas.

Estilo permisivo: Padres poco exigentes, que atienden las necesidades de sus hijos.

Los hijos que crecen en este tipo de familias tienen falta de control de su impulsividad, lo que los hace ser inmaduros para su edad, pocas habilidades sociales y cognitivas.

Estilo negligente: Padres con poca exigencia y poca atención a las necesidades de sus hijos.

Los niños que son criados en este tipo de familias, suelen tener problemas de autocontrol, pobre funcionamiento académico y problemas de conducta tanto en la escuela como en la sociedad en general.

Baumrind, Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Frailegh, (en en Vallejo y Mazadiego, 2006) encontraron una relación importante entre la forma como son tratados los niños y niñas por sus padres y su rendimiento escolar, encontrando que los adolescentes cuyos padres tenían un estilo parental negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres tenían un estilo autoritativo tuvieron las calificaciones más altas.

Siguiendo esta línea de investigación, Steinberg, Elmen y Mounts (en Vallejo y Mazadiego, 2006) se propusieron determinar la relación entre la autonomía psicológica (que promueven los padres con estilo autoritativo) y el desempeño académico de los adolescentes, encontrando que efectivamente esta característica del estilo autoritativo influye de manera positiva para que los adolescentes tengan ideas positivas hacia la escuela y su propio desempeño en ella. También encontraron que los adolescentes con padres con un estilo autoritativo, eran padres que participaban de manera más activa en las actividades que marcaba la institución e impulsaban a sus hijos en las actividades escolares;

por tanto, los jóvenes tenían un mejor desempeño académico y aquellos adolescentes que tenían padres con estilos autoritativos fueron los que presentaron un autoconcepto académico más alto y obtuvieron las mejores calificaciones. Por el contrario los adolescentes con padres con estilo negligente presentaron un bajo autoconcepto académico que se reflejaba en sus calificaciones.

b) Apoyo de los padres en el ámbito escolar

Los padres juegan un papel muy importante en el rendimiento académico, varias investigaciones lo sustentan:

- Brown (en Sánchez, 2006) menciona que cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza.
- Rich (en Sánchez, 2006) argumenta que cuando los padres participan proactivamente en la educación escolar, se producen resultados positivos como una mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta del alumno, una comunicación positiva padre-hijo y mayor apoyo de la comunidad a la escuela.
- Jiménez (En Millán y Flores, 2006) demostró que si la madre emplea una disciplina constante y ofrece apoyo a sus hijos en las actividades escolares, estos tendrán una mayor autonomía y confianza en sí mismos, dando un mejor resultado en su rendimiento académico.
- Alumnos de secundaria reportaron que cuando los padres los apoyan, motivan y alientan en sus tareas escolares, estas se convierten en una

experiencia exitosa. (Sawyer, Nelson, Jayanthi, Bursuck y Epstein en Millán y Flores, 2006).

- Los estudiantes que están mejor adaptados en la escuela tienen padres que apoyan su desarrollo cognoscitivo y promueven su autonomía, y si los adolescentes encuentran en su hogar un ambiente que promueva y estimule el desarrollo de sus capacidades y habilidades, es probable que superen dificultades escolares (Millan y Flores, 2006).
- Stevenson y Baker (en Sánchez, 2006) examinaron la relación entre la participación de los padres en la educación y el rendimiento escolar del niño, concluyeron que “los niños de padres que participan en las actividades escolares muestran un aprovechamiento mayor que los niños de padres menos participativos.”
- Georgiou (en Sánchez, 2006) sugiere que los estudiantes se benefician de los padres informados, con actitudes positivas hacia la escuela, altas aspiraciones hacia los hijos y conductas positivas, en su educación.
- Okagaki y Frensch (en Sánchez, 2006) afirman que “Las creencias y conductas de los padres, y las percepciones que el hijo tenga acerca de éstas y de las expectativas de sus padres, es una variable que está relacionada con el éxito escolar”. Es decir, si el padre cree y espera que su hijo tenga éxito en la escuela, esto va a influir en la formación de aspiraciones académicas del hijo, y se esperaría que tenga un alto aprovechamiento académico. Por otra parte, si el padre no tiene expectativas educativas, o no demuestra conductas que motiven al niño a desempeñarse exitosamente en la escuela, es posible que el hijo tenga un bajo rendimiento escolar.

c) Apego

- La relación más importante en la vida de un niño es el apego a su cuidador primario, en el caso óptimo la madre. Esto es así ya que esta primera relación determina el molde biológico y emocional para todas sus relaciones futuras. Un apego saludable, construido de experiencias de vínculo repetitivas durante la infancia, provee una base sólida para futuras relaciones. Por el contrario, problemas en vinculación y apego puede resultar una base biológica y emocional frágil para maneras de relacionarse (Fiorentino, 2008).
- Un apego seguro, de acuerdo a Bowlby (1990), permite a los hijos explorar el entorno y regresar sabiendo que sus padres estarán disponibles y accesibles si él los necesita, esto les permite adquirir seguridad en sí mismos y en los demás. Desde esta perspectiva, los seres humanos adquieren el conocimiento y la valoración de sí mismos a través de la interacción con los otros significativos.
- Según refiere Barudy (2007), los niños y adolescentes que poseen un vínculo de apego inseguro con sus padres, manifiestan serias dificultades en el contexto escolar en términos cognitivos, emocionales y sociales. Las dificultades más frecuentes son bajo rendimiento escolar, que generalmente conduce a fracaso escolar, déficit atencional, trastornos del aprendizaje e hiperactividad. En términos sociales manifestarán notorias dificultades para ser aceptados por su grupo de pares y frente a la constante búsqueda de aprobación del otro, generarán rivalidad, celos y posesión, conducta que se desarrollará no sólo en la etapa escolar, sino también a lo largo de la adultez, generando serias dificultades en términos psicosociales, afectando de manera significativa su bienestar y calidad de vida.
- Durante la adolescencia, de acuerdo a Bowlby (1990), el vínculo afectivo que une al hijo con sus padres comienza a debilitarse. Otros jóvenes y

adultos comienzan a revestir para el adolescente igual o mayor importancia que los padres, y el cuadro se completa con la atracción sexual que experimenta por congéneres de su misma edad. Parte de la conducta afectiva del adolescente, por lo común, se dirige no sólo hacia personas ajenas a la familia sino hacia grupos e instituciones diferentes. Para muchos, la escuela o la universidad, un grupo de trabajo, religioso o político pueden convertirse en figura o centro de afecto subordinada, y para algunos en figura principal.

d) Ocupación y nivel educativo de los padres.

- El nivel educativo del padre y la madre influye en la aceptación de la escuela por parte del estudiante. A mayor nivel educativo del padre hay más herramientas para apoyar al alumno en las tareas escolares. (Gutiérrez, 2002)
- Giovagnoli (en Di Gresia, Porto y Ripani, 2002), en su estudio sobre factores explicativos de la probabilidad de graduarse o desertar, encuentra que un estudiante cuyo padre tiene un nivel de educación primaria incompleta tiene 70% menos de posibilidades de graduarse que otro con padre con educación universitaria; el riesgo de deserción es 27% menor para alumnos cuyos padres son directores o jefes, en comparación con los que tienen padres obreros o empleados.
- Que la madre trabaje tiene un efecto moderadamente adverso en el rendimiento estudiantil de los hijos; este efecto moderadamente negativo estaría causado por la menor supervisión de parte de las madres que trabajan. (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002)
- El ambiente cultural que los padres ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización (Gutiérrez, 2002).

e) Dinámica familiar

- El número total de hijos en el hogar y el orden de nacimiento que ocupa cada uno de ellos está relacionado inversamente con el rendimiento escolar, de tal manera que a mayor cantidad de hermanos se da una proporción también mayor de fracasos, debido a que hay un mayor reparto del tiempo de los padres entre los hijos y otras ocupaciones (Gutiérrez, 2002).
- Crecer en un hogar en el cual está presente solamente uno de los padres tiene un efecto negativo en el rendimiento estudiantil (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002).

f) Enfermedad y muerte de algún familiar.

La pérdida es una experiencia nodal que hace tambalear los cimientos de la vida familiar y afecta a todos los miembros. Una muerte en la familia implica numerosas pérdidas: la personal, los roles, las relaciones, la integridad de la unidad familiar y la de las esperanzas y sueños de todo lo que podía haber sido. Cuando una familia experimenta una pérdida, los miembros se ven afectados de diferentes maneras y muestran diferentes reacciones que varían dependiendo de la edad y los estilos individuales de superación, el estado de sus relaciones y su posición dentro de la familia (Walsh, 2004).

Las reacciones de los niños y de los adolescentes ante la muerte dependerá de su etapa en el desarrollo cognitivo, de la forma en que sus padres tratan con ellos el tema y de la atención que pierdan con el fallecimiento (Walsh, 2004).

Las enfermedades físicas o mentales proponen una multitud de desafíos a los individuos, parejas y familias. Específicamente en el caso de una enfermedad

grave puede experimentarse como un llamado que despierta a la vida y es capaz de intensificar y modificar nuestros sentidos de las prioridades, a menudo olvidadas, en el confuso alboroto de las exigencias de la vida diaria. Una enfermedad grave o la muerte de un familiar puede perjudicar el rendimiento académico pero no indefinidamente (Walsh, 2004).

g) Conflicto familiar

Los factores asociados a las disfunciones familiares que guardan una relación con el bajo rendimiento escolar, de acuerdo a Moreno, Vacas y Roa (2006) son los siguientes:

- El aumento desmesurado de la tasa de separaciones y divorcios, junto a los conflictos y alteraciones asociados a este tipo de situaciones.
- La existencia de familias con gran número de hijos, que potencia la existencia de un mínimo control sobre sus miembros.
- Los estilos punitivos y hostiles, el bajo apoyo emocional, la escasa previsión de futuro y el descontrol respecto al aprendizaje de conductas que normalmente se realiza en casa, por parte de las figuras paterna y materna, probablemente altera la unión y el apoyo con los padres y compañeros y puede provocar un aprendizaje instrumental mediante modelaje de conductas y actitudes agresivas que, posteriormente, se pueden utilizar con los pares.
- La falta de estructura familiar (familias con problemas de padres erráticos y padres que usan métodos disciplinarios duros) puede provocar conductas sociales agresivas o violencia escolar.
- La falta de cohesión familiar y la falta de la figura paterna provocan efectos sobre los comportamientos agresivos de los adolescentes.

- Los padres que mantienen con sus hijos una relación afectiva positiva tienen hijos más aptos socialmente, y por el contrario, aquellos hijos de padres con una inmadurez emocional son menos hábiles en sus relaciones sociales.

3. Individuales

a) Sentido del humor

El humor permite liberar energías y, fundamentalmente, permite construir otra perspectiva sobre la adversidad. El auténtico sentido del humor es más que un simple mecanismo de escape o de evitación (que evitan afrontar una realidad desagradable), el sentido del humor, permite incorporar una realidad desagradable a la historia de vida de una persona con un nuevo significado, desde otra perspectiva, transformando la adversidad en algo más soportable y más positivo (Fiorentino, 2008).

El sentido del humor permite sobrellevar lo imperfecto, la aceptación madura de los fracasos, y tener confianza, aun frente a la adversidad.

Mcghee (en Fiorentino, 2008) demostró en sus investigaciones que los alumnos aprenden mejor cuando las clases son dictadas con humor y que los alumnos recuerdan más y la retención es más prolongada cuando los ejemplos son presentados de manera humorística.

Pert (en Fiorentino 2008) afirma que la risa y el humor atraen la atención y el interés de los alumnos, de esta manera el procesamiento de la información resulta óptimo, en cuanto a los procesos de retención búsqueda y aplicación de la información. También ayudan a reducir el estrés, tanto en docentes como en alumnos, creando ambientes agradables que favorecen el aprendizaje y la salud.

b) Vínculo con amigos y red social.

El grupo de compañeros constituye el contexto más eficaz y motivador para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales con las que, en el futuro, el niño pueda vivir como miembro de una sociedad adulta, ya que la convivencia con niños de su misma edad le permite desarrollar y fortalecer tanto valores universales (respeto, honradez, solidaridad, etc.) como valores individuales que le permiten establecer relaciones de confianza y reciprocidad que impliquen un compromiso (Meza y Gutiérrez, 2006).

Otro punto importante dentro de esta relación, es la formación de la identidad personal, pues el adolescente construye imágenes de sí mismo a través de otros con los que se identifica; es decir, a partir de la información que le proporcionan sus compañeros y en especial su grupo de amigos (Meza y Gutiérrez, 2006).

En las investigaciones con el grupo de pares y su relación con el rendimiento académico se han hecho varios estudios donde se han manejado diferentes aspectos o componentes del vínculo (Plazas. Aponte y López, 2006).

- Pertenencia o rechazo al grupo
- Participar en actividades prosociales
- Aceptación o rechazo por parte de los compañeros
- Relaciones entre pares
- Hábitos de trabajo, actitud y habilidad hacia el estudio
- Competencia social
- Liderazgo
- Popularidad prosocial y popularidad agresiva
- Percepción de los demás hacia el alumno

La red social se puede definir como un grupo de personas, miembros, vecinos, amigos y otras personas que aportan ayuda y apoyos reales y duraderos tanto a la familia como al individuo (Plazas. Aponte y López, 2006).

c) Búsqueda de sensaciones.

Zuckerman (en Omar, Uribe, Aguiar de Souza y Soares, 2005) la conceptualiza como la necesidad de sensaciones y experiencias variadas y complejas y por el deseo de comprometerse en riesgos físicos y sociales para lograr tales experiencias. Es decir, es la predisposición de algunos sujetos de experimentar sensaciones nuevas e intensas, que constituye conductas desinhibidas y transgresoras del orden, en contraposición a la definición de Zuckerman, Arnett (en Omar, Uribe, Aguiar de Souza y Soares, 2005) dice que la búsqueda de sensaciones no sólo es una tendencia a correr riesgos, sino una predisposición a experimentar sensaciones novedosas e intensas. El inicio de la búsqueda de sensaciones viene con la adolescencia y decrece con la madurez y está asociada inversamente con las perspectivas de futuro y con el desarrollo académico y laboral.

d) Orientación hacia el futuro.

Nuttin, (En Omar, 2005) define la orientación hacia el futuro como las actitudes y expectativas individuales acerca de la construcción de eventos futuros mientras que Nurmi, (1991) la define como la habilidad para enlazar la educación que se está recibiendo con los objetivos y ambiciones futuras.

La orientación al presente está asociada por la incapacidad para diferir las recompensas, limitados logros académicos y elevadas conductas de riesgo; mientras que la orientación hacia el futuro se asocia con el desarrollo de la confianza en los demás y las creencias acerca de la posibilidad de predecir y controlar eventos y comportamientos. Las esperanzas y expectativas de los adolescentes acerca de su futuro influyen en sus comportamientos presentes y se vinculan con las decisiones acerca de su propia familia, educación y carrera (Omar, Uribe, Aguiar de Souza y Soares, 2005).

La orientación hacia el futuro se asocia con resultados positivos entre los adolescentes; por el contrario, la falta de orientación ha sido asociada con la delincuencia. En las investigaciones de Meyer y Krumm-Merabet (en Omar, 2005) se ha encontrado vinculaciones positivas entre perspectivas de futuro y logros académicos.

e) Motivación.

En el contexto escolar, el término motivación designa el grado de participación y perseverancia de los alumnos en la tarea, cualquiera que sea la índole de la misma. Esta motivación para el aprendizaje entraña una actitud positiva hacia el conocimiento y determina la capacidad para experimentar sentimientos positivos y gratificantes durante los procesos de aprendizaje (Herrera, Ramírez y Roa, 2003).

La motivación constituye una variable facilitadora del rendimiento escolar, para que este pueda tener efecto en un proceso de aprendizaje se necesita contar con la participación activa del sujeto que aprende, y es aquí donde la motivación juega un papel importante, pues aparece claramente como la clave para desencadenar los factores que incitan a la atención del alumno (Gómez en García-Cruz, Guzmán y Martínez, 2006).

El tipo de investigación más ampliamente estudiado en relación con el logro escolar es la llamada motivación de logro, definida como la motivación por tener éxito, por sobresalir. La motivación de rendimiento está determinada por las creencias de los individuos (destacando al autoconcepto como elemento central), las cuales incluyen las creencias que tienen de sus capacidades para rendir en una tarea, sus juicios de autoeficacia y control personal sobre sus éxitos y fracasos y las expectativas de éxito. Estas creencias actúan como determinantes directos de la elección e iniciación de actividades, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognoscitiva en las tareas de aprendizaje; repercuten en el nivel de rendimiento académico (Arancibia, Herrera y Strasser, 2007).

La motivación constituye un objetivo de la educación, por lo que la sociedad necesita y desea que los estudiantes se sientan interesados por las actividades intelectuales, no sólo durante la etapa de la enseñanza formal, sino también después que ésta haya terminado. Es decir, que el aprendizaje se convierta en refuerzo por sí mismo (Herrera, Ramírez y Roa, 2003).

f) Autoconcepto, autoestima y autoeficacia.

El conocimiento de uno mismo es lo que la persona cree de sí mismo y siente sobre sí mismo, aunque lo que crea y sienta no corresponda con la realidad, y en función de ello así se comporta. El autoconcepto es un conjunto integrado de factores o actitudes relativos al yo:

- cognitivos (pensamientos)
- afectivos (sentimientos)
- conativos (comportamientos)

Considerados individualmente podrían identificarse de la siguiente manera: el primer factor como autoconcepto propiamente; el segundo, como autoestima y el tercero, como autoeficiencia (Ramírez en Herrera, Ramírez y Roa, 2004).

Burns, (1990), define al autoconcepto como la conceptualización de la propia persona hecha por él mismo, incluyendo connotaciones emocionales y evaluativas poderosas, puesto que las creencias subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son personales, intensas y centrales, en grados variables a su identidad única. Además define la autoestima o autoevaluación como el proceso mediante el cual el individuo examina sus actos, sus capacidades y atributos en comparación con sus criterios y valores personales que ha interiorizado a partir de la sociedad y de los otros significativos, de manera que estas evaluaciones dan una conducta coherente con el autoconocimiento, ubicando el autoconcepto en el ámbito de la actitud.

Clemes (en Herrera, Ramírez y Roa, 2004), opina que la autoestima es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Siempre será la autoestima la que determine hasta que punto podrá el hombre utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentre.

De acuerdo a Herrera, Ramírez y Roa (2004), normalmente el adolescente con poco autoconcepto suele encontrar pocas satisfacciones en la escuela, pierde muy rápido el interés y la motivación y, en cambio, emplea buena parte de sus energías en aquellos aspectos que se relacionan con los sentimientos hacia sí mismo (temores, ansiedades, problemas y relaciones con los demás).

La familia, la escuela y el ambiente ejercen una presión social en los alumnos que, de acuerdo a Herrera, Ramírez y Roa (2004), los envuelve en una obsesión por la competencia académica y por el buen logro académico. Parte del autoconcepto del alumno observable por las aprobaciones y reprobaciones de sus logros escolares es dado por sus padres y profesores. Cuanto mejores calificaciones obtengan, mayores aprobaciones y, consecuentemente, mayor nivel de autoconcepto tendrán.

g) Enfermedad y trastornos en el alumno.

Las diversas enfermedades que pueden pasar desapercibidas en el niño o adolescente y repercutir en su rendimiento académico de acuerdo a Málaga (2006) pueden agruparse en:

1. Enfermedades orgánicas que repercuten en el aprendizaje.
2. Enfermedades psicológicas o psiquiátricas que afectan al estado de ánimo.
3. Trastornos específicos del aprendizaje.

El primer grupo, se explica fácilmente con un ejemplo: el niño que no progresa adecuadamente en la escuela porque presenta algún defecto de visión.

Entre las enfermedades psiquiátricas y psicológicas se englobarían patologías que, aunque poco frecuentes, conviene tenerlas presentes, como los cuadros de depresión o ansiedad y otros procesos psiquiátricos más graves como los trastornos de conducta, los trastornos generalizados del desarrollo y los trastornos de la personalidad.

En tercer lugar, los trastornos específicos del aprendizaje constituyen una de las causas más frecuentes de fracaso escolar, afectan aproximadamente de un 5% al 15% de la población en edad escolar. Consisten en una disfunción de algunas de las áreas específicas del funcionamiento cognitivo con una inteligencia global normal. Los trastornos específicos del aprendizaje más frecuentes son:

- Los trastornos específicos del lenguaje.- Provoca en los alumnos una dificultad para dominar destrezas básicas de lectura, escritura y cálculo aritmético. Como estas destrezas son los instrumentos con que se realiza el aprendizaje de toda asignatura, es natural que se vaya dando un rezago, que se hace patente en un historial de notas bajas y en la desproporción existente entre el empeño que pone el estudiante en su labor y el resultado que obtiene.
- La dislexia.- Consiste básicamente en una dificultad para el aprendizaje del lenguaje escrito por un deficiente funcionamiento de las áreas cerebrales lingüísticas. Los alumnos que padecen esta enfermedad realizan una lectura lenta, forzada y con abundantes faltas de ortografía, aunque la comprensión de lo leído suele estar menos afectada.
- El trastorno por déficit de atención.- Los niños y adolescentes con bajo nivel de atención tienen dificultad para concentrarse y organizarse. El trabajo intelectual sostenido les fatiga más allá de lo común. La impulsividad, un rasgo asociado con la hiperactividad, les perjudica en la participación en clase, su ejecución en exámenes y en otros aspectos de la vida académica.

4.- Escolares.

a) Hábitos y técnicas de estudio.

Los hábitos de estudio (prácticas constantes de las mismas actividades) y las técnicas de estudio (procedimientos o recursos), coadyuvan a la eficacia del estudio. De un lado, el hábito de estudiar es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje; del otro, conviene obtener el máximo provecho de la energía que requiere la práctica consciente e intensiva del estudio por medio de técnicas adecuadas.

Muchos de los problemas respecto al éxito en la escuela giran alrededor de buenos hábitos y técnicas de estudio. Los alumnos deben aprender a estudiar sobre la base de técnicas adecuadas. En este sentido, los padres pueden desempeñar un papel muy importante proveyendo estímulos, ambiente adecuado y materiales necesarios para que el estudio sea una actividad exitosa; así mismo los profesores pueden proporcionar diversas técnicas de estudio acopladas al contenido particular de la materia (Martínez-Otero, 1997).

Una de las razones más frecuentes que se dan para explicar el bajo rendimiento en los estudiantes, en todos los niveles del sistema educativo, es la falta de hábitos y técnicas de estudio, lo que hace que se pierda mucho tiempo y a su vez provoca desaliento y la frustración del alumno (Martínez-Otero, 1997).

Los hábitos y técnicas de estudio eficientes hacen el aprendizaje más placentero y esto influye positivamente en el rendimiento académico del alumno (Martínez-Otero, 1997).

La mayoría de los estudiantes se dedican a realizar largas sesiones de estudio justo el día antes de las evaluaciones, con lo que se logra la retención de la información por un corto período de tiempo, teniendo así que realizar sesiones de estudio posteriores; es decir momentos antes del examen, lo que genera problemas a la hora de responder la evaluación, ya que no se está seguro de lo que se estudió o se confunden definiciones, acontecimientos, ecuaciones o

fórmulas, debido al poco tiempo que se le dio al cerebro para fijar la información estudiada, lo que trae como consecuencia bajas calificaciones, y por ende un bajo rendimiento académico.

No resulta fácil adquirir y desarrollar hábitos y técnicas de estudio sin una orientación adecuada, el alumno necesita del maestro o de un orientador para que, a través de programas específicos, lo ayuden al respecto.

Los alumnos que practican hábitos de estudio adecuados tienen mayor índice académico que aquellos con hábitos de estudio inadecuados; por otra parte, en aquellas asignaturas donde los docentes inducen a los alumnos a aplicar técnicas de estudio, el rendimiento estudiantil es mayor (Martínez-Otero, 1997).

b) Condiciones ambientales físicas

Hacen referencia al estado físico de nuestro cuerpo así como al lugar donde trabajamos.

Los factores ambientales inciden directamente sobre el rendimiento psicofísico al actuar sobre la concentración y la relajación del alumno y crear una atmósfera adecuada o inadecuada para la tarea de estudiar (Salas, 1990 en Martínez-Otero, 1997)

A este respecto, resulta conveniente tener en cuenta lo siguiente:

- Mantenerse en forma, evitando el cansancio, la falta de sueño, el hambre, el dolor de cabeza, de la vista, etc.
- Estudiar en un lugar que permita la concentración, tratando de evitar cualquier tipo de distracción.
- Estudiar en un lugar cómodo que reúna las condiciones idóneas en cuanto a temperatura, iluminación, ventilación, mobiliario, etc.
- Estudiar en un lugar íntimo y personal.

c) El rol del maestro

Para Henderson y Milstein (2007) el maestro constituye una pieza clave en el rendimiento académico, relacionado directamente con la calidad de la educación; sin embargo, no todas las condiciones dependen de él sino de una problemática en la que está inmerso entre diversos factores internos y ambientales los cuales se describirán a continuación:

- La formación académica, la capacitación, la actualización, la motivación, el compromiso, la vocación, etc. son variables internas del maestro que determinan la calidad de su labor como docente.
- La resistencia a incorporar cambios en sus métodos, como reformas educativas, tecnología, etc.
- La falta de motivación e incentivos para mejorar su trabajo por parte de las autoridades, ya que son basadas en cuantos años tienen en el magisterio en lugar de la capacitación o la especialización.
- La permanencia en el empleo y la falta de rotación, que provoca estancamiento y falta de motivación en el empleo y la creación y tolerancia de vicios laborales como inasistencias e impuntualidad.
- Las restricciones estructurales dentro del sistema que limita los intentos individuales e institucionales con una serie de políticas y reglas que pueden resultar frustrantes y abrumadoras.
- El cambio de las expectativas acerca de que deben hacer las escuelas y cómo deben hacerlo que no van acompañadas de un apoyo y capacitación para efectuar los cambios didácticos y curriculares como tampoco de un aumento de recursos.

- Críticas negativas por parte de la comunidad quienes menosprecian el desempeño y los resultados de las escuelas.

Los factores anteriormente descritos inciden en forma positiva o negativa en el rendimiento académico, e influyen también en el fracaso y la deserción escolar; la interrelación que tienen estos tres elementos entre sí y con el alumno hacen necesario abordar los temas de fracaso y deserción porque nos presentan la magnitud de la problemática del país. Definitivamente no se pueden modificar o eliminar la suma de factores negativos pero sí implementar factores positivos como la resiliencia que posibiliten contrarrestar el peso a los factores negativos.

En el siguiente apartado se abordara la definición de fracaso y deserción con la finalidad de conocer las consecuencias probables del bajo rendimiento académico.

4.3. Definición de fracaso y deserción escolar.

El fracaso escolar para García-Cruz, Guzmán y Martínez (2006) es cuando el alumno no alcanza con suficiencia los objetivos educativos programados y propuestos como metas a alcanzar, dando como resultado una desproporcionada reacción en donde emergen o se agudizan los problemas familiares, económicos, personales y de aptitud. Esto puede conllevar posteriormente al abandono de la escuela y de los estudios por parte del alumno de manera total o parcial, lo que se conoce como deserción escolar.

En el caso de la población joven, es importante señalar que existen factores que propician la inasistencia escolar o la reprobación como: inquietudes de la adolescencia, mayores oportunidades laborales, en combinación con situaciones de pobreza en el hogar, contribuyen a mayores presiones para trabajar, mayor rezago educativo que limita la continuación de los estudios, carencia de servicios educativos de educación media superior y superior en zonas donde la pobreza es más prevalente.

El fracaso escolar es una cuestión muy grave en el sistema educativo mexicano, actualmente, México está catalogado por la OCDE en el penúltimo lugar de aprovechamiento escolar (Valadez, 2009).

En México, la educación tiene un alto índice de reprobación, rezago, deserción y de no conclusión de la educación básica. Estadísticas del INNE (2008) revelan los siguientes indicadores:

- a) En lo referente a la aprobación-reprobación en secundaria el índice de aprobación al final del ciclo escolar fue de 83.1% a nivel nacional, por lo que de cada cien jóvenes que concluyen la secundaria 83 aprobaron y 17 reprobaron el nivel.

- b) Por rezago se entiende el número de personas en el nivel que se encuentran matriculadas al menos dos grados por debajo del nivel que normativamente les corresponde de acuerdo a su edad.

Los índices más altos de rezago a nivel nacional se dan en el grupo de edad de los 12 a los 14 años, lo cual significa, que se trata de niños o adolescentes que se encuentran rezagados en el quinto o sexto grados de primaria cuando ya deberían estar cursando por lo menos el primer año de secundaria.

En el ámbito nacional, se señala que siete de cada cien jóvenes con edades entre 15 y 17 años sufren una situación de rezago grave, lo cual muy probablemente influye en la no conclusión de su ciclo de educación secundaria.

- c) La deserción es el número estimado de alumnos que abandonan la escuela entre ciclos consecutivos antes de concluir el nivel escolar.

El índice de deserción en educación secundaria a nivel nacional es de 7.4%, es decir que siete de cada cien alumnos no se inscriben en el ciclo escolar inmediato. Al consultar los indicadores por sexo se observa que los hombres tienen una mayor deserción ya que nueve de cada cien hombres de secundaria desertan mientras que en el caso de las mujeres seis de cada cien lo hacen.

- d) La no conclusión se refiere a los alumnos que no concluyen sus estudios. El indicador de no conclusión en el nivel primaria es de 9.5%, este índice se eleva a casi 22 de cada cien en el nivel de secundaria.

El índice de no conclusión es más elevado en los hombres que en las mujeres en el nivel primaria, con valores de 10.5% y 8.4% respectivamente. En la secundaria, el margen entre mujeres y hombres se eleva, mientras que 17% de mujeres no concluye, en los hombres es de 26%. Este comportamiento se aprecia en todas las entidades

federativas, salvo en el Distrito Federal, donde las mujeres presentan un nivel mayor de no conclusión.

De acuerdo a Flores y Macotela (2006) para apoyar y prevenir el fracaso escolar es necesario:

- 1) “Desarrollar propuestas para apoyar a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje.
- 2) Preparar cuadros profesionales, con un alto nivel de competencia para trabajar con estos estudiantes y con agentes educativos cercanos a ellos (padres y maestros).
- 3) Desarrollar investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo”

La deserción escolar genera elevados costos sociales y privados de acuerdo a Espíndola y León (2002).

Los costos sociales no son fáciles de estimar, pero entre ellos se mencionan los que derivan de disponer de una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar cuando las personas no han alcanzado ciertos niveles mínimos de educación para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el Estado o por las empresas y cuya manifestación extrema es el analfabetismo.

La baja productividad del trabajo y su efecto en el (menor) crecimiento de las economías, se considera también como un costo social del bajo nivel educacional que produce el *abandono de la escuela* durante los primeros años del ciclo escolar.

Asimismo, representan un costo social los mayores gastos en los que es necesario incurrir para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios.

En otro orden de factores, se mencionan igualmente como parte de los costos de la deserción, la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y de la pobreza y su impacto negativo en la integración social, lo que dificulta el fortalecimiento y la profundización de la democracia.

En cuanto a los costos privados, estos pueden calcularse sobre la base de una estimación del menor ingreso futuro que obtienen las personas en el mercado de trabajo como consecuencia de completar un número menor de tiempo de estudios, en comparación con un nivel de escolaridad preestablecido (los costos privados se refieren a la cuantía de ingresos laborales que dejan de percibir durante su vida activa los jóvenes que abandonan con anticipación sus estudios).

En lo que se refiere al aspecto interno o psicosocial del adolescente también hay un elevado costo ya que al haber un fracaso o deserción escolar podría haber sentimientos de frustración, una baja en las expectativas, carencia de un plan de vida, etc.

No es posible cambiar por completo los entornos que rodean a un adolescente, pero si es posible desarrollar los factores familiares, escolares y personales que lo doten de herramientas para que el adolescente pueda desarrollarse plenamente. Es aquí que se retoma el concepto de resiliencia como una posibilidad para el cambio en ambientes desfavorables, y como una alternativa para enfrentar los problemas educativos del país.

La resiliencia no implica ser feliz, ni implica la inmunidad de ante los problemas, sino ser consistente con los objetivos de vida. Entendiendo a la resiliencia como la habilidad que tienen las personas para mantener un estado de equilibrio a pesar de enfrentarse a circunstancias desfavorables.

En el capítulo 3 se ha mencionado el papel que juega la familia en la construcción de la resiliencia en el adolescente, es importante abordar ahora el papel que juega la escuela en la promoción de la resiliencia, tema que se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

RESILIENCIA EN **LA ESCUELA.**

5.1. Definición y consideraciones de la resiliencia educativa.

Este capítulo iniciara con algunas de las investigaciones en resiliencia educativa hasta llegar a su definición y posteriormente se abordará la promoción, construcción y fortalecimiento de la resiliencia en la escuela.

Los estudiantes hoy en día están expuestos a dificultades en su medio ambiente que puede obstruir su camino al éxito académico (Conldy, 2006 en Downe, 2008).

Las investigaciones han identificado varios factores de riesgo que pueden afectar negativamente la vida de los estudiantes, interferir con el aprendizaje e incrementar la probabilidad de fracaso escolar, algunos de los cuales se han comentado en el capítulo anterior.

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

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

Werner y Smith (en Acevedo y Mondragón, 2005) hallaron en una investigación sobre el involucramiento de las escuelas en el proceso de promoción de la resiliencia que fuera de la familia el adulto que más influencia positiva puede tener sobre un adolescente es un profesor favorito; éste es considerado por el alumno como un modelo positivo a seguir y alguien a quien se le puede aproximar en tiempos de crisis.

Bonnie Bernard (en Acevedo y Mondragón, 2005) afirma que las escuelas pueden jugar un papel crítico en este campo. Para Bernard, si los educadores son capaces de descubrir sus propias fuentes de resiliencia, ellos pueden ayudar a los alumnos para que encuentren las de ellos.

Estas y otras investigaciones iniciaron el estudio de la resiliencia educacional que Wang, Haertl y Walberg (en Downey, 2008) definen como la elevada probabilidad del éxito educativo no obstante las vulnerabilidades personales y las adversidades que surgen de las experiencias y condiciones medioambientales.

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

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

La escuela es el lugar donde los adolescentes desarrollan sus habilidades sociales y académicas, tienen que aprender a lidiar con la presión de pares, con el amedrentamiento o la agresividad de parte de alguno de ellos y con las relaciones con la autoridad y con los profesores. La escuela es el lugar donde los

adolescentes aprenden a ser miembros de la sociedad y adquieren más independencia de su hogar (Grotberg, 2004).

Las características antes descritas indican que la escuela tiene un rol muy importante en la promoción de la resiliencia, por lo que en el siguiente apartado se mencionarán acciones concretas que se pueden realizar en las escuelas para promover la resiliencia y que habilidades resilientes deben promoverse.

5.2. Promoción, construcción y fortalecimiento de la resiliencia en la escuela.

La escuela debe ser un medio favorecedor para la construcción de la resiliencia. Es muy importante que la escuela ayude a fortalecer la identidad entre los alumnos con el fin de que vayan tomando decisiones positivas hacia el futuro y así alcanzar una mejor calidad de vida.

De acuerdo con Bonnie Bernard y Marshall, (en Acevedo y Mondragón, 2005), la escuela puede proporcionar un ambiente nutritivo que satisfaga las necesidades básicas (de cuidado, conexión, respeto, desafío y estructura, donde exista un compromiso significativo, sentido de pertenencia y poder) que le permita a los alumnos acceder a la resiliencia innata, centrándose, no en el individuo, sino en la creación de un sistema sano.

Para ello proponen algunas pautas que las escuelas y profesores deben seguir para promover la resiliencia:

- Proporcionar un ambiente amable y cuidadoso en que los estudiantes disfruten de la oportunidad de expresar sus sentimientos y opiniones,
- Promover el desarrollo de factores protectores internos a través de brindar oportunidades,
- Mostrar interés personal en su bienestar y éxito,
- Desafiar a los estudiantes a través del establecimiento de expectativas elevadas y realistas,
- Ayudarlos a que vean sus propias fortalezas y encuentren formas de sobreponerse a las caídas sin destruirse.

Wolin y Wolin (1997) explican que las habilidades o comportamientos resilientes se pueden modelar, enseñar y aprender. Sostienen que incluso una sola de las conductas resilientes puede bastar para impulsar al individuo a superar los desafíos de un medio disfuncional y para desarrollar resiliencias adicionales a partir de un único punto fuerte inicial.

A la vez proponen una explicación para el fenómeno de la adquisición de la resiliencia para lo cual desarrollan un esquema basado en las etapas del ciclo vital. El primer círculo de la resiliencia se centra en la infancia o niñez, donde la resiliencia aparece sin forma, sin orientarse a metas y la conducta resiliente se motiva intuitivamente; en el segundo círculo, en la adolescencia, las conductas resilientes se agudizan y comienzan a ser deliberadas y en el tercer círculo, en la adultez, las conductas resilientes se amplían y profundizan convirtiéndose en una parte permanente del Yo.

Estos autores desarrollan la noción de “mandala” de la resiliencia, entendiéndose por “mandala” la paz y orden interno, y es una expresión empleada por los indios navajos para designar a la fuerza interna que hace que el individuo enfermo encuentre su fuerza interior para sobreponerse al dolor y a la enfermedad (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Wolin y Wolin (1997) postulan siete características internas que denominan resiliencias: introspección, independencia, interacción, iniciativa, creatividad, moralidad y sentido del humor y las grafican en la mandala de la resiliencia.



Diagrama de Wolin y Wolin, (1997). La mandala de la resiliencia.

El desarrollo de las siete resiliencias, en la niñez, adolescencia y adultez de Wolin y Wolin y las estrategias para promoverlas en el salón de clases de Bickart y Wolin, (1997) son las siguientes:

1.- Introspección. Entendida como la capacidad de examinarse internamente, plantearse y darse respuestas honestas.

Durante la niñez, la introspección se manifestará como la capacidad de intuir que alguien o algo no están bien en su familia, los niños resilientes son capaces de contrarrestar la reflexión distorsionada de la familia, situar el problema donde corresponde, reduciendo la ansiedad y la culpa.

Durante la adolescencia, la introspección corresponde a la capacidad de conocer, de saber lo que pasa a su alrededor y es fundamental para comprender las situaciones y adaptarse a ellas.

En la adultez, la introspección se manifiesta como la sabiduría, la comprensión de sí mismo y de otras personas, con aceptación de las dificultades, sin culpar a los demás.

Para fomentar la introspección en el aula el maestro debe:

- Involucrar al niño en la evaluación de su propio trabajo y en el establecimiento de metas. A medida que su conocimiento se desarrolla, los niños pueden comenzar a evaluar su propio trabajo guiados por los profesores.

2.- Independencia. Se refiere a la capacidad de establecer límites entre uno mismo y ambientes adversos. Es la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.

En la niñez, esta capacidad se expresa manteniéndose alejado de las situaciones conflictivas. En la adolescencia, la independencia se manifiesta en conductas como no involucrarse en situaciones conflictivas. En la adultez, esta

capacidad se expresa en la aptitud para vivir en forma autónoma y de tomar decisiones por sí mismo.

Para fomentar la independencia en el aula el maestro debe:

- Evitar la frustración en los estudiantes provocada por no alcanzar los objetivos de los ejercicios o tareas mostrándoles modelos de trabajo excelentes y dándoles la oportunidad de participar en el establecimiento de criterios de calificación.

3.- Capacidad de relacionarse. Se refiere a la capacidad de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas.

En los niños, se expresa como una facilidad para conectarse, ser querido o adorado. En los adolescentes, se manifiesta en la habilidad para reclutar pares y de establecer redes sociales de apoyo. En los adultos, esta capacidad se manifiesta en la valoración hacia las relaciones interpersonales, la intimidad y los rituales.

Para fomentar la interacción en el aula el maestro debe:

- Fomentar la colaboración y el respeto entre los compañeros para que aprendan a tomar turnos, compartir, dar y recibir ayuda y escuchar a los demás.

4.- Capacidad de iniciativa. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos, es la tendencia a exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

En los niños esto se refleja en las conductas de exploración y actividades constructivas. En la adolescencia, aparece la inclinación al estudio, práctica de deportes y actividades extraescolares y trabajos voluntarios. En los adultos, se habla de generatividad, que alude a la participación de proyectos comunitarios, sentimientos de autorrealización, capacidad de liderazgo y enfrentamiento a desafíos.

Para fomentar la iniciativa en el aula el maestro debe:

- Propiciar que el alumno siga su propia curiosidad, su capacidad de explorar a través del ensayo y error, desarrollando un sentido de entusiasmo y de seguir adelante.
- Fomentar reuniones grupales para solucionar los conflictos dentro del salón de clases en lugar de imponer su propia autoridad permitiendo que los alumnos practiquen sus habilidades de intercambiar ideas y de escuchar las de los demás.

5.- **Creatividad.** Corresponde a la capacidad de imponer orden, belleza y un propósito a las situaciones de dificultad o caos.

Durante la niñez, esa capacidad se expresa en la creación y los juegos que permiten revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza. En la adolescencia, se refleja un desarrollo de habilidades artísticas como escribir, pintar, bailar, producir artes. Los adultos creativos son aquellos capaces de componer y reconstruir.

Para fomentar la creatividad en el aula el maestro debe:

- Dar a los alumnos la oportunidad de tomar decisiones. Algunas opciones pueden implicar la simple selección de un libro para leer o tema para investigar, también puede permitir a los alumnos decidir la forma en que pueden expresarse a través de su trabajo, por ejemplo después de leer un libro o estudiar un tema puede permitir al alumno decidir entre elaborar tablas o gráficos, dibujar o pintar un mural, crear un diseño o construir un modelo.

6.- **Moralidad.** Es la capacidad de comprometerse con los valores y discernir entre lo bueno o malo.

En los niños, esto se manifiesta en que son capaces de hacer juicios morales desde muy temprana edad, de discriminar entre lo bueno y lo malo. En la adolescencia, se caracteriza por el desarrollo de valores propios y establecer

juicios en forma independiente de los padres. Además se desarrolla el sentido de la lealtad y la compasión. En la adultez, se manifiesta como la capacidad de servicio y de entrega hacia los demás.

Para fomentar la moralidad en el aula el maestro debe:

- Permitir que los alumnos tomen un papel activo en el establecimiento de reglas dentro del salón de clases. Al crear sus propias reglas los alumnos desarrollan la responsabilidad sobre su comportamiento, el de los demás y el del grupo.

7.- **Sentido del humor.** Se refiere a la disposición del espíritu a la alegría, permite alejarse del foco de tensión, relativizar, positivar, elaborar de un modo lúdico, encontrar lo cómico entre la tragedia.

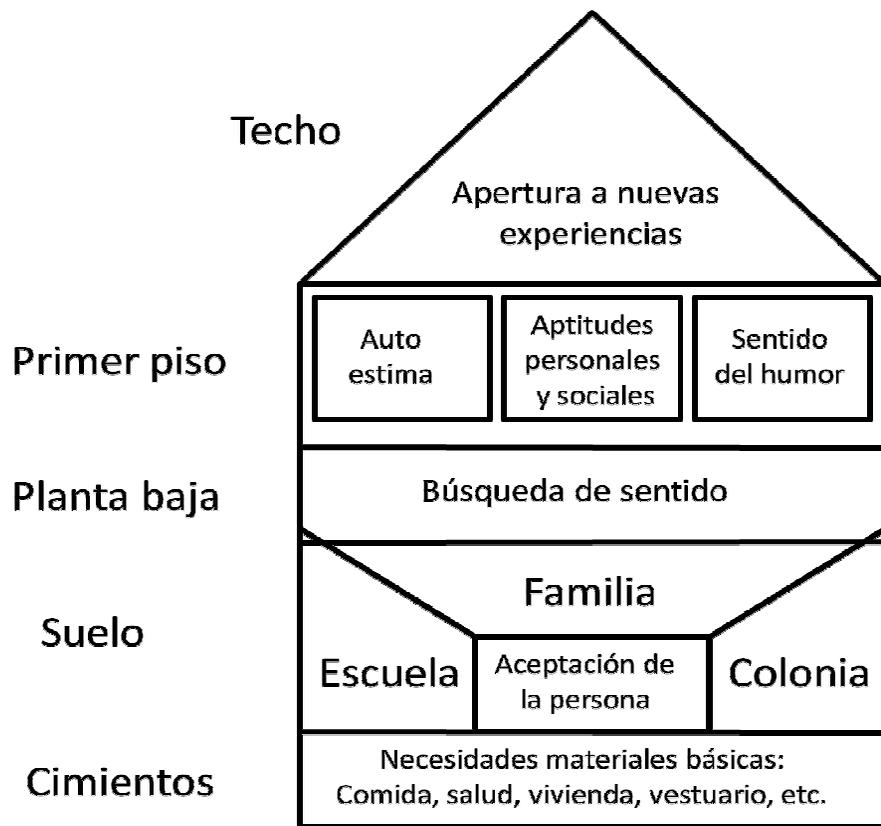
En la niñez, se desarrolla a través del juego. En la adolescencia, se desarrolla por su capacidad de reír, de moldearse y de jugar. En el adulto, reconoce el aspecto divertido, alegre y juega.

Para fomentar el humor en el aula el maestro debe:

- Organizar la clase como una comunidad en lugar de una jerarquía basada en la autoridad, para fomentar el espíritu de grupo. En este clima el alumno aprende a reírse de sí mismo y ayuda a otros o encontrar la diversión en los eventos diarios.

Otro esquema para construir la resiliencia es el desarrollado por Vanistendael (2002) denominado La casita “donde cada pieza de La casita representa un dominio de intervención potencial para los que desean contribuir a construir, mantener o restablecer la resiliencia”.

Esta propuesta de la casita sirve para encontrar puntos fuertes y débiles del individuo y el entorno que lo rodea, cabe aclarar que a través de este dibujo se intenta representar su hogar.



Representación de "La casita" de Vanistendael (2002).

De acuerdo a Vanistendael, (2002) la resiliencia designa por una parte la capacidad de oponerse a las presiones del entorno, lo que implica igualmente en psicología una dinámica positiva; y por el otro una capacidad de ir hacia adelante. La resiliencia humana no se limita en una actitud de resistencia, permite la construcción e incluso la reconstrucción.

Para Vanistendael y Lacomte la resiliencia es una construcción compleja que comparan con una "casita" la cual se construye sobre las redes informales donde el individuo se siente aceptado. Esta casita se compone de una planta baja donde se encuentra el sentido de la vida y los acontecimientos cotidianos; un primer piso con varias habitaciones donde se representan la autoestima, las aptitudes y la competencia y el humor; y por último un altillo (techo) que

representa las experiencias por descubrir. *La casita de la resiliencia* no es una estructura fija. Como una casa real, tiene que ser construida, tiene una historia a lo largo del tiempo, y necesita de cuidados y reparaciones.

Vanistendael y Lacomte construyen este esquema a partir de experiencias de niños y adolescentes que han vivido en la desgracia y a quienes piden que reflexionen sobre lo que los sostenía y les permitía vivir (Vanistendael, 2002).

A continuación se describen los elementos de la casita de Vanistendael (2002) y los principios didácticos que debieran guiar objetivos y contenidos de formación en la escuela para superar dificultades y proyectarse en la vida.

- En primer lugar se encuentran los cimientos, representando las necesidades físicas y básicas como serían la salud, la alimentación, el sueño, etc.
- En el suelo se encuentra la aceptación incondicional, redes informales de relación (familia, amigos, vecinos, etc.). El ser aceptado es primordial para que una persona se vuelva resiliente.

Para construir la resiliencia en la escuela: cada alumno debe sentir que dentro de la escuela hay un lugar para él y será respetado por el sólo hecho de ser él. Las redes de contacto informales como la escuela deben ser propicias para que se establezcan relaciones y un lugar donde se puedan reunir, incluyendo a las familias, los docentes y los directivos.

- En la planta baja encontramos la capacidad fundamental de descubrir un sentido, una coherencia a la vida. Por ejemplo. la responsabilidad de cuidar una mascota, de ayudar a otra persona, etc.
- También en planta baja encontramos el jardín que representa el contacto con la naturaleza.

Para construir la resiliencia en la escuela: Es necesario descubrir el sentido y coherencia de la vida en base a ideas o valores que tienen una mayor significación para los alumnos como orden, compromisos, arte, belleza, amor, etc.

- En el primer piso hay tres habitaciones: autoestima, aptitudes y competencias y finalmente el humor.
- a) Para una buena autoestima es fundamental la relación afectiva del niño con sus padres o cuidadores.
- b) Para que se desarrollen las competencias y aptitudes se deben estimular las destrezas y fortalezas de cada niño para que logren un buen desarrollo integral y un bienestar personal.
- c) El humor es la habitación más importante, contiene las estrategias de adaptación que le permiten al individuo construir otra perspectiva sobre la adversidad y liberar energías.

Para construir la resiliencia en la escuela el maestro debe:

- a) Elevar la autoestima de los alumnos fortaleciendo sus aptitudes. La autoestima aumenta con la percepción de sus habilidades y logros. De ahí la conveniencia de proponer metas alcanzables y correcciones razonadas. Estimular aquello de lo que puedan sentirse orgullosos, como el propio pensamiento creativo.
 - b) Compartir inquietudes comunes con los alumnos, preparando sus temas y ofreciendo talleres de nivelación u horas de consulta cuando se requieran. Tratar de desarrollar la conciencia de sus cualidades y de sus limitaciones.
 - c) Desarrollar el sentido del humor, pues nos ayuda a integrar incluso la imperfección y el error, el cambio de perspectiva o la confianza a pesar de las contrariedades. El humor nos ayuda a reconocer la imperfección y el sufrimiento y sin embargo los integramos en nuestra vida con una sonrisa.
- El altillo (techo) representa la apertura hacia otras experiencias que pueden contribuir a la resiliencia.

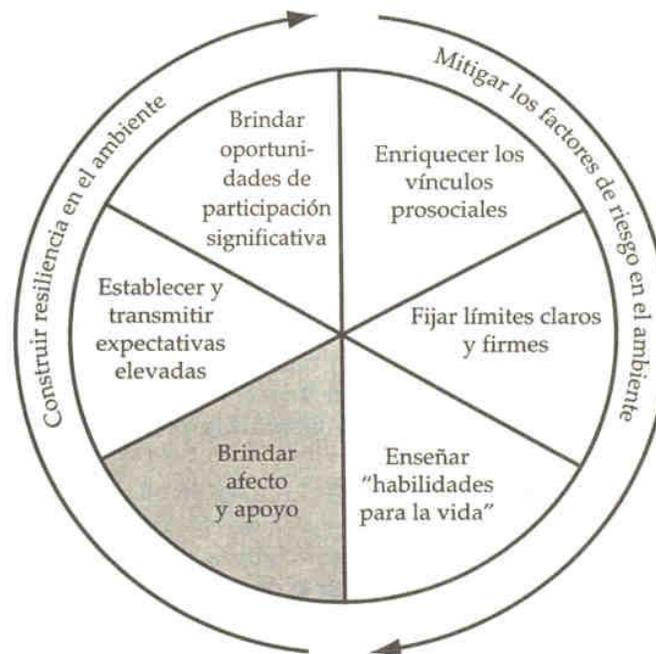
Para construir la resiliencia en la escuela el maestro debe: fomentar ambientes donde los alumnos puedan intercambiar sugerencias y experiencias.

Grotberg (2004) propone que los profesores promuevan la resiliencia a través de las siguientes metas:

- a. Utilizar el lenguaje de la resiliencia.
- b. Aplicar respuestas de promoción de resiliencia a situaciones de adversidad.
- c. Dar ejemplos de dinámicas donde el profesor como facilitador, la familia y los pares deben trabajar permanentemente con empatía.

Henderson y Milstein (2007) mencionan que: Las escuelas son ambientes clave donde los individuos pueden desarrollar la capacidad de sobreponerse a la adversidad, adaptarse a las presiones y problemas que enfrentan y adquirir las competencias (social, académica y vocacional) necesarias para salir adelante en la vida.

Dichos autores señalan seis pasos para promover y desarrollar resiliencia en la escuela y fomentarla en los alumnos así como la capacidad de sobreponerse a la adversidad. Estos pasos se grafican en la Rueda de la resiliencia.



De Henderson y Milstein (2007).

La Rueda de la resiliencia se divide en seis pasos:

Los tres pasos que fomentan y construyen resiliencia en el ambiente son:

1. Brindar afecto y apoyo: esto significa brindar apoyo y respaldo al adolescente. Este paso es el más importante en la Rueda de la resiliencia ya que es imposible superar la adversidad sin afecto. Para que se den los logros académicos es esencial un ambiente afectivo.

Para promover la resiliencia en la escuela el maestro debe:

- Tomar en cuenta a todos los alumnos.
- Saber sus nombres
- Estimular a los rezagados.
- Investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles.
- Ofrecer programas de incentivos que puedan ser alcanzados por todos los alumnos.

2. Establecer y transmitir expectativas elevadas: dentro de la escuela es muy importante que los maestros transmitan expectativas elevadas y realistas. Esto con la finalidad de que actúen como motivadores eficaces, principalmente se debe dar a los alumnos con problemas en el entorno escolar.

Para promover la resiliencia en la escuela el maestro debe:

- Promover estrategias de enseñanza que transmitan expectativas elevadas, impulsando la colaboración sobre la competencia.
- Centrarse en la motivación intrínseca del alumno basada en sus propios intereses.
- Propiciar la participación de los alumnos y permitir que intervengan en las decisiones de su aprendizaje, asignándoles responsabilidad sobre su aprendizaje.

3. Brindar oportunidades de participación significativa: brindar a los alumnos, a sus familias y al personal docente un alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre dentro de la escuela, dándoles oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Para promover la resiliencia en la escuela el maestro debe:

- Incluir a los alumnos en comisiones de gobierno escolar, comisiones de supervisión, apoyo, culturales, recreativas, de vigilancia, etc.

Los tres pasos restantes son estrategias para mitigar el efecto de los factores de riesgo.

4. Enriquecer los vínculos: fortalecer las relaciones del adolescente con su familia por medio de la inclusión de ésta con la escuela; además, se debe fortalecer la conexión del adolescente con su manera de aprender.

Para promover la resiliencia en la escuela el maestro debe:

- Priorizar la participación de la familia en las actividades escolares.
- Fomentar en los alumnos actividades antes, durante y después del horario escolar.

5. Fijar límites claros y firmes: implica elaborar políticas y procedimientos escolares coherentes que expliquen las expectativas de conductas existentes.

Para promover la resiliencia en la escuela el maestro debe:

- Permitir la participación de los alumnos en la determinación de límites sobre las normas de conducta, sus procedimientos para que se cumplan y consecuencias por no cumplirlas.

6. Enseñar habilidades para la vida: fomentar habilidades como: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

Para promover la resiliencia en la escuela el maestro debe:

- Aplicar un método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo que incorpore habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones.

Downey (2008) en su investigación “Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom” hace una revisión bibliográfica de investigaciones sobre resiliencia educativa que se enfoca en los maestros y los estudiantes en el salón de clases. La síntesis produce doce recomendaciones específicas para la práctica en el salón de clases que pueden ayudar a fortalecer la resiliencia educativa y favorecer el rendimiento académico de estudiantes que se encuentran en riesgo de fracasar. Dichas recomendaciones las organiza en cuatro rubros: rapport maestro-estudiante, clima de la clase, estrategias instruccionales y habilidades de los estudiantes.

a) Rapport maestro-alumno

La interacción personal del maestro con sus estudiantes puede hacer una diferencia significativa en estudiantes que están en riesgo de fracaso escolar.

- Construir relaciones interpersonales con los alumnos

Las investigaciones indican que los estudiantes que alcanzan éxito académico en presencia de obstáculos significativos tienden a tener al menos un maestro quién cree en ellos y estos maestros fungen también como modelo y soporte adulto (Borman y Overman, 2004; Wernen, 1990; en Downey, 2008).

Los estudiantes de alto riesgo necesitan trabajar con maestros quienes los ayuden a desarrollar relaciones fuertes y positivas caracterizadas por el respeto, la verdad, el cuidado y la cohesión (Brook, 2006 en Downey, 2008).

- Establecer y comunicar expectativas realistas de la excelencia académica.

Los estudiantes necesitan maestros que les ayuden a tener una actitud de poder-hacer, enfatizar la importancia de los esfuerzos-éxitos y que les proporcionen soporte adecuado para el éxito académico.

- El uso de estrategias positivas para promover la autoestima de los estudiantes.

Los investigadores han demostrado claramente la relación entre los logros académicos en estudiantes de alto riesgo con la autoestima (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral y Pedro, 2002; en Downey, 2008).

Los alumnos que se encuentran en situación de riesgo necesitan maestros que les ayuden a reconocer y valorar sus habilidades únicas, fortalezas y logros personales.

b) Clima en el salón de clases.

Los estudiantes serán más exitosos cuando estén con un maestro que tenga claras expectativas de su conducta, que convenza a los estudiantes de que ellos son los responsables de su éxito, que cree una comunidad de apoyo en el salón de clases y proporcione oportunidades para que participen en clase.

- Mostrar a los estudiantes que ellos son los responsables de su éxito.

Los maestros deben alentar las metas personales y a sentir orgullo por alcanzarlas. Los maestros pueden establecer puntos de referencia para que cada estudiante pueda reconocer sus logros y constantemente relacione su éxito con sus esfuerzos (Brooks, 2006 en Downey, 2008).

- Desarrollar una comunidad afectiva en el salón de clases.

Los estudiantes necesitan ser parte de un clima afectivo en el salón de clases marcado por el aliento, la sinceridad y el sentido de pertenencia (Dunn, 2004; referido en Downey, 2008). Las investigaciones indican que los logros escolares se dan cuando en el clima de la clase se reduce la ansiedad, se alienta la

camaradería; y se promueve el cuidado y las interacciones ordenadas (Borman y Overman, en Downey, 2008).

- Promover las oportunidades de la participación relevante en clase.

Los estudiantes necesitan desarrollar un sentido de propósito y responsabilidad para su estancia en el salón. Ellos deben saber que la participación activa es valorada y entender cómo los contenidos escolares se relacionan con sus vidas (Finn y Rock, 1997 en Downey, 2008).

Para que se dé el aprendizaje y la solución de problemas se necesita estar inmerso en un contexto familiar (Dunn, 2004; en Downey, 2008). Los maestros necesitan contextualizar el conocimiento haciendo conexiones específicas a la vida de los estudiantes.

- Proporcionar expectativas consistentes y claras de la conducta esperada.

Los estudiantes necesitan una estructura clara con expectativas de la conducta que se desea de ellos en el salón y en la escuela. (Waxman, Padron y Arnold, 2001, en Downey, 2008).

Los maestros necesitan comunicar constantemente las reglas y sus responsabilidades a cada estudiante (Brooks, 2006 en Downey, 2008).

c) Estrategias instruccionales.

Las investigaciones indican que las experiencias académicas de los alumnos de alto riesgo son más exitosas cuando ellos se involucran en actividades tales como el aprendizaje cooperativo y tutoriales. El valor de estas estrategias instruccionales es que brinda a los estudiantes una oportunidad para trabajar con otros y construir un trabajo soportado en un contexto de aprendizaje.

- Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Las investigaciones indican que los estudiantes que están en riesgo de fracasar en la escuela necesitan trabajar en equipo con metas grupales y

responsabilidades individuales que motiven el aprendizaje (Waxman, Padron y Arnold, 2001, en Downey, 2008). Los estudiantes necesitan ser fomentados para utilizar sus estrategias y encontrar respuestas, además adquirir nuevos métodos para solucionar problemas (Dunn, 2004, en Downey, 2008).

- Involucrar a los estudiantes en tutoriales multigrado

Los estudiantes mayores, quienes están en riesgo de fracasar, se benefician cuando tienen la oportunidad de leer, estudiar o trabajar con estudiantes menores. (Commander y Valeri-Gold, 2003, en Downey, 2008). El tutorial multigrado no necesariamente debe integrarse con alumnos de alto rendimiento, también se ha probado que es efectivo con tutores que están aún aprendiendo el tema (Robinson, Schofield y Steers-Wentzell, 2005 en Downey, 2008).

d) Habilidades de los estudiantes.

- Enseñar habilidades para la vida.

Los estudiantes de alto riesgo experimentan la resiliencia educativa cuando tienen la oportunidad de desarrollar actividades en comunicación, manejo del estrés, solución de conflictos, toma de decisiones y pensamiento crítico (Brooks, 2006, en Downey, 2008). Los estudiantes tienen mayor probabilidad de éxito cuando reconocen que las habilidades que ellos aprendieron en clase son aplicables en otro contexto fuera de la escuela (Kinney, Eaton, Bain, Williams y Newcombe, 1995, en Downey, 2008). Las investigaciones identifican que el desarrollo de habilidades prosociales es una capacidad esencial para compensar los factores de riesgo (Johnson, 1997, en Downey, 2008).

- Alentar a los estudiantes a participar en actividades extraescolares.

Los estudiantes en riesgo de fracasar en la escuela necesitan oportunidades y opciones para usar su tiempo positivamente en actividades extracurriculares (Guilligan, 2000, en Downey, 2008). Las investigaciones revelan que la participación en actividades extracurriculares incrementa en los

estudiantes la motivación y los logros académicos (Hawkins y Mulkey, 2005; Nettles, Murcherach y Jones, 2000, en Downey, 2008).

- Enfatizar las actividades de lecto-escritura.

Las investigaciones indican que los estudiantes con riesgo de fracasar en la escuela necesitan mejorar su lectoescritura y comprensión de textos, ya que esto redundará en su rendimiento escolar en general (Foorman y Toirgesen, 2001, en Downey, 2008).

La aplicación de cualquier modelo de resiliencia en la escuela, de acuerdo a Hawkins (en Henderson y Milstein, 2007), da como resultado en los alumnos:

- Una concepción más positiva de sí mismos
- Un mayor apego a la escuela.
- Un mayor compromiso con las reglas y mejores puntuaciones en los test estandarizados.
- Descensos significativos en actividades delictivas y consumo de drogas.
- Una menor tasa de deserción, expulsión, reprobación y rezago escolar.

De acuerdo a Henderson y Milstein (2007), las escuelas pueden utilizar programas de resiliencia como un modelo para fomentar el éxito académico y social de todos los alumnos y promover un personal capacitado y motivado que sepa enfrentar los desafíos de la educación actual.

La promoción de características resilientes en la niñez y la adolescencia son fundamentales para que la persona se desarrolle de forma saludable. En este sentido, la escuela como ámbito de socialización de conductas, adquisición de nuevos pensamientos y creencias y facilitadora de la expresión de emociones y sentimientos no puede quedar ajena a este desafío (Alchourrón y Daverio, 2004).

Retomando los capítulos anteriores, hay un conjunto de factores del contexto en el que vive y estudia un alumno que influye en las oportunidades que éste tiene de aprovechar las condiciones educativas que existen en la sociedad. A ese respecto hay cuatro grupos de factores que deben ser considerados: socio

demográficos (sexo, edad, nivel de estudio de los padres, quienes aportan al ingreso familiar, etc.); familiares (consistencia de la disciplina, conflicto familiar, apoyo, apego, etc.); grupo de pares (vínculo con pares, participación en actividades pro-sociales o anti-sociales, etc.) y escolares (repetición o expulsión, cambios de escuela, uso de métodos de estudio, material necesario, etc.).

El conjunto de condiciones con que cuenta un adolescente y que influyen en el rendimiento académico puede ser muy diverso, debido a las múltiples combinaciones que se pueden dar entre los factores, cada uno de los cuales, a su vez, puede oscilar entre el riesgo y la protección.

Estos factores de riesgo y protección además de interrelacionarse entre sí interactúan con el individuo, que a su vez cuenta con características resilientes que le permiten tener una manifestación conductual de competencias sociales que le proporcionan herramientas para tener una adaptación a su ambiente y salir adelante. Dichas características resilientes que podrían estar neutralizando los eventos adversos y posibilitando al adolescente para alcanzar el éxito académico podrían ser la orientación al futuro, la búsqueda de sensaciones, el vínculo con amigos, el sentido del humor, la actitud proactiva, el control de impulsos, las relaciones sanas, y el aguante.

Como conclusión de lo antes expuesto, se plantea como objetivo de la presente investigación identificar los factores de riesgo y protección así como las características de resiliencia presentes en los alumnos de alto rendimiento académico de la muestra, lo que ayudará a comprender que características resilientes se relacionan con el rendimiento académico.

CAPÍTULO 6

MÉTODO

En la presente investigación se plantea como objetivo identificar las características de resiliencia presentes en los alumnos de secundaria de alto rendimiento académico, lo que ayudará a comprender que conductas resilientes se relacionan con el rendimiento académico.

6.1. Tipo de estudio: Descriptivo.

El estudio es descriptivo pues se pretende identificar en población adolescente mexicana qué características de la resiliencia están relacionados con el rendimiento académico.

6.2 Definición de variables:

Resiliencia: Se considera la definición de Rirkin y Hoopman (en Henderson y Milstein, 2007) quienes definen la resiliencia como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, desarrollando competencias sociales, académicas y vocacionales a pesar de la exposición al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

De acuerdo a la investigación de Córdova (2006) los factores individuales de resiliencia presentes en los adolescentes mexicanos son:

- Orientación hacia el futuro: es la capacidad para planear y organizar sus actividades posteriores, trazarse metas o propósitos para tiempos posteriores, además de implementar los procedimientos para poder alcanzar dichas metas.
- Búsqueda de sensaciones: toma de riesgo, experimentar experiencias nuevas o novedosas sin pensar en las consecuencias que traen consigo.
- Vínculo con amigos: capacidad de promover relaciones afectivas estables y duraderas con el grupo de pares, discutiendo y resolviendo los conflictos que emanen de dicha relación.
- Sentido del humor: la capacidad para abordar diferentes situaciones desde una óptica positiva.

- Actitud Proactiva: disposición activa hacia los demás, apoyando o ayudando a sus familiares o amigos ante las diferentes situaciones que cotidianamente afrontan.
- Control de impulsos (frustración): capacidad del sujeto para controlar sus respuestas ante determinados estímulos.
- Relaciones personales: habilidad para establecer relaciones interpersonales y baja presencia de relaciones conflictivas.
- Aguante: capacidad que tiene el sujeto para soportar y sobrellevar las crisis y problemas emocionales a los que se enfrenta.

Rendimiento académico: Se considera la definición de Aguario y Suárez (1994) quienes lo definen como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación y se observará a través de las calificaciones obtenidas por el alumno.

6.3. Instrumento

En el presente estudio se utilizará un instrumento compuesto por un cuestionario que consta de 5 áreas: la primera área investiga los datos sociodemográficos y factores de riesgo y se elaboró especialmente para esta investigación. La segunda área es el “Inventario para la Evaluación de Factores de Riesgo y Protección en adolescentes” elaborado, validado y estandarizado por Rodríguez, Pérez, y Córdova (2007) y evalúa los factores de riesgo y protección en adolescentes. La tercera área “Relaciones Parentales” se tomó de la tesis doctoral de Córdova (2006) y mide el apoyo, la comunicación, el rechazo y el apego en la relación del adolescente con su madre y su padre. La cuarta área “Características Personales” se tomó de la tesis Doctoral de Córdova (2006) y mide factores de resiliencia. Finalmente la quinta área denominada “Aguante” (Díaz Guerrero, 1989, 1991, 1994 en Córdova, 2006) mide la capacidad para soportar y sobrellevar las crisis y problemas emocionales a los que se enfrenta una persona.

Datos sociodemográficos y factores de riesgo.

Es un instrumento de opción múltiple que consta de 27 preguntas en cuatro rubros, su propósito es definir a la población de riesgo y los factores de riesgo presentes en su entorno, La muestra de los reactivos puede verse en la tabla 1, Los factores que incluye son los siguientes:

- a) Personales: sexo, edad, ocupación, personas con las que vive y lugar que ocupa entre los hermanos.
- b) Entorno familiar: ocupación y escolaridad de los padres, si sus padres hacen su función o hay un sustituto, pérdida reciente de algún familiar, si hay algún familiar enfermo que afecte el entorno y número de hijos.
- c) Económicos: personas que contribuyen al gasto familiar y si hay problemas económicos en su casa.
- d) Escolares: promedio, motivación, cambios de escuela, si tiene un lugar adecuado para estudiar, utilización de métodos de estudio, percepción ante

las calificaciones, repetición, expulsión y si cuenta con el material necesario.

Tabla 1. Cuestionario Socio demográfico y de factores de riesgo	
Descripción del instrumento	Ejemplo de reactivos
Instrumento de opción múltiple que consta de 27 preguntas en cuatro rubros: a) Personales b) Entorno familiar c) Económicos d) Escolares	Sexo Edad Personas que viven contigo ¿Cuántos hermanos tienes? ¿Quién o quienes aportan al ingreso mensual familiar? ¿Has repetido algún año escolar? ¿Utilizas algún método para estudiar?

Inventario para la evaluación de factores de riesgo y protección en adolescentes:

Es una escala tipo Lickert de 133 reactivos creados en idioma español y para población adolescente mexicana por Rodríguez, Pérez, y Córdova, (2007) en una investigación sobre los factores familiares y de pares asociados al consumo de drogas en estudiantes mexicanos en un rango de edad que abarca desde los 11 hasta los 19 años con cinco opciones de respuesta: (1) *nunca*, (2) *casi nunca*, (3) *a veces*, (4) *casi siempre* y (5) *siempre*.

La escala fue validada por Rodríguez, Pérez y Córdova (2007) en 458 adolescentes del Distrito Federal de primero de secundaria a tercer año de bachillerato, obteniéndose un coeficiente de .9472 por medio de la correlación alfa de Cronbach que indica una muy buena confiabilidad.

Igualmente Rodríguez, Pérez y Córdova (2007) llevaron a cabo un análisis factorial (con el método de Componentes Principales y rotación Varimax, obteniendo un reagrupamiento mínimo de los factores originales, permitiendo

sostener que el instrumento resulta apegado a la teoría que lo sustenta. Ver tabla 2, para ejemplos de reactivos.

Tabla 2. Inventario para la Evaluación de Factores de Riesgo y Protección en Adolescentes	
Descripción del instrumento	Ejemplo de reactivos
<p>Escala tipo Likert Autores: Rodríguez Pérez y Córdova. Año: 2007 Contiene: 133 reactivos con cinco opciones de respuesta Conformada por los siguientes factores:</p> <p>a) familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consumo acceso y permisividad en la familia ante el uso de drogas legales e ilegales • Magnitud del apoyo y calidez de la interacción familiar • Monitoreo y establecimiento de reglas familiares • Consistencia de la disciplina familiar • Conflicto familiar <p>b) pares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vínculo con pares • Participación en actividades pro sociales • Participación en actividades antisociales <p>(Alfa de Cronbach .7492. Análisis factorial obteniendo reagrupamiento mínimo).</p>	<p>¿Te permiten tus padres asistir a fiestas o lugares donde se consume alcohol o drogas? ¿Tus padres son afectuosos contigo? ¿Tus padres te expresan con claridad cuáles son las reglas que debes cumplir? ¿Tus padres te sancionan cuando no cumples con las reglas establecidas? ¿Tus padres te agreden verbalmente? ¿Tienes un verdadero amigo en quien confiar? ¿Tienes amigos con los que practiques algún deporte? ¿Tus amigos han robado alguna vez?</p>

Relaciones Parentales (Andrade, 1998)

De este instrumento sólo se aplicará la escala de relación con los padres. Es un cuestionario de 23 preguntas de opción múltiple de cuatro opciones que van desde “todo el tiempo” hasta “casi nunca”, la cual está conformada por cuatro factores:

- a) Apoyo: frecuencia con que el hijo (a) percibe que su madre y padre lo quiere, se preocupan y se interesan por él y a su vez él los quiere.
- b) Comunicación: Frecuencia con que el hijo (a) percibe que puede expresar lo que sienten su madre y padre.

- c) Rechazo: Frecuencia con que el hijo (a) percibe que su madre y padre critican todo lo que él hace y si muestran preferencia por sus otros hermanos.
- d) Apego: Frecuencia con la que el hijo o hija percibe que su madre y padre lo aceptan y lo respetan.

Esta escala se subdivide en la relación con la madre y la relación con el padre. Fue validada por Córdova (2006) en una población de 1021 adolescentes mexicanos entre 12 y 18 años de edad en una investigación sobre resiliencia y consumo de alcohol y drogas con un análisis factorial del cual se desprendieron 4 factores descritos anteriormente. Ver tabla 3 para ejemplo de reactivos.

Tabla 3. Relaciones Parentales	
Descripción del instrumento	Ejemplo de reactivos
<p>Cuestionario de opción múltiple Autor: Andrade Año: 1998 De la escala original sólo se aplicó la escala de relación con los padres que contiene 23 preguntas de opción múltiple en cuatro factores, hacia el padre y hacia la madre</p> <p>a) Apoyo (alfa de Crombach: .93 padre, .90 madre)</p> <p>b) Comunicación (alfa de Crombach: .90 padre, .90 madre)</p> <p>c) Rechazo (alfa de Crombach: .88 padre, .82 madre)</p> <p>d) Apego (alfa de Crombach: .83 padre, .77 madre)</p>	<p>Se preocupa por mi Le platico mis problemas personales Siento que quiere más a mis hermanos (as) que a mí. Me quiere</p>

Características Personales

Es una escala de opción múltiple de 115 preguntas que mide 7 factores con respuestas que van desde “siempre” hasta “nunca”. Este cuestionario se tomó de la tesis doctoral de Córdova (2006). El cuestionario mide los siguientes factores:

Esta escala fue validada por Córdova (2006) con una población de 1021 jóvenes de entre 12 y 18 años de edad, usuarios y no usuarios de drogas, de

zonas marginadas del Distrito Federal, para medir la resiliencia de éstos. Ver tabla 4 para ejemplos de reactivos.

Tabla 4. Características Personales	
Descripción del instrumento	Ejemplo de reactivos
<p>Escala de opción múltiple Originalmente consta de 115 preguntas que miden 7 factores. Escala validada y modificada por Córdova (2006). La escala final consta de 71 preguntas y 7 factores:</p> <p>a) Orientación hacia el futuro (alfa de Cronbach: .9186, Varianza 17.84%). b) Búsqueda de sensaciones (alfa de Cronbach: .8442, Varianza 8.14%). c) Vínculo con amigos (alfa de Cronbach: .8525, Varianza 4.63%). d) Sentido del humor (alfa de Cronbach: .8561, Varianza 2.69%). e) Actitud proactiva (alfa de Cronbach: .7836, Varianza 2.57%). f) Control de impulsos (alfa de Cronbach: .7306, Varianza 2.30%). g) Relaciones personales (alfa de Cronbach: .6939, Varianza 1.83%).</p>	<p>Me planteo propósitos o metas definidos</p> <p>Me gusta hacer cosas arriesgadas</p> <p>Mis amigos me quieren</p> <p>Mis compañeros me consideran divertido</p> <p>Estoy dispuesto a apoyar a los demás</p> <p>Me gusta hacer cosas arriesgadas</p> <p>Fácilmente me adapto a un grupo social</p>

Aguante: (Díaz Guerrero, 1989, 1991, 1994 en Córdova, 2006)

Es un cuestionario de cuatro preguntas de opción múltiple con respuestas que van desde “muy fuerte” hasta “nada fuerte”. Fue validado por Córdova (2006) con un análisis factorial obteniendo un solo factor, con una confiabilidad de .74 y una varianza explicada de 57.9%. Es una confiabilidad muy aceptable si se toma en consideración que sólo son cuatro preguntas. Ver tabla 5 para ejemplos de reactivos.

Tabla 5. Aguante	
Descripción del instrumento	Ejemplo de reactivos
<p>Cuestionario de opción múltiple Autor: Díaz Guerrero Año: 1989, 1991, 1994 (en Córdova, 2006) Consta de 4 preguntas.</p>	<p>¿Cómo te sientes acerca de tu aguante para soportar tus propias crisis y problemas?</p> <p>¿Cómo te sientes acerca de tu paciencia para ayudar a tus amigos con sus problemas?</p>

6.4 Muestra:

Para seleccionar la muestra se realizaron entrevistas con los directores de las escuelas secundarias de la delegación Iztapalapa por ser esta una zona de alto riesgo debido a su diversidad social, económica, y cultural, autorizándonos para la aplicación de la encuesta la directora de la Escuela Secundaria Pública Maestro Lauro Aguirre No. 286

El estudio se realizó en una muestra no probabilística intencional, conformada por estudiantes de secundaria que cursan el tercer año en el turno matutino en la Escuela Secundaria Pública Maestro Lauro Aguirre No. 286, ubicada en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal. La muestra quedó conformada por 100 alumnos distribuidos en los siguientes grupos:

- Alumnos de alto rendimiento académico conformado por aquellos alumnos con promedio de 8.5 a 10.0
- Alumnos de bajo rendimiento académico conformado por alumnos con promedio de 5.0 a 8.4

La clasificación que se presenta no está basada en la teoría sino es un punto de corte intencional entre el rendimiento alto y bajo.

Alumnos de alto rendimiento académico:

Este grupo lo integraron 47 alumnos de tercer año de secundaria con una media de calificación de 9.1 y una media de edad de 14.68.

Alumnos de bajo rendimiento académico:

Este grupo está conformado por 53 alumnos de secundaria con una media de calificación de 6.94 y una media de edad de 14.81.

6.5 Escenario:

La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en las aulas de la Escuela Secundaria Pública Maestro Lauro Aguirre No. 286, ubicada en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal.

La escuela se encuentra ubicada en la Delegación Iztapalapa, Colonia Juan Escutia, Colindando con el municipio de Nezahualcoyotl; es una zona urbana que cuenta con todos los servicios públicos. La secundaria es del tipo general, de doble turno con una población aproximada de 712 alumnos en el turno matutino. Cuenta con edificios de salones, talleres, laboratorios, patio, canchas, servicios administrativos y sanitarios y está delimitada por una barda coronada con alambre de púas. Los salones son amplios, con iluminación y ventilación adecuadas, el mobiliario se compone de bancas de paleta individuales suficientes para todos los alumnos, un escritorio con silla para el profesor y un pizarrón verde. No cuenta con instalaciones adecuadas para alumnos con capacidades diferentes.

6.6 Procedimiento:

Se tenía planeado aplicar el cuestionario en dos sesiones sin embargo debido a la epidemia de influenza que se suscitó en el país se vio afectada la planeación de la encuesta y se tuvo que realizar en un mismo día.

La aplicación de los cuestionarios se realizó con los alumnos que se encontraban presentes en cada grupo en su salón de clases.

El cuestionario se aplicó de manera simultánea en los cinco grupos de tercer año el mismo día.

Se procedió a visitar a los grupos acompañados por el maestro o un prefecto realizando una presentación del aplicador, se explicó el motivo de la aplicación y la finalidad del cuestionario y se les solicitó su participación voluntaria, comentándoles que debían ser honestos en las respuestas, que los resultados son confidenciales y no serían dados a conocer de manera individual ni a los

padres ni a los maestros, recordándoles que este cuestionario no tenía nada que ver con sus calificaciones.

Se repartieron los cuestionarios y se leyeron las instrucciones tales como contestarlo de forma individual, con lápiz, que no dejaran preguntas sin contestar, que guardaran silencio, etc.

Se les indicó que preguntaran si les surgía alguna duda y se les otorgó el tiempo necesario para que terminaran de resolverlo. El tiempo promedio de la aplicación fue de una hora.

Al terminar se revisó que estuvieran completas las respuestas y se les agradeció por su participación.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

7.1. Introducción

Esta sección se dividirá en 7 apartados. El primero 7.1 se orientará a mostrar las características socio demográficas de la muestra. En la segunda sección, 7.2 se reportarán las frecuencias y los porcentajes de los factores de riesgo y protección presentes en el entorno familiar y escolar de los alumnos que conforman la muestra.

En el 7.3 se reportarán las medias obtenidas en el inventario de factores de riesgo y protección que se divide a su vez en 8 factores: factor 1 consumo y permisividad de la familia ante el uso de drogas, 2 Monitoreo y establecimiento de reglas familiares, 3 consistencia de la disciplina en el interior de la familia, 4 involucramiento o magnitud del apoyo y calidez, 5 ausencia de conflictos en el interior de la familia, 6 participación en actividades pro sociales, 7 participación en actividades antisociales y 8 vínculo con pares.

En el apartado 7.4 se reportarán las medias encontradas en el inventario de relaciones parentales conformada por 4 factores que la definen y son: factor 1 apoyo (percepción del hijo del cariño de sus padres) factor 2 comunicación (percepción del hijo de la comunicación que tiene con sus padres), factor 3 rechazo (percepción que tiene el hijo de la preferencia y el interés que muestran por él sus padres) factor 4 apego (percepción que tiene el hijo de ser o no aceptado y respetado por sus padres).

En el apartado 7.5 se reportarán las medias y se identificarán las características personales de resiliencia y aguante y que son: 1 Orientación al futuro (capacidad de planear y organizar y trazarse metas), 2 Búsqueda de sensaciones (experimentar experiencias nuevas sin pensar en las consecuencias), 3 Vínculo con amigos (capacidad de establecer relaciones afectivas con el grupo de pares), 4 Sentido del humor (capacidad de convertir lo trágico en lo cómico), 5 Actitud proactiva (disposición hacia los demás), 6 Control de impulsos (capacidad de controlar sus respuestas), 7 relaciones personales (habilidad para establecer relaciones interpersonales).

En el apartado 7.6 se reportarán los factores protectores y de riesgo encontrados en los alumnos.

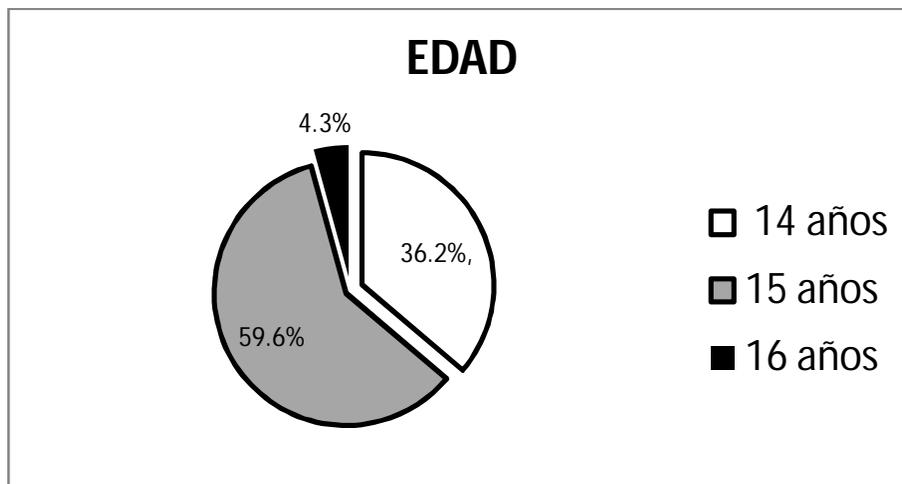
Para finalizar, en el apartado 7.7 se reportarán las diferencias notables entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico en las Características Personales de Resiliencia y aguante.

7.2 Datos sociodemográficos

Para realizar la descripción de la muestra, se analizaron los datos para obtener las frecuencias y porcentajes de las variables en la población con el paquete estadístico SPSS Statitics 17.0 en un sistema operativo Windows 7. Los datos se presentan a continuación.

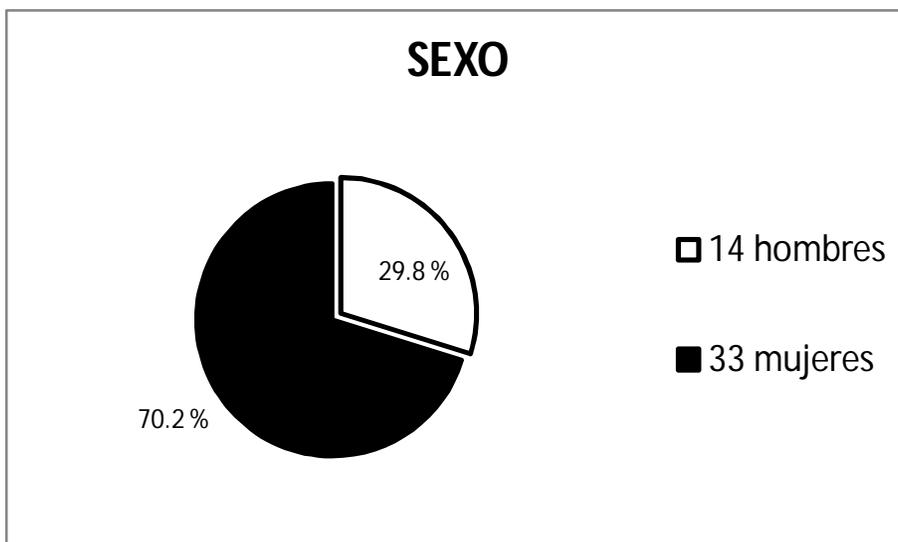
Alumnos de alto rendimiento académico

Este grupo lo integraron 47 alumnos de tercer año de secundaria: 17 alumnos de 14 años, 28 alumnos de 15 años y 2 alumnos de 16 años, con una media de edad de 14.68 como se observa en la gráfica 1.



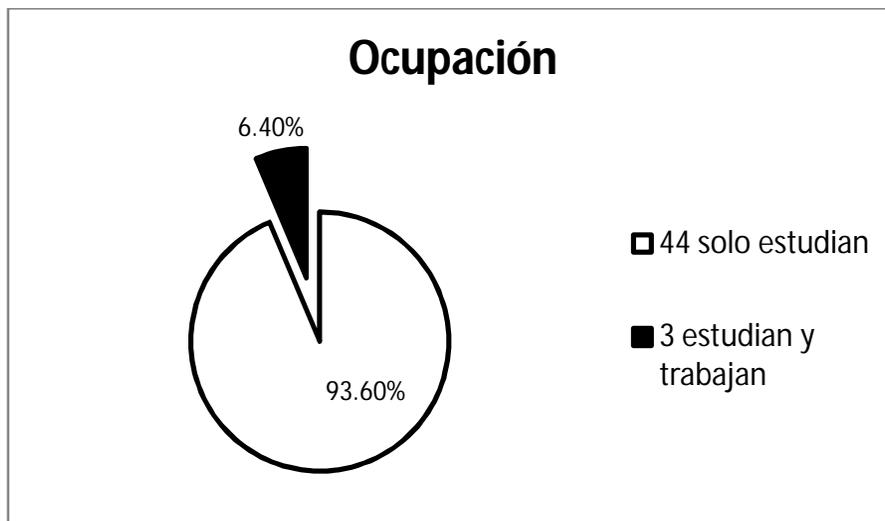
Gráfica 1. Edad de los alumnos de alto rendimiento académico.

El 29.8% de los alumnos son hombres mientras que el 70.2% son mujeres, como se puede observar en la gráfica 2.



Gráfica 2. Sexo de los alumnos de alto rendimiento académico.

El 91.5% de ellos sólo estudia mientras que el 8.5% estudia y trabaja: de los alumnos que estudian y trabajan sólo el 2.1% de ellos lo hace por más de cuatro horas diarias mientras que el 6.4% tiene un trabajo de menos de cuatro horas, como se observa en la gráfica 3 y 4.

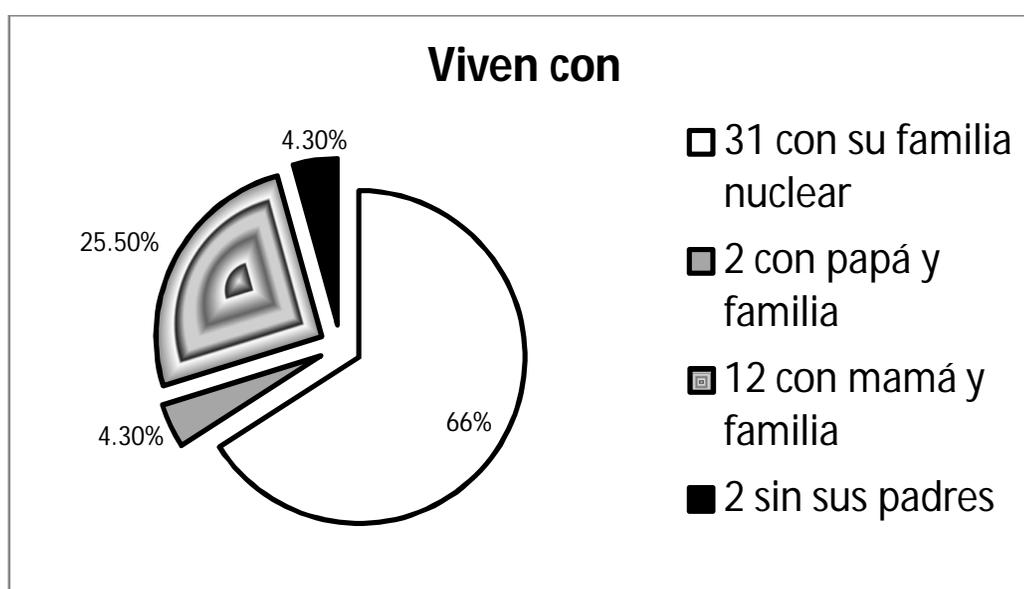


Gráfica 3. Ocupación de los alumnos de alto rendimiento académico.



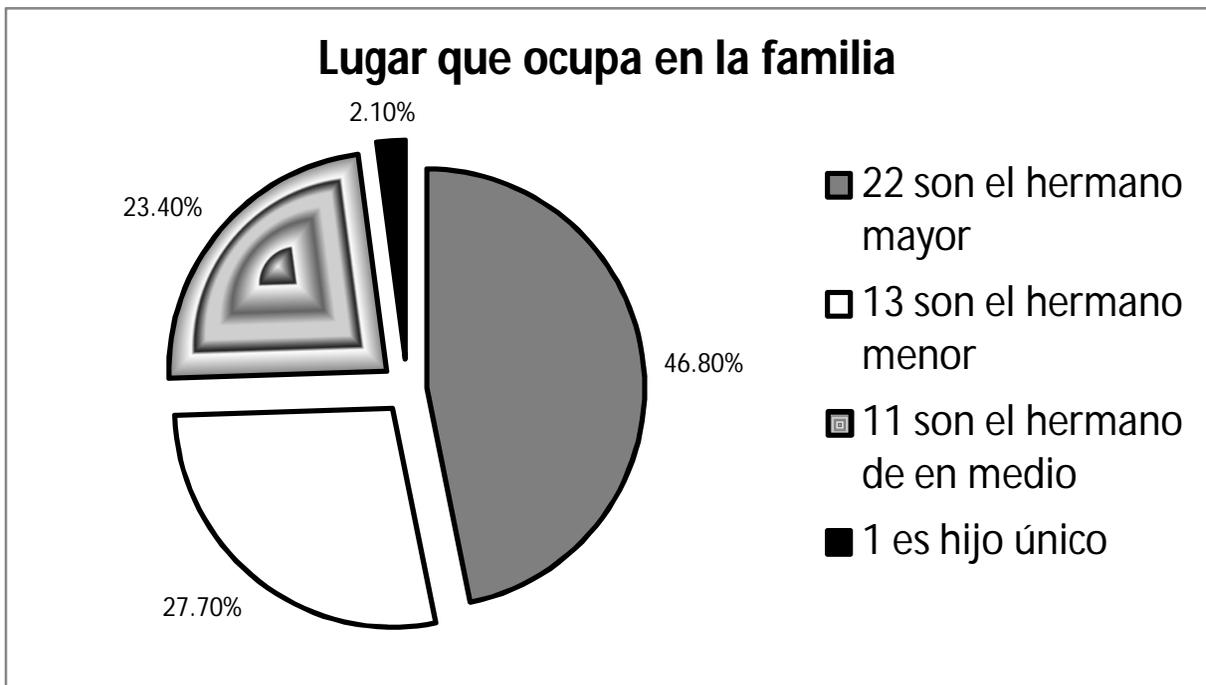
Gráfica 4. Horas que trabajan los alumnos de alto rendimiento académico.

El 66% de los estudiantes es miembro de una familia nuclear integrada por mamá, papá, hermanos y en algunos casos abuelos mientras que el 25.5% de ellos vive con su mamá y familia; el 4.3% vive con su papá y familia, al igual que el 4.3% que no vive con ninguno de sus padres, como se observa en la gráfica 5.



Gráfica 5. Con quien viven los alumnos de alto rendimiento académico.

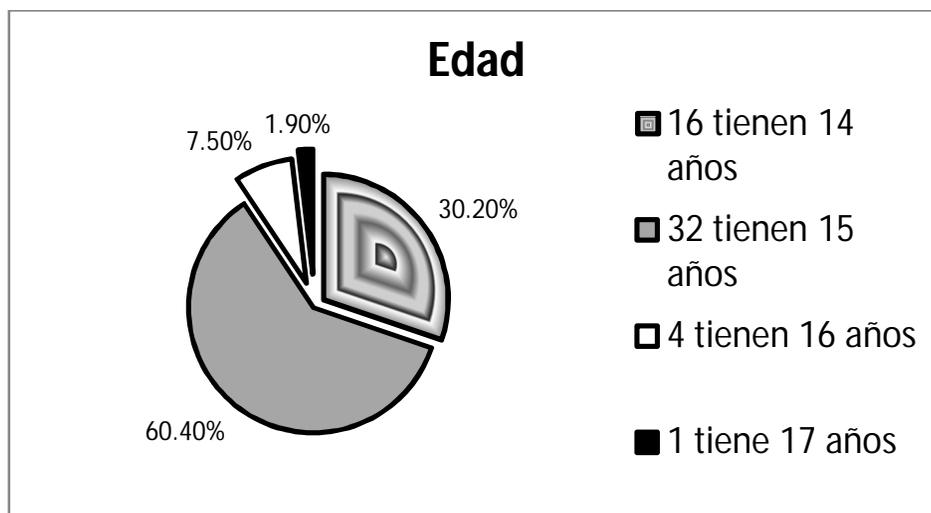
Respecto al lugar que ocupan entre sus hermanos el 46.8% son los mayores, el 27.7% son los menores, el 23.4% ocupan el lugar de en medio y el 2.1% son hijos únicos, como se observa en la gráfica 6.



Gráfica 6. Lugar que ocupa en la familia el alumno de alto rendimiento académico.

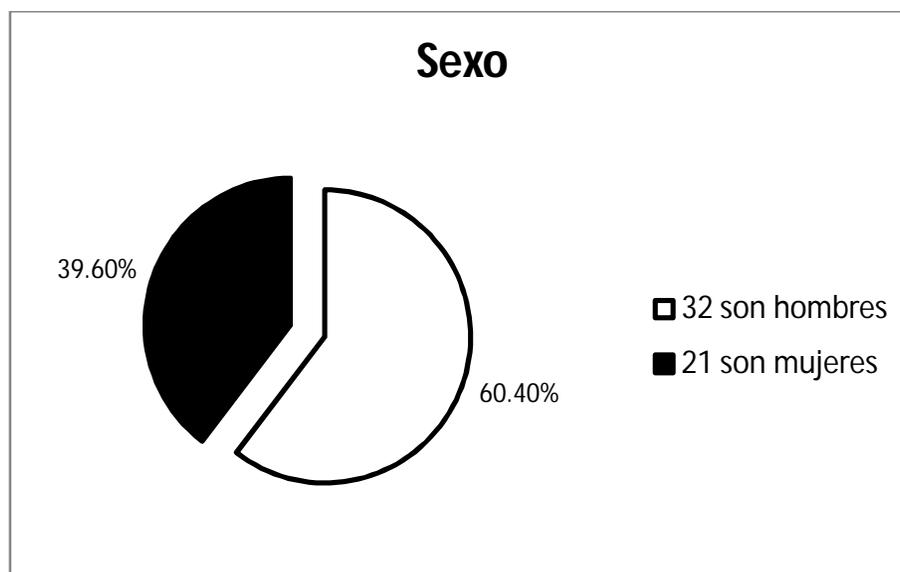
Alumnos de bajo rendimiento académico

Este grupo está conformado por 53 alumnos de secundaria: 16 alumnos de 14 años, 32 alumnos de 15 años, 4 alumnos de 16 años y 1 alumno de 17 años con una media de edad de 14.81 como se observa en la gráfica 7.



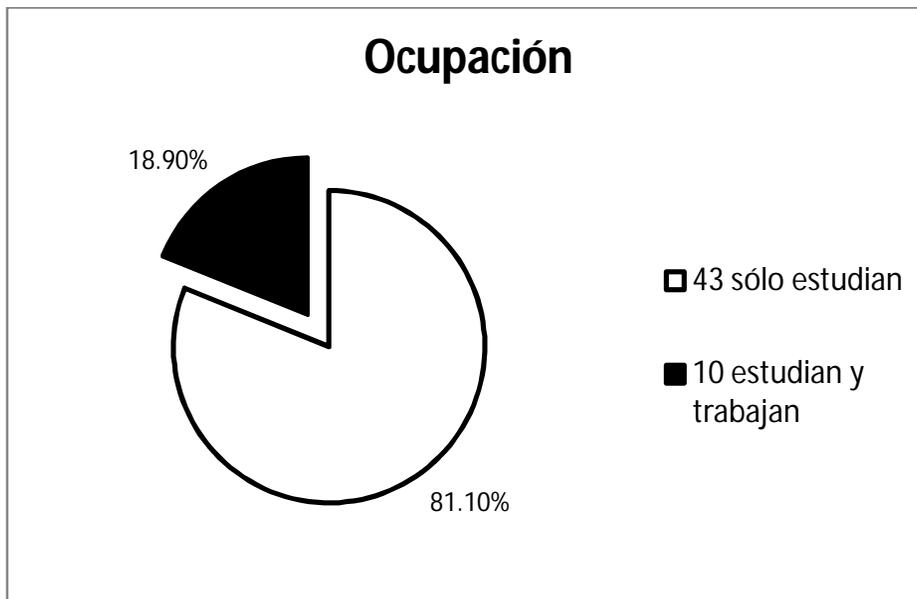
Gráfica 7. Edad de los alumnos de bajo rendimiento académico.

El 60.4% de ellos son hombres mientras que el 39.6% son mujeres, como se observa en la gráfica 8.



Gráfica 8. Sexo de los alumnos de bajo rendimiento académico.

El 81.1% de ellos sólo estudia mientras que el 18.9% estudia y trabaja: de los alumnos que estudian y trabajan el 9.4% lo hace por menos de cuatro horas al igual que el 9.4% que lo hace por más de cuatro horas, como se observa en las gráficas 9 y 10.

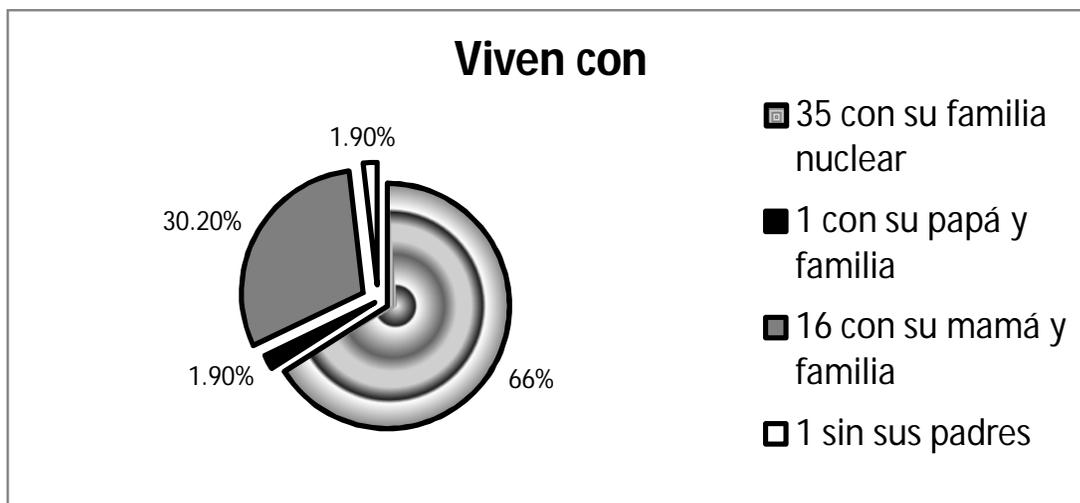


Gráfica 9. Ocupación de los alumnos de bajo rendimiento académico.



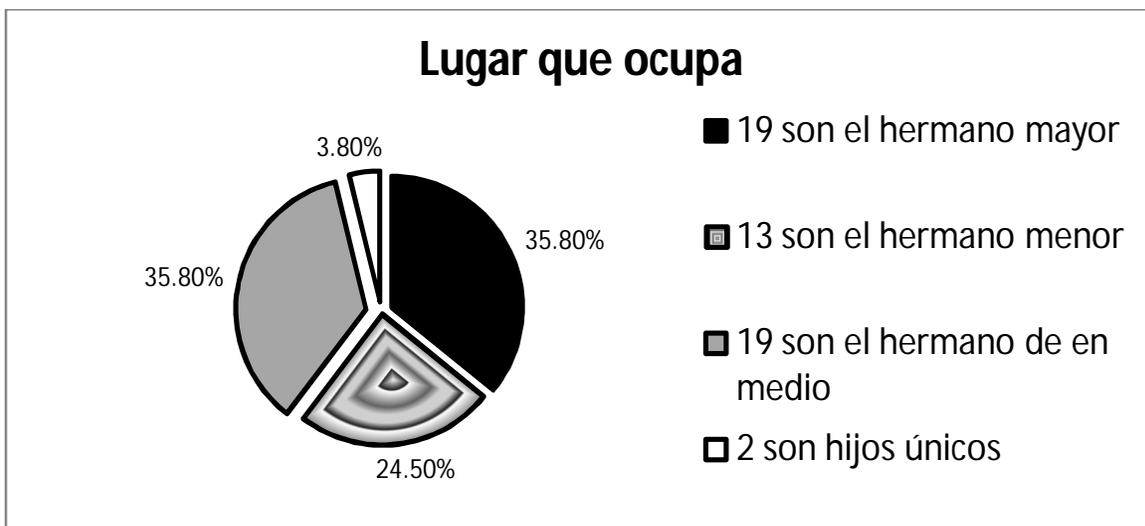
Gráfica 10. Horas que trabajan los alumnos de bajo rendimiento académico.

El 66% de los estudiantes es miembro de una familia nuclear integrada por mamá, papá, hermanos y en algunos casos abuelos, mientras que el 30.2% de ellos vive con su mamá y la familia, el 1.9% vive sólo con su papá y su familia, al igual que el 1.9% que no vive con ninguno de sus padres, como se observa en la gráfica 11.



Gráfica 11. Con quien vive el alumno de bajo rendimiento académico.

Respecto al lugar que ocupan entre sus hermanos, el 35.8% son los mayores, el 24.5% son los menores, el 35.8% ocupan el lugar de en medio y el 3.8% son hijos únicos, como se observa en la gráfica 12.



Gráfica 12. Lugar que ocupa en la familia el alumno de bajo rendimiento académico.

7.3. Frecuencia y porcentaje de los factores de riesgo y protección presentes en la población de alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

1. Factores de riesgo y protección presentes en el entorno familiar

a) Función del padre

En el entorno familiar de los alumnos de alto rendimiento académico los padres realizan su función de padre en el 66% de los casos, mientras que en el 8.5 % de los casos lo sustituye un familiar, en el 4.3% lo sustituye la pareja de su mamá y hay un 21.3% de los casos en que nadie realiza la función de padre.

En cuanto a los alumnos de bajo rendimiento académico se encontró que los padres realizan su función de padre en el 66% de los casos, mientras que en el 11.3 % de los casos lo sustituye un familiar, en el 1.9% lo sustituye la pareja de su mamá y hay un 20.8% de los casos en que nadie realiza la función de padre. Como se puede observar en la tabla 1

	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Lo sustituye un familiar	4	8.5 %	6	11.3 %
Lo sustituye la pareja de la mamá	2	4.3 %	1	1.9 %
Nadie	10	21.3 %	11	20.8 %
Su papá	31	66 %	35	66%
Total	47	100%	53	100%

Tabla 1. Quién hace la función del padre.

b) Función de la madre

En cuanto a la función de la madre, en los alumnos de alto rendimiento académico se encontró que la realiza ella misma en el 87.2% de los casos, mientras que en el 6.4 % de los casos la sustituye un familiar y en el 2.1% la sustituye la pareja de su papá; existe un 4.3% de los casos donde nadie realiza la función de la madre.

En cuanto a los alumnos de bajo rendimiento académico se encontró que la función de la madre la realiza ella misma en el 90.6% de los casos mientras que en el 5.7% de los casos la sustituye un familiar, no hay casos en que la sustituya la pareja de su papá y hay un 3.8% de los casos en que nadie realiza la función de madre. Como se observa en la tabla 2.

	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
La sustituye un familiar	3	6.4 %	3	5.7 %
La sustituye la pareja del papá	1	2.1 %	0	0 %
Nadie	2	4.3 %	2	3.8 %
Su mamá	41	87.2 %	48	90.6 %
Total	47	100%	53	100%

Tabla 2. Quién hace la función de madre.

c) Ocupación del padre.

En lo referente a la ocupación de los padres de los alumnos de alto rendimiento se encontró que la mayoría son empleados con un porcentaje de 34.0%, el 25.5 % son profesionistas, mientras que el 14.9 % se dedican al comercio y el 10.6 % son obreros; sólo el 2.1% son empresarios. El 12.8% no tienen papá. No se presentó ningún caso en que los padres sean jubilados o desempleados.

Mientras que en el grupo de los alumnos de bajo rendimiento académico se encontró que el 34.0% de sus padres son empleados, el 24.5% se dedican al comercio, el 15.1% son profesionistas, el 5.7% son obreros, el 3.8% son empresarios al igual que el 3.8% que son jubilados, el 1.9% es desempleado, y el 11.3% no tienen papá, como se puede observar en la tabla 3.

Ocupación	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Obrero	5	10.6 %	3	5.7 %
Comercio	7	14.9 %	13	24.5 %
Empleado	16	34.0 %	18	34.0 %
Profesionista	12	25.5 %	8	15.1%
Empresario	1	2.1 %	2	3.8 %
Jubilado	0	0 %	2	3.8 %
Desempleado	0	0 %	1	1.9 %
No tienen padre	6	12.8 %	6	11.3 %
Total	47	100%	53	100%

Tabla 3. Ocupación de los padres.

d) Ocupación de la madre.

En cuanto a la ocupación de las madres de los alumnos de alto rendimiento académico se encontró que el 55.3% son amas de casa, el 25.5% son empleadas, el 8.5% son comerciantes, el 8.5% son profesionistas y el 2.1% no tienen mamá.

Por lo que respecta a la ocupación de las madres de los alumnos de bajo rendimiento se encontró que el 37.7% son amas de casa, el 26.4% son empleadas, el 20.8% son profesionistas, el 7.5% son comerciantes, al igual que el 7.5% que son empleadas domésticas, como se puede observar en la tabla 4.

Ocupación	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	26	55.3%	20	37.7%
Empleada doméstica	0	0 %	4	7.5%
Empleada	12	25.5%	14	26.4%
Profesionista	4	8.5%	11	20.8%
Comerciantes	4	8.5 %	4	7.5 %
No tienen mamá	1	2.1%	0	0 %
Total	47	100%	53	100%

Tabla 4. Ocupación de las madres

e) Escolaridad de los padres

La tabla 5 hace referencia a la escolaridad que tienen los padres de los alumnos de alto rendimiento. Se puede observar que la mayoría de los padres estudió hasta la secundaria en un 25.5%, estudiaron hasta la preparatoria el 23.4%, estudiaron una licenciatura el 23.4%, estudiaron una carrera técnica el 12.8%, sólo estudiaron hasta la primaria el 6.4%, y el 8.5% no contestó. No se presentó ningún caso de padres sin estudios.

En lo que se refiere a la escolaridad de los padres de los alumnos de bajo rendimiento académico el 34.0% estudió hasta la secundaria, el 26.4% estudió hasta la preparatoria, el 13.2% tienen una carrera técnica, el 11.3% tienen estudios universitarios, el 3.8% sólo estudió la primaria, el 1.9 % no tienen estudios, y el 9.4% no contestó, como se puede observar en la tabla 5.

	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	0	0 %	1	1.9%
Primaria	3	6.4%	2	3.8%
Secundaria	12	25.5%	18	34.0%
Preparatoria	11	23.4%	14	26.4%
Técnica	6	12.8%	7	13.2%
Licenciatura	11	23.4%	6	11.3%
No contestó	4	8.5%	5	9.4%
Total	47	100%	53	100%

Tabla 5. Escolaridad del padre.

f) Escolaridad de las madres

En lo relativo al nivel de estudio de las madres, los alumnos de alto rendimiento académico reportaron que el 27.7% estudiaron hasta la preparatoria, el 25.5% estudiaron hasta secundaria, el 17.0% tienen estudios universitarios, el 14.9% solo cursaron primaria, el 14.9% estudiaron una carrera técnica, no se encontró ningún caso de madres sin estudios.

En lo que se refiere a la escolaridad de las madres de los alumnos de bajo rendimiento académico el 28.3% estudiaron hasta la secundaria, al igual que el 28.3% que tienen preparatoria, el 17% estudiaron una carrera técnica, el 7.5% sólo tienen primaria, el 1.9 % no tiene ningún grado de estudios y el 1.9 % no contestó. Esto se representa en la tabla 6.

	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	0	0 %	1	1.9%
Primaria	7	14.9%	4	7.5%
Secundaria	12	25.5%	15	28.3%
Preparatoria	13	27.7%	15	28.3%
Técnica	7	14.9%	9	17%
Licenciatura	8	17%	8	15.1%
No contestó	0	0 %	1	1.9%
Total	47	100%	53	100%

Tabla 6. Escolaridad de la madre.

g) Número de hermanos.

Con respecto al número de hermanos que tienen los alumnos de alto rendimiento, y como se puede observar en la tabla 7, el mayor porcentaje corresponde a 1 hermano con 48.9% seguido de 2 hermanos con un 36.2%, 4 hermanos con 10.6%, 5 hermanos con 2.1% al igual que con ningún hermano con 2.1%.

Mientras que los alumnos de bajo rendimiento el porcentaje más alto corresponde a 1 hermano con 34.0%, seguido de 3 hermanos con un 28.3%, 2 hermanos con 26.4%, ningún hermano con 3.8% y el 1.9% reportan tener 4,5 y 6 hermanos respectivamente.

Número de hermanos	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2.1 %	2	3.8 %
1	23	48.9%	18	34 %
2	17	36.2 %	14	26.4 %
3	0	0 %	15	28.3 %
4	5	10.6 %	1	1.9 %
5	1	2.1 %	1	1.9 %
6	0	0 %	1	1.9 %
7	0	0 %	1	1.9 %
Total	47	100%	53	100%

Tabla 7. Cuantos hermanos tienen.

h) Pérdida de un familiar

Los alumnos de alto y bajo rendimiento reportaron tener una incidencia de un 34% respecto a la pérdida de un familiar ocurrida en los últimos 9 meses, como se observa en la tabla 8.

	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	34 %	18	34 %
No	31	66 %	35	66 %
Total	47	100 %	53	100 %

Tabla 8. Pérdida de un familiar.

i) Enfermedad de un familiar

El entorno familiar de los alumnos de alto rendimiento se ve afectado por un familiar enfermo en el 19.1% de los casos, mientras que en el grupo de bajo rendimiento este porcentaje representa un 11.3%, como se observa en la tabla 9.

	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	19.1%	6	11.3%
No	38	80.9%	47	88.7%
Total	47	100 %	53	100 %

Tabla 9. Enfermedad de un familiar.

j) Personas que contribuyen al ingreso familiar

La siguiente tabla, la No. 10 muestra los factores económicos presentes en las familias de los alumnos de alto y bajo rendimiento. En cuanto a las personas que aportan al ingreso familiar en el grupo de los alumnos de alto rendimiento en el 40.4% de los casos el padre es quien mantiene el hogar, seguido del 38.3% donde ambos padres participan en el ingreso familiar, el 10.7% son hogares donde además del padre hay otros familiares que aportan ingresos y en el 10.6% de los casos la madre es el único sostén de la casa.

En las familias de los alumnos de bajo rendimiento en el 50.9% de los casos ambos padres aportan al ingreso familiar, seguido del 28.3% donde el padre es el principal sostén del hogar, en el 18.9% de los casos sólo la madre aporta al ingreso y en el 1.9% el alumno y la familia colaboran con el ingreso familiar. Como se puede observar en la tabla 10.

	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Papá	19	40.4%	15	28.3%
Mamá	5	10.6%	10	18.9%
Ambos	18	38.3%	27	50.9%
Tú y padres	0	0 %	1	1.9%
Papás y otros	5	10.7%	0	0 %
Total	47	100%	53	100%

Tabla 10. Quién aporta al ingreso familiar.

k) Problemas económicos

En cuanto a la pregunta ¿hay problemas económicos frecuentes en tu familia?, los alumnos de alto rendimiento académico respondieron que sí había problemas en el 51.1% de los casos y los alumnos de bajo rendimiento académico respondieron que sí en el 49.1% de los casos. Como se observa en la tabla 11.

	Alto rendimiento académico		Bajo rendimiento académico	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	24	51.1%	26	49.1%
No	23	48.9%	27	50.9%
Total	47	100 %	53	100 %

Tabla 11. Problemas económicos.

2. Factores de riesgo y protección escolares

La tabla no. 12 muestra los factores de riesgo y protección escolares presentes en los grupos de alto y bajo rendimiento académico. Encontrando lo siguiente:

a) Material necesario.

El 100% de ambos grupos reportan que cuentan con el material necesario que requieren o les solicitan en la escuela.

b) Auto percepción.

En la pregunta ¿Sientes que tus calificaciones corresponden a tu esfuerzo? el 70.2% de los alumnos de alto rendimiento y el 54.7% de los de bajo rendimiento respondieron que sí.

c) Presión familiar ante las calificaciones

El 80.9% de los alumnos de alto rendimiento y el 88.7% de los de bajo rendimiento respondieron que sus padres los regañan cuando obtenían una baja calificación o reprobaban.

d) Motivación escolar

El 100% de los alumnos de alto rendimiento reportó que se sienten motivados para tener una buena calificación, mientras que en el grupo de bajo rendimiento el porcentaje es de 92.5%. En cuanto a la motivación que reciben en casa, el 89.4% de los alumnos de alto rendimiento y el 88.7% de los de bajo rendimiento reportan que son motivados para mejorar sus calificaciones.

e) Repetición escolar.

El 4.3% de los alumnos del grupo de alto rendimiento reportó haber repetido un grado escolar, mientras que en el grupo de los alumnos de bajo rendimiento este porcentaje es de 15.1%.

f) Cambios de escuela.

El 2.1% de los alumnos de alto rendimiento y el 17% de los de bajo rendimiento reportan haberse cambiado de escuela.

g) Expulsión escolar.

Con respecto a si los alumnos han sido expulsados de la escuela el 2.1% de los alumnos de alto rendimiento y el 5.7% de los de bajo rendimiento reportan haber sido expulsados.

h) Espacio adecuado para estudiar

El 87.2% de los alumnos de alto rendimiento y el 77.4% de los de bajo rendimiento reportan que en su casa cuentan con un lugar adecuado para estudiar.

i) Métodos de estudio

En cuanto al uso de métodos de estudio el 61.7% de los alumnos de alto rendimiento y el 34.4% de los de bajo rendimiento reportaron que si los utilizan.

Factor escolar	Alto rendimiento				Bajo rendimiento			
	SI		NO		SI		NO	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Cuentas con el material necesario?	47	100	0	0 %	53	100	0	0 %
¿Tus calificaciones corresponden a tu esfuerzo?	33	70.2	14	29.8	29	54.7	24	45.3
Si repruebas ¿tus padres te regañan?	38	80.9	9	19.1	47	88.7	6	11.3
Te sientes motivado para tener buenas calificaciones	47	100	0	0 %	49	92.5	4	7.5
¿Te motivan en casa para mejorar tus calificaciones?	42	89.4	5	10.6	47	88.7	6	11.3
¿Has repetido algún año escolar?	2	4.3	45	95.7	8	15.1	45	84.9
¿Has cambiado frecuentemente de escuela	1	2.1	46	97.9	9	17	44	83
¿Has sido expulsado de la escuela?	1	2.1	46	97.9	3	5.7	50	94.3
¿Tienes un lugar adecuado para estudiar?	41	87.2	6	12.8	41	77.4	12	22.6
¿Utilizas algún método para estudiar?	29	61.7	18	38.3	23	43.4	30	56.6

Tabla 12 Factores escolares. (f= Frecuencia y % = Porcentaje)

7.4. Medias obtenidas en el Inventario de Factores de Riesgo y Protección.

La tabla 13 muestra las medias encontradas en los 8 factores del Inventario de Factores de Riesgo y Protección de los grupos de alto y bajo rendimiento académico. Los factores de riesgo y protección son los siguientes:

a) Consumo y permisividad en el uso de drogas.

En relación con la variable consumo, acceso y permisividad de la familia ante el uso de drogas legales e ilegales los alumnos de alto rendimiento académico obtuvieron una media de 62.23 y los alumnos de bajo rendimiento de 66.28.

b) Monitoreo y establecimiento de reglas familiares.

En lo referente al monitoreo y establecimiento de reglas familiares, los alumnos de alto rendimiento obtuvieron una media de 53.74 y los alumnos de bajo rendimiento obtuvieron una media de 50.28

c) Consistencia de la disciplina.

En cuanto a la consistencia de la disciplina los alumnos de alto rendimiento obtuvieron una media de 61.91 mientras que los alumnos de bajo rendimiento obtuvieron una media de 55.49.

d) Involucramiento o magnitud del apoyo y calidez.

Los alumnos de alto rendimiento académico obtuvieron una media de 111.36 y los alumnos de bajo rendimiento una media de 101.50 en la variable de involucramiento o magnitud del apoyo y calidez.

e) Ausencia de conflictos familiares.

En la variable ausencia de conflicto familiar se obtuvo una media de 76.27 con los alumnos de alto rendimiento académico y una media de 70.11 con los alumnos de bajo rendimiento.

f) Participación en actividades pro sociales.

Los alumnos de alto rendimiento académico obtuvieron una media de 28.72 mientras que los de bajo rendimiento una media de 27.98 en la variable participación en actividades pro sociales.

g) Participación en actividades antisociales.

En esta variable se obtuvo una media de 57.74 con los alumnos de alto rendimiento mientras que con los alumnos de bajo rendimiento la media fue de 63.66

h) Vínculo con pares.

En la variable vínculo con pares la media de los alumnos de alto rendimiento fue de 78.89 y la media de los alumnos de bajo rendimiento fue de 76.20.

Como se puede observar en la tabla 13 las variables que se diferencian más entre ambos grupos son involucramiento del apoyo y calidez, consistencia de la disciplina y ausencia de conflicto familiar.

Las variables que se parecen más entre ambos grupos son participación en actividades pro sociales, vínculo con pares, monitoreo y establecimiento de reglas, participación en actividades anti sociales y consumo y permisividad en el uso de drogas.

Las medias obtenidas por el grupo de alto rendimiento en todos los casos son más altas que las obtenidas por el grupo de bajo rendimiento excepto en las variables participación en actividades anti sociales y consumo y permisividad en el uso de drogas que son más altas en el grupo de bajo rendimiento académico.

Factores	A.R.	B.R.
	\bar{X}	\bar{X}
Consumo y permisividad en el uso de drogas	62.23	66.28
Monitoreo y establecimiento de reglas familiares	53.74	50.28
Consistencia de la disciplina	61.91	55.49
Involucramiento o magnitud del apoyo y calidez	111.36	101.50
Ausencia de conflicto familiar	76.27	70.11
Participación en actividades pro sociales	28.72	27.98
Participación en actividades antisociales	57.74	63.66
Vínculo con pares	78.89	76.20

Tabla 13 Inventario de Factores de Riesgo y Protección

A.R. (alto rendimiento) **B.R.** (bajo rendimiento).

7.5. Medias obtenidas en el Inventario de Relaciones Parentales.

La tabla No. 14 Relaciones parentales muestra las medias obtenidas en los cuatro factores del test de relaciones parentales hacia el padre y hacia la madre de los grupos de alto y bajo rendimiento académico. Las variables son las siguientes:

a) Apoyo.

En la variable apoyo de los padres se obtuvo una media de 32.02 en el grupo de alto rendimiento y de 29.76 en el grupo de bajo rendimiento mientras que en la variable apoyo de sus madres fue de 33.30 en el grupo de alto rendimiento y de 32.35 en el grupo de bajo rendimiento.

b) Comunicación.

En la variable comunicación con su padre se obtuvo una media de 10.28 en el grupo de alto rendimiento y de 7.78 en el grupo de bajo rendimiento mientras en la variable comunicación con su madre se obtuvo una media de 12.23 en el grupo de alto rendimiento y de 10.39 en el grupo de bajo rendimiento.

c) Rechazo.

En la variable rechazo de su padre la media fue de 10.39 en el grupo de alto rendimiento y de 11.49 en el grupo de bajo rendimiento mientras que en la variable rechazo de su madre la media de los alumnos de alto rendimiento fue de 9.57 y de 11.33 en el grupo de bajo rendimiento.

d) Aceptación / Apego.

En la variable apego con su padre se obtuvo una media de 13.26 en el grupo de alto rendimiento y de 12.17 en el grupo de bajo rendimiento mientras que en la variable apego con su madre la media fue de 13.82 en el grupo de alto rendimiento y de 13.15 en el grupo de bajo rendimiento.

Como se puede observar en la tabla 14 las medias que se diferencian más entre ambos grupos en referencia al padre son las variables de apoyo y comunicación, mientras que las más similares son rechazo y aceptación/apego.

En relación a la madre las variables que se diferencian mas entre ambos grupos son comunicación y rechazo, mientras que las variables que se parecen son apoyo y aceptación/apego.

Factor	Alto rendimiento		Bajo rendimiento	
	Padres	Madres	Padres	Madres
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Apoyo	32.02	33.30	29.76	32.35
Comunicación	10.28	12.23	7.78	10.39
Rechazo	10.39	9.57	11.49	11.33
Aceptación/Apego	13.26	13.82	12.17	13.15

Tabla 14. Relaciones Parentales

7.6. Medias obtenidas en el inventario de Características Personales de Resiliencia y Aguante.

En cuanto a la escala de características personales se encontró una diferencia importante en las variables de orientación al futuro y búsqueda de sensaciones.

Una diferencia pequeña en las variables de actitud proactiva, control de impulsos, relaciones conflictivas, vínculo con amigos, sentido del humor y aguante

Las medias obtenidas por el grupo de alto rendimiento en todos los casos son más altas que las obtenidas por el grupo de bajo rendimiento excepto en las variables búsqueda de sensaciones y relaciones conflictivas que son más altas en el grupo de bajo rendimiento académico. Como se puede observar en la tabla No. 15.

Factores	Alto rendimiento	Bajo rendimiento
	\bar{X}	\bar{X}
Orientación al futuro	98.06	87.35
Búsqueda de sensaciones	34.02	42.49
Vínculo con amigos	33.85	32.16
Sentido del humor	45.42	44.62
Aptitud pro activa	30.42	28.39
Control de impulsos	12.98	11.32
Relaciones conflictivas	9.06	10.81
Aguante	12.81	11.16

Tabla 15 Características Personales de Resiliencia y Aguante

7.7. Factores Protectores y de Riesgo encontrados en los alumnos.

En esta sección se reportan los factores que están presentes en los alumnos de la población en estudio. A pesar de que los perfiles son semejantes, sin embargo existen diferencias entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, suponemos que las diferencias encontradas en ambos perfiles pueden ser:

a) Perfil protector

Entre los factores socio demográficos el perfil protector se compone de los siguientes factores: ser mujer, ser el hermano mayor, que el padre sea profesionista y ejerza su profesión, que la mamá sea ama de casa y que tenga estudios de primaria, que tenga uno o dos hermanos, la enfermedad de un familiar, que el padre sea el principal proveedor del hogar y que si alguien más aporta al ingreso sea un familiar y no la mamá y problemas económicos en la familia.

En cuanto a los factores escolares que actúan como protectores se encontraron que el alumno tenga buen auto concepto, esté motivado, cuente con un lugar adecuado para estudiar y utilice métodos y técnicas de estudio.

El perfil protector también se compone por factores como: la consistencia de la disciplina en el hogar, el apoyo y la calidez de los padres y la ausencia de conflictos en el interior de la familia.

b) Perfil de riesgo

Entre los factores socio demográficos el perfil de riesgo está compuesto por: estudiar y trabajar, que el padre sea comerciante, que la madre se dedique a su profesión, que el padre sólo haya estudiado hasta la secundaria, tener tres hermanos, y que trabajen ambos padres.

Entre los factores escolares de riesgo se encontraron los siguientes: Presión familiar ante las calificaciones, haber repetido un año escolar y tener cambios frecuentes de escuela.

El perfil de riesgo también se compone de: consumo y permisividad ante el uso de alcohol y drogas y participación en actividades antisociales.

7.8. Diferencias notables entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico en las características personales de resiliencia y aguante.

Los resultados obtenidos muestran que el alto desempeño académico se puede asociar con algunas características de resiliencia exploradas a través del instrumento de relaciones personales.

Se encontraron diferencias notables en las variables de orientación al futuro y búsqueda de sensaciones.

Se encontraron diferencias pequeñas en las variables de vínculo con amigos, sentido del humor, aptitud proactiva, control de impulsos, relaciones conflictivas y aguante.

En todos los casos las medias obtenidas en el grupo de alto rendimiento son mayores excepto en las variables participación en actividades antisociales y relaciones conflictivas que son más altas en el grupo de bajo rendimiento.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes a las que se llegó en la presente investigación.

1. La variable orientación al futuro está presente en los alumnos de alto rendimiento académico. Lo que sugiere que los alumnos que se plantean metas definidas y perseveran para alcanzarlas se proyectan hacia el futuro con una actitud positiva y esperanzadora, ven el lado positivo de los problemas y elaboran un plan de vida, muestran conductas resilientes.

2. La variable búsqueda de sensaciones presenta una vinculación inversa con el rendimiento académico. Lo que sugiere que los alumnos de alto rendimiento académico evitan tomar riesgos, vivir aventuras, hacer conductas arriesgadas o prohibidas, perder el control y no pensar en las consecuencias de sus actos.

3. La orientación al futuro podría servir como un factor protector contra la impulsividad, (Robbins y Bryan, 2004) donde el alumno muestra una capacidad de contener o evitar conductas que lo alejen de sus objetivos de vida.

4. En las variables vínculo con amigos, sentido del humor, aptitud proactiva, control de impulsos y aguante, los estudiantes de alto rendimiento académico tienen puntajes más altos, lo que implica mayor presencia de estos factores en este grupo, sin embargo la diferencia entre los grupos no son notables.

El rendimiento escolar es el efecto de una influencia multifactorial, las investigaciones han identificado varios factores de riesgo que pueden afectar negativamente la vida de los estudiantes, interferir con el aprendizaje e incrementar la probabilidad de fracaso escolar; sin embargo muchos estudios también han encontrado factores e interacciones en la vida de los estudiantes que pueden ayudarlos a desafiar las dificultades.

La resiliencia educacional es considerada una diversidad de interacciones dinámicas entre el estudiante y los recursos de su medio ambiente que trabajan

juntos para interrumpir la trayectoria negativa y soportar el éxito académico (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000).

Perfil protector

5. Los factores socio demográficos que están presentes en los alumnos de alto rendimiento académico de la muestra y que pueden ser considerados como factores protectores y formadores de la conducta resiliente, tal como se revisó en las investigaciones de Fergusson y Lynskeyn, en Kotliarenco, 1997 Munist y Suárez, 2004; Jenson y Fraser, 2005; Grotberg, 2003; Henderson y Milstein, 2007; Fiorentino, 2008; Kotliarenco y Cáceres, 1994 y Di Gresia, Porto y Ripani, 2002 y que constituyen el perfil protector son:

Ser mujer, ser el hermano mayor, que el padre sea profesionista y ejerza su profesión, que la mamá sea ama de casa y que tenga estudios de primaria, que tenga uno o dos hermanos, la enfermedad de un familiar, que el padre sea el principal proveedor del hogar y que si alguien más aporta al ingreso sea un familiar y no la mamá y problemas económicos en la familia.

a) Pertenecer al género femenino podría ser un factor protector y promotor de conductas resilientes debido a que las mujeres tienden a lograr un mejor rendimiento académico que los hombres, probablemente porque están más motivadas para estudiar o desarrollar actividades académicas. (Di Grecia, Porto y Ripani, 2002)

b) Ser el hermano mayor favorece el desarrollo de conductas resilientes.

c) El nivel de estudios del padre es un factor protector y promotor de conductas resilientes probablemente porque cuando están más preparados cuentan con más herramientas para apoyar a sus hijos en las tareas y el estudio y podrían además tener mejores percepciones sobre el aprovechamiento escolar y una participación más activa en las actividades escolares, establecer una mejor relación con los profesores y tener mejores expectativas de logro para sus hijos.

d) Continuando con lo anterior, el que el padre sea el proveedor del hogar y la madre un ama de casa donde cada uno cubre su rol son factores protectores y promotores de la resiliencia, lo que sugiere que el adolescente tenga una relación armónica con su familia y no adopte papeles que no le corresponden como cocinar, cuidar a sus hermanos, recogerlos de la escuela, etc. lo que podría provocar que al no estar preparados para esos papeles genere una dependencia, temores y fracasos. Esto no implica que no se le asignen tareas en el hogar o no tenga obligaciones sino que éstas no se conviertan en realizar o asumir el rol del padre o de la madre.

De lo anterior podemos concluir que la estructura familiar juega un papel importante en el rendimiento académico, de acuerdo a las investigaciones los adolescentes miran a sus padres como modelos de conducta. La forma en que actúan los padres, lo que expresan y cómo se relacionan son formas de actuar que sirven para los hijos y constituyen una fuente de promoción de la conducta resiliente.

e) Entre más pequeña sea la familia es un factor protector y promotor de conductas resilientes debido a que la supervisión y el tiempo que se les brinda a los hijos puede ser mayor, reduciendo el índice de fracaso escolar.

f) La enfermedad de un familiar es un factor presente en ambos grupos con mayor presencia en los alumnos de alto rendimiento lo que sugiere que es un factor protector que tiene relación con el rendimiento académico y con conductas resilientes debido tal vez a que la enfermedad de un familiar puede interpretarse como un llamado a la vida y es capaz de modificar nuestras prioridades.

g) El factor económico es un factor que está presente tanto en el grupo de alto como el de bajo rendimiento, a pesar de ser un factor de riesgo presente en ambos grupos, el de alto rendimiento lo supera, sin embargo este factor no afecta muy probablemente por otros factores protectores. Lo anterior concuerda con las investigaciones que indican que no hay una relación directa entre la pobreza y el rendimiento académico.

6. Los factores escolares presentes en los alumnos de alto rendimiento académico y que son protectores y promotores de conductas resilientes son: el auto concepto del alumno, la motivación, los hábitos y técnicas de estudio, y contar con un lugar adecuado para estudiar.

a) El autoconcepto es mayor en los alumnos de alto rendimiento, lo que sugiere que podría considerarse como un factor escolar protector y promotor de la conducta resiliente debido a que la confianza en sus habilidades escolares (reflejadas en sus calificaciones) podría determinar un auto concepto positivo. De acuerdo a Herrera, Ramírez y Roa (2004), normalmente el adolescente con auto concepto alto suele encontrar satisfacción en la escuela y mantener el interés y la motivación, lo que le permitirá al estudiante avanzar en los estudios.

b) Otro factor escolar presente en los alumnos de alto rendimiento es la motivación lo que sugiere que puede considerarse un factor escolar protector y promotor de conductas resilientes ya que de acuerdo a Arancibia, Herrera y Strasser (2007) la motivación constituye una variable facilitadora del rendimiento escolar, sobre todo la llamada motivación de logro ya que podría actuar como determinante de la elección de actividades, de la constancia, persistencia y esfuerzo.

c) Los estudiantes de alto rendimiento reportan hacer mayor uso de hábitos y técnicas de estudio, lo que sugiere que puede ser considerado un factor protector y promotor de conductas resilientes debido a que los alumnos han aprendido a estudiar y cuentan con más herramientas para lograr la eficacia escolar. Los padres y maestros juegan un papel importante al respecto porque pueden proporcionar diversas técnicas de estudio acopladas al contenido particular de la materia, de acuerdo a Martínez- Otero (1997).

d) El contar con un lugar adecuado para estudiar se encuentra presente en ambos grupos siendo un poco más elevado en los alumnos de alto rendimiento lo que sugiere que es un factor protector poco relevante debido a que los factores ambientales sólo inciden sobre el rendimiento psico-físico al actuar sobre la

concentración y la relajación del alumno y crear una atmósfera adecuada o inadecuada para la tarea de estudiar (Salas, 1990 en Martínez-Otero, 1997)

7. Con respecto a los factores del Inventario de Factores de Riesgo y Protección presentes en los alumnos de alto rendimiento académico y que pueden ser promotores de la conducta resilientes son: la consistencia de la disciplina en el hogar, el apoyo y calidez de los padres y la ausencia de conflictos en el interior de la familia.

a) Los alumnos de alto rendimiento tienen mayor consistencia de la disciplina, lo que sugiere que es un factor protector del rendimiento escolar y promotor de la conducta resiliente. Poner reglas razonables y expresadas con claridad, prestarles atención a los hijos, estar informados de las actividades en las que se involucran, conocer a sus amigos, saber a dónde van y poner límites en los horarios y los permisos para actividades fuera del hogar y sancionar cuando estas reglas se rompen o no se cumplen son formas de promover la conducta resiliente.

Grotberg (2004) propone que los adolescentes necesitan examinar con sus padres las responsabilidades y límites e ir incrementando la independencia en forma creciente hasta llegar a ser adultos responsables.

b) La magnitud del apoyo y calidez, es un factor presente en los alumnos de alto rendimiento, lo que concuerda con Jiménez (en Millan y Flores, 2006) y Brown (en Sánchez, 2006) quienes demostraron que si la madre ofrece apoyo a sus hijos éstos tendrán una mayor autonomía y confianza en sí mismos dando un mejor resultado en su rendimiento académico y desarrollando actitudes positivas para la vida, lo que sugiere que es un factor relacionado con el rendimiento académico y promotor de conductas resilientes debido a que las relaciones cálidas nutritivas y apoyadoras pueden proteger o mitigar los efectos nocivos de vivir ciertas adversidades; otra conclusión a la que podemos llegar es que mientras más apoyo y calidez tengan por parte de los padres es más fácil que el alumno continúe con sus estudios.

Cabe aclarar que la literatura nos indica que a falta de los padres puede haber un adulto significativo, ya sea un familiar o un maestro que brinde el apoyo necesario anteriormente mencionado.

c) Otra factor presente en los alumnos de alto rendimiento es la ausencia de conflictos en el interior de la familia, lo que sugiere que es un factor relacionado con el rendimiento académico y que promueve la conducta resiliente debido a que la ausencia de gritos y peleas en el hogar permite crear un ambiente familiar cálido y protector, donde los adolescentes pueden dialogar para resolver los problemas y llegar a acuerdos con sus padres y otros miembros de la familia, y que a su vez promueve que sean más aptos socialmente.

Perfil de Riesgo

8. Los factores presentes en los alumnos de bajo rendimiento y que constituyen el perfil de riesgo son: estudiar y trabajar, que el padre sea comerciante, que la madre se dedique a su profesión, que el padre sólo haya estudiado hasta la secundaria, tener tres hermanos o más y que trabajen ambos padres.

a) Trabajar y estudiar al mismo tiempo es un factor que se puede asociar al bajo rendimiento, lo que sugiere que es un factor que puede afectar el desarrollo de conductas resilientes ya que los problemas económicos contribuyen a que los adolescentes tengan que insertarse prematuramente al mundo laboral y sugiere también que es un factor de riesgo ante el estudio debido a que el desempeño escolar podría disminuir con la cantidad de horas trabajadas aunque de acuerdo a Di Gresia, Porto y Ripani (2002) este efecto es pequeño.

b) El nivel de estudios de la madre no tiene relación con el rendimiento académico, de acuerdo a los resultados de este estudio, por el contrario que la madre sea profesionista y ejerza su profesión (lo que conlleva a su ausencia en el hogar) puede implicar un factor de riesgo que puede afectar el desarrollo de conductas resilientes. De acuerdo a Di Gresia, Porto y Ripani, (2002) que la

madre trabajadora tiene un efecto moderadamente adverso en el rendimiento estudiantil de los hijos causado por la menor supervisión por parte de las madres que trabajan.

c) Respecto al nivel de estudios del padre, que sólo cuenten con estudios de secundaria constituye un factor de riesgo para el rendimiento escolar y que podría afectar el desarrollo de conductas resilientes. Esto concuerda con la teoría que indica que entre menor sea el nivel de estudio de los padres, será menor la posibilidad de graduarse de los hijos.

d) Tener tres hermanos o más es un factor presente en el grupo de bajo rendimiento lo que sugiere que se trata de un factor de riesgo y que podría afectar el desarrollo de conductas resilientes debido tal vez a que a mayor cantidad de hermanos se da un mayor reparto del tiempo de los padres entre los hijos.

9. Entre los factores escolares de riesgo se encontraron los siguientes: Presión familiar ante las calificaciones, haber repetido un año escolar y tener cambios frecuentes de escuela.

a) La presión familiar ante las calificaciones o la repetición escolar son factores presentes en el grupo de bajo rendimiento lo que podría sugerir que se trata de factores de riesgo debido tal vez a que los estudiantes padecen humillaciones y castigos que impactan en la imagen que tienen de sí mismos debido a sus bajas calificaciones y que podría afectar el desarrollo de conductas resilientes.

b) Los cambios frecuentes de escuela, son un factor presente entre los alumnos de bajo rendimiento lo que sugiere que es un factor de riesgo debido tal vez a que el mudarse de escuela implica que el alumno tiene que enfrentarse a nuevos compañeros, nuevos maestros y nuevos desafíos de aprendizaje, lo que de acuerdo a Munist, Santos, Kotliarenko, Suarez, Infante y Grotberg (2004) podría desestabilizar su confianza y obstaculizar el desarrollo de conductas resilientes.

10. El perfil de riesgo también se compone de: consumo y permisividad ante el uso de alcohol y drogas y participación en actividades antisociales.

a) El consumo y permisividad ante el uso de alcohol y drogas es un factor presente en los alumnos de bajo rendimiento, este factor es descrito por todos los autores como un riesgo debido a que pone de manifiesto la falta de varios factores protectores tales como los límites en el hogar y consistencia de la disciplina, el control de impulsos y las habilidades y estrategias para la resolución de problemas, entre otros. Al respecto podemos concluir la importancia que tiene la familia al poner límites para que el adolescente aprenda a evitar peligros o problemas y personas que le muestren por medio de su conducta la manera correcta de proceder.

b) La participación en actividades antisociales al igual que el factor anterior está presente en el grupo de bajo rendimiento lo que sugiere que es un factor de riesgo y que puede afectar el desarrollo de conductas resilientes, probablemente porque hay una carencia de control y supervisión de los padres así como de involucramiento en las actividades de sus hijos.

Cabe mencionar que diversas investigaciones han concluido que los factores de riesgo tienen un poder predictivo menor que los factores de protección.

11. En cuanto al inventario de relaciones parentales, no hay diferencias notables entre los grupos ni entre padre y madre. Sin embargo los valores de la variable apoyo, comunicación y aceptación apego son más altos hacia la madre que hacia el padre y son más altos en el grupo de alto rendimiento que en el de bajo rendimiento, excepto en la variable rechazo, donde los alumnos de bajo rendimiento sienten mayor rechazo por parte de su padre y su madre. Esto puede deberse a dos causas: La primera es que la muestra es pequeña por lo que se presenta poca variabilidad ante los factores y las diferencias no se ven reflejadas en el estudio. La segunda razón podría estar relacionada con el instrumento utilizado en la investigación, sin embargo, este fue usado en una población similar a la de la muestra (adolescentes) y mostró índices de confiabilidad y validez

adecuados y obtuvo correlación con el uso de alcohol y drogas pero no con el rendimiento académico, por lo que parece más probable la segunda explicación.

12. En general los alumnos de alto y bajo rendimiento tienen perfiles semejantes ¿qué explica el alto rendimiento? Suponemos que las diferencias existentes entre ellas puede explicarlas la resiliencia. Si un alumno tiene condiciones adversas y aún así tiene alto rendimiento se puede suponer que cuenta con factores protectores que lo ayudan a superar las diversas situaciones adversas. En conclusión se sugiere poner más énfasis en el desarrollo de las conductas resilientes, las cuales no solo impactarán su desarrollo académico sino que los prepararán para enfrentar diversas situaciones en la vida. La escuela y la familia tienen en este punto un rol crucial, es decir, es dentro de la escuela y el hogar donde los adolescentes pueden desarrollar las competencias sociales, académicas y personales que les permitan sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida.

La contribución que hace la presente investigación además de que los datos obtenidos son consistentes con la literatura sugiere que existe una relación entre la orientación hacia el futuro y el rendimiento académico lo que pone en evidencia la importancia de la orientación vocacional.

Los estudios sobre resiliencia corroboran que además de la familia la escuela puede brindar un ambiente que promueva las conductas resilientes para lograr éxito académico. Promover la resiliencia en la escuela permite a los alumnos una concepción más positiva de sí mismos, mayor apego, mayor compromiso con las reglas, así como un descenso significativo en actividades delictivas, consumo de drogas y deserción escolar.

Hay programas que tienen como objetivo la promoción de la resiliencia, la mayoría de ellos dependen de un financiamiento externo, y terminan una vez que el financiamiento se acabe. Un modo de promover resiliencia en forma duradera y autosustentable sería incluirla en el currículo educativo de los maestros, trabajadores sociales, orientadores vocacionales, psicólogos, y demás personal

que tenga contacto con los alumnos. De esta forma, cuando se ejerza la profesión, se puedan incluir la promoción de la resiliencia en el salón de clases

El concepto de la resiliencia abre un abanico de posibilidades en tanto enfatiza las fortalezas de los seres humanos, de ahí la importancia de continuar con investigaciones que pongan de manifiesto la relación de distintos factores resilientes con el rendimiento académico.

Si se considera que la resiliencia es dinámica y cambia con la edad se sugiere hacer seguimientos longitudinales para comprender cómo y cuándo se adquieren las características resilientes.

También se sugiere replicar esta investigación con otros grados escolares y otras poblaciones de riesgo.

Además resulta importante, para completar y precisar los datos obtenidos, que se realicen comparaciones entre alumnos que viven en condiciones de riesgo idénticas y que se distingan en el desempeño escolar, con el fin de tener una idea más clara de los factores que están presentes en la resiliencia, por ejemplo la personalidad de los alumnos, las relaciones que involucran la casa con la escuela, la relación entre alumnos con maestros, los estilos de enseñanza y las actividades extraescolares, que son factores que de acuerdo a la literatura guardan relación con la resiliencia.

Referencias bibliográficas

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

Aguario, A., y Suárez, V. (1984). *Rendimiento Escolar y su Relación con la Percepción del Niño de sus relaciones Familiares*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Álvarez, M. (1998). *¿Cultura de la Evaluación?: Alrededor de la Evaluación del Aprendizaje*. Primera Parte. México: Instituto de Evaluación en Gran Escala (IEGE)

Alchourrón, M. y Daverio, P. (2004). Resiliencia en la escuela. En A. Melillo, E. Suárez, D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y Subjetividad los Ciclos de la vida* (pp. 23-40). Argentina: Paidós.

Andrade-Palos, P. (1998). *El ambiente Familiar del Adolescente*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Anthony, E., Alter, C. & Jenson, J. (2009). Development of a risk and resilience-Based Out-of-School Time Program for Children and Youths. *Social Work*, 54(1), 45-55.

Arancibia V., Herrera, P. y Strasser, K. (2007). *Psicología de la educación*. Editorial México: Alfaomega.

Barudy, J. (2007). Los buenos tratos de la infancia. Parentalidad apego y resiliencia. España: Gedisa.

- Bickart, T. & Wolin. S. (1997). *Practicing Resilience in the Elementary Classroom*. Disponible en <http://Proyectresilience.com> (consultado el 06 de agosto del 2009).
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia*. Argentina:Paidós.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao:Ega
- Carretero, M. (1991). Teorías de la adolescencia. En Carretero, M. Marchesi, A.y Palacios, J. "*Psicología evolutiva*" Madrid: Alianza.
- Castañeda, F. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría de la práctica*. México: Manual Moderno
- Constantine, N. Benard, B. y Diaz, M. (1999). Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment. *Paper presented at the seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research in New Orleans, LA*.
- Córdova, A. (2006). *Características de Resiliencia en Jóvenes Usuarios y no Usuarios de Drogas*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Di Gresia, L. Porto, A. y Ripani, L. (2002). Rendimiento de los Estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas. Disponible en <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc45.pdf> (consultado el 18 de agosto de 2009).
- Downey, J. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. *Preventing School Failure*. Vol.53(1), 56-64.
- Erikson, E. (1974). *Sociedad y adolescencia*. México:Siglo veintiuno.
- Espíndola, E. León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de*

Educación: Educación y Conocimiento: Una Nueva Mirada No. 30 (Ed.)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y
la Cultura (OEI) pp. 39-62

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

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

Flores, M. y Millan, H. (2006). Influencia del apoyo parental en el rendimiento
académico de alumnos de secundaria. En M. Flores y S. Macotela.
*Problemas de aprendizaje en la adolescencia. “Experiencias en el programa
alcanzando el éxito en la secundaria”*. México: Facultad de Psicología
UNAM.

Frederick, G. (1980). Principios de la Medición en Psicología y Educación. México:
Manual Moderno.

Galende, E., (2004). Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad. En A.
Melillo, E. Suárez y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y Subjetividad los Ciclos
de la vida* (pp. 23-40). Argentina: Paidós.

García-Cruz R, Guzmán R, Martínez J. (2006). Tres aristas de un triángulo: Bajo
rendimiento académico, Fracaso y deserción escolar, y un centro: El
adolescente. *Revista científica electrónica de Psicología* No. (2):8-33.
Disponible en: http://dgsa.uaeh.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/No_2-1.pdf
(consultada el 12 de julio de 2009).

Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental
outcomes associate with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4),
416-430.

- Grotberg (2004). Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia. En A. Melillo, E. Suárez, y D. Rodríguez (Comp.), *Resiliencia y Subjetividad los ciclos de la vida*. (Pp. 155-171). Argentina: Paidós.
- Grotberg, E. (1995). *The International Resilient Project: Promoting Resilience in children*. ERIC: DE383424, USA.
- Grotberg, E. (2003). *Resiliencia, describiendo las propias fortalezas*. Argentina: Paidós
- Grotberg, E. (2006). ¿Que entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En .E. Grotberg (Comp.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. (Pp. 17-28) Editorial España: Gedisa.
- Guelar, D. & Crispo, R. (2000). *Adolescencia y trastornos del comer*. Barcelona: Gedisa.
- Hailú, L. (2008). Separan 6 años educativos al decil más pobre y rico del país. *Diario Excélsior*. 16 Octubre 2008. Disponible en <http://www.exonline.com.mx> (consultado el 18 de mayo de 2009).
- Hawkins, J.D., R.F. Catalano y J.Y. Miller (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological bulletin* 112(1) 64-105.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2007). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Herrera, F., Ramírez, I. y Herrera, J. (2003). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista iberoamericana de Educación. Versión digital*. Universidad de Granada, No. 25-02-03 Disponible en: <http://www.riodel.org/presentac.php> (consultado el 5 de noviembre de 2009).

Herrera, F., Ramírez, I. y Herrera, J. (2004). ¿Cómo interactúa el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural? *Revista iberoamericana de Educación. Versión digital*. Universidad de Granada, No. 10-04-04 Disponible en: <http://www.riodel.org/presentac.php> (consultado el 11 de noviembre de 2009).

INEE (2008). Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Disponible en <http://www.inee.edu.mx> (consultado el 14 de abril de 2009).

Josselyn, I. (1964). *The Widening World of Childhood. Paths Toward Mastery*. New York: Basic Books.

Kotliarenco M. A. y Cáceres (1994). *Una posible posibilidad frente al estrés de las familias en pobreza: Los mecanismos protectores*. Trabajo presentado en el Encuentro Nacional de Educación Parvularia: Derecho del Niño, Roll de la Familia y Calidad de la Educación. Valparaíso.

Kotliarenco, M. A. y Dueñas, V. (1994). *Vulnerabilidad Versus Resilience: Una Propuesta de Acción Educativa*. Derecho a la Infancia. 3er Bimestre.

Kotliarenco, M. A. y Cáceres, I. y Álvarez, C. (1995). La pobreza desde la Mirada de la Resiliencia. Trabajo presentado en el seminario Pobreza Desarrollo Humano e Intervención Social: “La resiliencia como una posibilidad” Santiago de Chile.

Kotliarenco, M.A. (1996). *Resiliencia: Construyendo en la Adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM

Kotliarenco, M. A. Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Santiago de Chile: CEANIM.

- Luthar, S. Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S. y Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Developmental Psychopathology*. 12(4), 857-885.
- Málaga, I. (2006). *El niño con problemas para el aprendizaje escolar*. Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León. Disponible en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/es/> (consultado el 15 de junio de 2009).
- Manciaux, M; Vanistendael, S; Lecomte J & Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia resistir y rehacerse* (Pp. 17-26) Barcelona: Gedisa.
- Martínez-Otero, V (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Masten, A. Best, K. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development. Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology* 2: 425-444.
- Melillo A., Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y Subjetividad los ciclos de la vida*. Argentina: Paidós.
- Meza, J. y Gutiérrez, N. (2006). *Soledad y rendimiento académico*. Tesis Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moncada, S. (1997). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas. Plan Nacional sobre Drogas. *Prevención de las drogodependencias. Análisis y propuestas de actuación* (pp. 85-101). Madrid: PNSD.

- Moreno, M; Vacas, C.; y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 40/6 –ED: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Pp 14-17.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W. K. Kellogg. Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Nurmi, J. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*. 11: 1-59.
- Olson C., Bond, L., Burns, J., Vella-Brodrick, D. & Sawyer, S. (2003). Adolescent resilience: A concept Analysis. *Journal of adolescent*, 26, 1-11.
- Omar, A. (2005). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate No. 7 Psicología Cultura y Sociedad*. Pp. 141-154.
- Omar, A. Delgado, H. Souza, M. y Formiga, M. (2005). Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. *Revista latinoamericana de estudios educativos* (México), Vol. 35 No. 1-2, pp. 165-180.
- Omar, A.; Uribe, H.; Aguiar de Souza, M. y Soares, N. (2005). Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 35, 1-2, 165-180.
- Ordaz Díaz, J. (2009). México: Impacto de la educación en la pobreza rural. CEPAL, *Series estudios y Perspectivas México*, No. 105.

- Peterson, P.L., Hawkins, J.D. & Catalano, R.F. (1992). Evaluating comprehensive community drug risk reduction interventions. Design challenges and recommendations. *Evaluation Review*, 16, 579-602.
- Piaget, J. (1993). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Plazas, E.; Aponte, R. y López, S. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, No. 17 Ed. Universidad del Norte. Colombia pp. 176-195.
- Rodríguez-Kuri, S., Pérez, V. y Córdova, A. (2004). *Factores Familiares de Pares Asociados al Consumo de Drogas en Estudiantes de Educación Media*. Reporte de investigación. Centro de Integración Juvenil.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy *Journal of Family Therapy* (1999) 21: 119–144 Published Online: Dec 16 2002. Consultado el 22 de Julio de 2009).
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 40/2 Ed: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) pp. 16-24.
- Secretaría de Educación Pública. (1994). Acuerdo No. 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal. Publicado en el diario Oficial de la Federación. Disponible en <http://www.sep.gob.mx> (consultado el 27 de septiembre de 2009).
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En. M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia resistir y rehacerse* (Pp. 45-77) Barcelona: Gedisa.
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience (Multiple Contexts, Multiple Realities Among At-Risk Children and Youth). *Youth & Society*, vol.35(3), 341-365.

- Universidad Autónoma Metropolitana. (2002) *Preocupante el fenómeno de la deserción estudiantil*. Disponible en <http://www.uam.mx> (consultado el 25 de noviembre de 2009).
- Valadez, B. (2009). México, penúltimo en bienestar infantil: OCDE. Diario Milenio. Septiembre 2009. Disponible en <http://www.milenio.com> (consultado el 18 de marzo de 2009).
- Vallejo, A y Mazadiego, T (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo* No. 5: 55-59.
- Vanistendael, S. (1995). *Cómo crecer superando los percances: Resiliencia, capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Internacional Catholic Bureau.
- Vanistendael, S. Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible, despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2003). *Resiliencia y espiritualidad. El realismo de la fe*. Ginebra: Internacional Catholic Bureau.
- Villalva, Q (2003). El concepto de la resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida* 12(3), 283-289.
- Villatoro, J., Medina-Mora, M.E., Rojano, C., Amador, N., Bermúdez, P., Hernández, H., Fleiz, C., Gutiérrez, M. y Ramos, A. (2004). *Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del DF: Medición Otoño 2003*. México: INP-SEP.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Madrid: Amorrortu.

Werner, E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kawai longitudinal study. *Development and Psychopathology* Pp. 503-505.

Wolin, S. y Wolin, S. (1997) Shifting Paradigms: Easier Said Than Done. *Resiliency in Action Magazine*. Disponible en <http://Proyectresilience.com> (consultado el 03 de enero de 2010).